

**Conocimientos de los maestros/as sobre la dislexia: una revisión  
sistemática**

**Trabajo de Fin de Grado de Psicología**  
**Facultad de Psicología y Logopedia, Universidad de La Laguna**

Autora: Ángela V. García Hernández  
Tutorizado por: Rocío Castiñeira Seoane

Curso Académico 2020-2021

## Resumen

La Dislexia es el Trastorno Específico de Aprendizaje más frecuente en la etapa educativa, de ahí la importancia de que los maestros estén preparados para identificar e intervenir con el alumnado disléxico. En este trabajo se ha realizado una revisión sistemática de los estudios empíricos desarrollados durante los últimos 20 años en el área de formación de los maestros/as en dislexia. Para ello, se ha seguido el método PRISMA y tras aplicar los criterios de inclusión y exclusión se han incluido 6 artículos en la revisión sistemática. De los resultados se han extraído tres ideas principales: (1) existe una necesidad de mayor formación a los maestros sobre la dislexia; (2) los maestros poseen falsas creencias sobre la dislexia; (3) los años de experiencia docente se relacionan con el grado de conocimiento que poseen los maestros sobre la dislexia. Se concluye que existe una demanda formativa en el área de estudio y se sugiere desarrollar investigaciones en el contexto español que informen sobre cuáles son los conocimientos e ideas que poseen los maestros de nuestro país sobre la dislexia.

**Palabras Clave:** *dislexia, maestros, conocimientos, revisión sistemática.*

## Abstrac

Because dyslexia is the most common Specific Learning Disability in the educational stage, teachers must be prepared to identify and intervene with dyslexic students. In this study, a systematic review has been carried out that includes empirical studies developed during the last 20 years in the area of teacher training and dyslexia. For this, the PRISMA method was followed, and the establishment of inclusion and exclusion criteria resulted in the inclusion of 6 articles in this systematic review. The results showed three main ideas: (1) there is a need for further professional development of teachers on dyslexia; (2) teachers have misconceptions about dyslexia; (3) there is a relationship between the teacher's experience and the level of knowledge about dyslexia. In conclusion, there is a need to provide professional development in the area of study, and the importance of developing research in Spanish context that informs about the knowledge and conceptions of teachers in our country is suggested.

**Key words:** *dyslexia, teachers, knowledge, systematic review.*

## Tabla de contenido

<b>1. Introducción.....</b>	<b>4</b>
1.1.¿Qué es la lectura? .....	4
1.2. Clasificación de los tipos de dislexia.....	7
1.3. Importancia del conocimiento de los maestros/as acerca de la dislexia.....	8
<b>2. Metodología.....</b>	<b>9</b>
2.1. Búsqueda y criterios de elegibilidad .....	10
2.2. Proceso de selección .....	10
<b>3. Resultados .....</b>	<b>11</b>
3.1. País.....	11
3.2. Tamaño muestral.....	11
3.3. Instrumentos y técnicas .....	12
3.4. Principales resultados .....	13
<b>4. Discusión .....</b>	<b>15</b>
<b>5. Conclusión.....</b>	<b>17</b>
<b>6. Referencias.....</b>	<b>18</b>

## 1. Introducción

La Dislexia es el Trastorno Específico de Aprendizaje más frecuente en la etapa educativa (National Institute of Neurological Disorder and Stroke, 2016). La Asociación Internacional de Dislexia (IDA) (2002) define la dislexia como una Dificultad Específica de Aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo. Según el Gobierno de Canarias el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje en lectura o dislexia es aquel que manifiesta un desfase curricular en el área o materia de Lengua Castellana y Literatura y, específicamente, en los contenidos relacionados con la lectura (Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes [CEUCD], s.f).

La prevalencia de la dislexia se sitúa entre el 5 y el 15% a nivel mundial dependiendo de la lengua. En España la incidencia en educación primaria y secundaria se sitúa ente 5%-10% (American Psychiatric Association, 2013; Artigas-Pallarés, 2009). A pesar de afectar a gran parte de la población, y ser una de las principales causas de fracaso escolar (Lores et al., 2014), diferentes investigaciones apuntan a que los maestros<sup>1</sup> no tienen ni la formación ni el conocimiento necesario para abordar la detección temprana y la intervención de la dislexia (Cervel, 2008; Morales y Salazar, 2017).

El objetivo de este trabajo es realizar una revisión sistemática de los estudios empíricos desarrollados durante los últimos 20 años en el área de formación de los maestros en dislexia. La importancia de este trabajo se fundamenta en identificar cuáles son los conocimientos que poseen los maestros sobre la dislexia y determinar si existe una demanda formativa por parte de los maestros relacionada con la formación en la enseñanza de la lectura, y específicamente en la detección temprana e intervención en la dislexia.

### 1.1. ¿Qué es la lectura?

La adquisición de la habilidad lectora es uno de los procesos más importantes del desarrollo del niño porque potencia la imaginación y la creatividad, favorece la capacidad de memorización (Villén, 2019), incita a la reflexión, esfuerzo y concentración, ayuda al

---

<sup>1</sup> Se empleará el término maestro/maestros para designar a todos los profesionales, con independencia de género y sexo, que ejercen la profesión de enseñanza en la etapa de educación primaria y/o educación infantil.

desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejora la expresión oral y escrita, potencia la fluidez del lenguaje, aumenta el vocabulario y mejora la redacción y ortografía entre otros (Dris, 2011). Según Perfetti (1985) existen dos grandes componentes implicados en la adquisición de la habilidad lectora: el acceso léxico y la comprensión lectora.

El primer requerimiento para acceder a la lectura es el *acceso al léxico* o el *reconocimiento de palabras escritas* (Gutiérrez y Díez, 2015; Herrera y Defior, 2005; Pérez y González, 2004). Este proceso implica comprender la relación de correspondencia que existe entre las letras (grafemas) y los sonidos del habla (fonemas). Este proceso tiene lugar a través de la *conciencia fonológica*, la habilidad que permite reflexionar sobre el lenguaje oral e identificar, segmentar o combinar de modo intencional, las unidades subléxicas de las palabras; es decir, las sílabas, las unidades intrasilábicas y los fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018, p.397). Los componentes que forman parte de la conciencia fonológica se exponen en la Tabla 1 en orden de complejidad creciente. Los distintos componentes van desde un nivel más bajo de complejidad cognitiva, como reconocer cuantas palabras hay en una oración, hasta otros de mayor complejidad como detectar los sonidos de los que se compone una palabra (Defoir y Serrano, 2014). De esta forma, la conciencia fonológica se adquiere de forma paulatina, en primer lugar aparece la capacidad para manipular las palabras, luego las sílabas y, por último, los fonemas (Villalón, 2008).

El segundo requerimiento necesario para acceder al lenguaje escrito es la habilidad de *comprensión lectora*. Comprender un texto implica crear una representación mental de la situación del texto que se está leyendo. Según García (2006) hay dos requisitos básicos para desarrollar la comprensión lectora: (1) dominar la habilidad de decodificación de las palabras; y (2) la de construcción de significado. Estos dos requisitos que permiten adquirir la comprensión lectora implican una serie de pasos: reconocer y decodificar las palabras, construir una representación fonológica, acceder a los distintos significados que pueden tener las palabras y seleccionar el más adecuado, asignar un valor sintáctico a cada palabra, elaborar el significado de las frases y construir el significado global del texto a través de inferencias basadas en su conocimiento del mundo (Salvador et al. 2007).

Otro componente importante implicado en el proceso de lectura es la *fluidez* lectora. Gómez et al. (2011) la definen como la habilidad de leer palabras, pseudopalabras y textos con precisión (es decir, sin errores en su decodificación), de una manera expresiva y a un ritmo adecuado, de tal forma que la atención puede dirigirse a la

comprensión de aquello que se lee (pág.66). La fluidez cobra especial relevancia por su papel facilitador en la comprensión lectora.

**Tabla 1**

*Niveles que forman parte de la conciencia fonológica y su definición*

Habilidad	Definición
Conciencia léxica	Habilidad que permite la identificación de las palabras que componen las frases u oraciones (Gutiérrez y Jiménez, 2019).
Conciencia silábica	Habilidad que permite segmentar, identificar o manipular conscientemente las sílabas que componen una palabra (Defoir, et al. 2008; Gutiérrez y Díez, 2015).
Conciencia intrasilábica	Habilidad para segmentar y manipular el arranque (consonante/s antes de la vocal) y la rima (la vocal y consonantes que siguen) de las sílabas (Defoir y Serrano, 2011).
Conciencia fonémica	Habilidad para separar y operar con las unidades mínimas del lenguaje, los fonemas (Defoir y Serrano, 2011).

En el estudio de la lectura también cabe mencionar los modelos centrados en el reconocimiento de palabras, como el modelo de doble ruta de Coltheart (2005; Coltheart et al., 1993) por su aportación a la comprensión de los subtipos de dislexia. El modelo establece que existen dos vías para acceder al significado de las palabras: (1) la ruta léxica y (2) la ruta fonológica (Ver Figura 1). La primera consiste en leer las palabras en su globalidad, es decir, sin necesidad de descomponerla letra a letra o sílaba a sílaba, mediante esta vía la lectura se realiza a través del sistema semántico<sup>2</sup>. La ruta fonológica consiste en la identificación de las letras que forman la palabra y su posterior transformación en sonidos para reconocer la palabra auditivamente (Fernández, 2020), por tanto, la lectura se hace por medio de las conversiones grafema-fonema (Ijalba y Cairo, 2002).

Según este modelo las palabras familiares (las ya conocidas el lector y que forman parte de su vocabulario ortográfico) se leen a través de la ruta visual, léxica o directa donde el acceso al léxico se realiza de una forma directa, estableciéndose una conexión entre la representación ortográfica de la palabra y su significado en la memoria léxica. Por el contrario, las palabras desconocidas se leen a través de la ruta fonológica, indirecta o subléxica, a través de la cual se llega al significado de la palabra de forma indirecta.

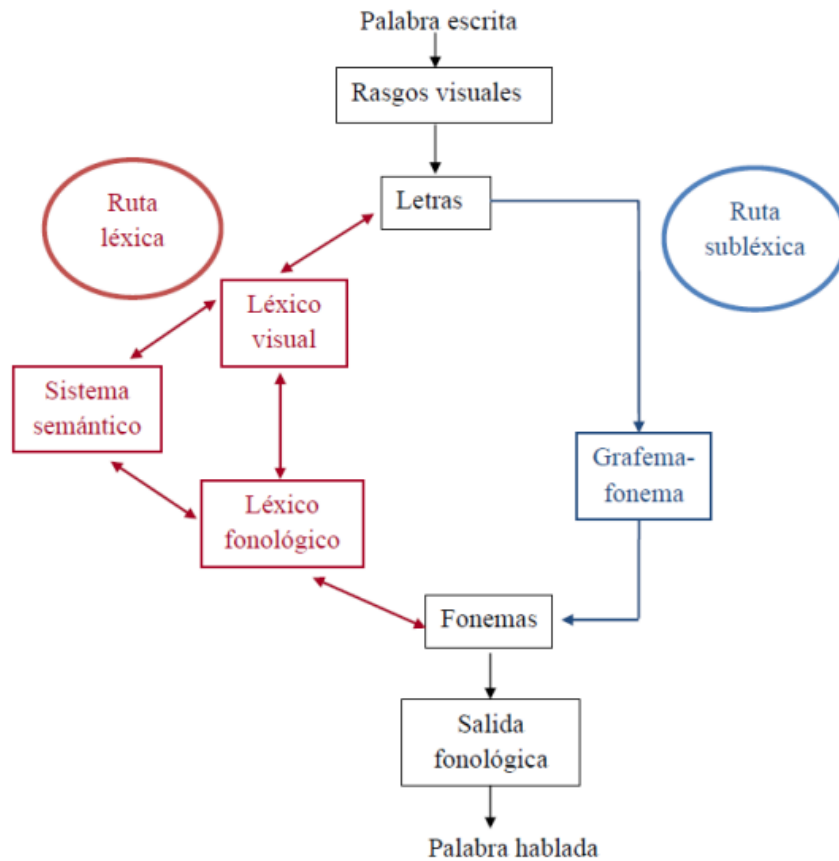
---

<sup>2</sup> El sistema semántico se encarga de "traducir" el significado de lo que escuchamos, leemos, vemos o pensamos.

Esta ruta, a diferencia de la otra, es necesaria para la lectura de pseudopalabras o para leer una palabra por primera vez, ya que no existe la representación de esas palabras en el léxico mental (Guzmán, 1997).

**Figura 1**

*Modelo de doble ruta de Coltheart (2005; Coltheart et al., 1993)*



*Nota.* Adaptado de *Psicología de la Lectura* (p.46) por Cobo, 2017.

## 1.2. Clasificación de los tipos de dislexia

Comúnmente la dislexia se ha clasificado en la literatura en tres tipos (Serrano y Defoir, 2004): la dislexia superficial, dislexia fonológica y dislexia mixta.

La *dislexia superficial* es aquella que suscita un daño cerebral en las zonas implicadas en el procesamiento léxico de las palabras y por tanto el funcionamiento de la ruta visual/léxica es inadecuado. La lectura de las personas con este tipo de dislexia se caracteriza por poder leer en voz alta palabras regulares y pseudopalabras pero presentar problemas con las palabras irregulares. Los errores más comunes son:

- a. Regularización de las palabras irregulares. Este error consiste en la lectura de palabras irregulares de acuerdo con las reglas de conversión grafema-

fonema. En consecuencia los sonidos resultantes no coinciden con ninguna palabra, o si coincide le da una interpretación que no le corresponde (ej. *kepillo* en lugar de *cepillo*).

- b. Confundir palabras homófonas (ej. *ola* en lugar de *hola*).
- c. Repeticiones (ej. *fan tas ma* en lugar de ¡*FANTASMA!*).
- d. Vacilaciones (ej. lectura con dudas).
- e. Rectificaciones de los errores y silabeo (ej. lectura de palabras sílaba a sílaba).
- f. Errores de acentuación.
- g. Tendencia a la lectura lenta.

*Dislexia fonológica*, sugiere un daño en las áreas cerebrales implicadas en el procesamiento subléxico de la lectura. En este caso, la ruta fonológica es la que no funciona correctamente. La lectura de las personas con dislexia fonológica se caracteriza por no presentar dificultades en la lectura de palabras regulares e irregulares, pero presentar dificultades a la hora de leer pseudopalabras, palabras desconocidas o largas. En este tipo de dislexia se hace una lectura visual y se “deduce” en lugar de leer. Los tipos de errores más comunes son:

- h. Lexicalizaciones. Este error consiste en convertir las pseudopalabras en palabras (ej. *lobo* en vez de *lopo*).
- i. Errores morfológicos. El alumno busca en su representación visual una palabra parecida que encaje (ej. *calculadora* en vez *calcular*).
- j. Errores visuales. El alumno nombra otra palabra que tiene un parecido visual con la palabra que tiene que leer (ej. *hucha* por *ducha*).
- k. Omisiones (ej. *fecha* en vez de *flecha*), sustituciones (ej. *frecha* por *flecha*), adiciones (ej. *flechas* en vez de *flecha*) o inversiones (*felcha* en vez de *flecha*).

En la *dislexia mixta* se encuentran dañadas las dos rutas, la visual y la fonológica por lo que se producen errores tanto semánticos como visuales. Es el tipo de dislexia más grave ya que su nivel de lectura es muy bajo con una mayor cantidad de errores que los dos grupos anteriores (Boder, 1970).

### 1.3. Importancia del conocimiento de los maestros/as acerca de la dislexia

La dislexia es uno de los problemas escolares más frecuentes en la población infantil y uno de los principales factores asociados al fracaso y abandono escolar



(Gutiérrez y Díez, 2020) por ello los maestros deben estar preparados para intervenir con el alumnado disléxico. Sin el conocimiento necesario en dislexia será muy difícil llevar a cabo una detección temprana de la misma. Además, se ha establecido que saber detectarla de forma precoz a menudo influye de forma positiva en este alumnado ya que supone una mejoría de las habilidades de lectura permitiéndoles desarrollarse en el ámbito escolar de forma óptima (Mayo Foundation for Medical Education and Research [MFMER], 2017). A continuación, se exponen algunas de las razones principales que justifican la necesidad de que los maestros dispongan de los conocimientos necesarios para intervenir con el alumnado disléxico:

La dislexia es una dificultad de aprendizaje que afecta a la escritura (los niños con dislexia suelen ser lentos en la velocidad y el ritmo de escritura, con dificultades para aprender el abecedario, reconocer letras por sonido, la orientación y segmentación en las palabras); al área de matemática y cálculo (presencia de dificultades para realizar cálculos mentales simples); a la motricidad (presencia de dificultades en algunas habilidades motoras, sobre todo las relacionadas con la motricidad fina); a la atención (tendencia a la distracción, dificultad para sostener y focalizar la atención en una actividad); a la memoria (tendencia a recordar mejor los contenidos a través de imágenes) y al área emocional (desinterés por el estudio) (Durán, 2019).

En resumen, un buen conocimiento de la dislexia contribuye a la detección temprana de la misma y supone la posibilidad de prevenir los llamados ‘‘efectos colaterales’’ que se suelen manifestar en forma de desinterés por el estudio, calificaciones bajas, depresión o inseguridad (Asandis, 2010). Dada la importancia que tiene ese conocimiento, el interés de este trabajo recae en conocer si los maestros tienen la información necesaria sobre esta dificultad de aprendizaje e identificar cuáles son sus carencias, en el caso de que las hubiese.

## **2. Metodología**

El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión sistemática en torno a los estudios empíricos desarrollados en el área de formación de los maestros y dislexia con el fin de conocer cuáles son los conocimientos, percepciones y formación que tienen los maestros de educación infantil y primaria sobre la dislexia y sus posibles consecuencias. Se siguió el método PRISMA para la realización de la revisión sistemática (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altman, & PRISMA Group, 2009).

## 2.1. Búsqueda y criterios de elegibilidad

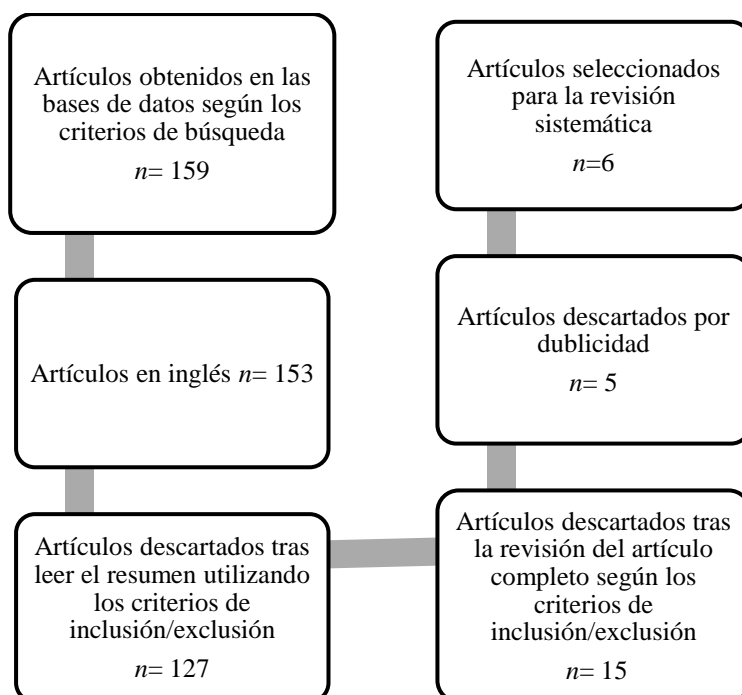
Para realizar la búsqueda, las palabras clave empleadas en español fueron: *dislexia, maestros, conocimiento*. En inglés se emplearon los siguientes descriptores: *dyslexia, teachers, knowledge*. Para realizar la búsqueda, se han empleado las bases de datos *ERIC, PsyInfo* y *PsyArticle*. Se incluyeron trabajos sometidos a revisión por pares que fueran artículos de revisión, de investigación y estudios psicométricos publicados entre los años 2001 y 2021. Además, se aplicó el criterio de acceso a texto completo.

## 2.2. Proceso de selección

Las diferentes combinaciones de las palabras clave junto con los criterios de búsqueda y elegibilidad generaron un total de 159 artículos, 153 escritos en inglés, 6 en otros idiomas y ninguno de ellos en español. Tras la lectura del resumen, en algunos casos la del texto completo, y aplicar un conjunto de criterios de selección e inclusión se seleccionaron 6 artículos que cumplían todos los requisitos (ver Figura 2 para ver el proceso de selección). Los criterios de inclusión empleados fueron: (1) estudios publicados en español e inglés, (2) artículos cuya población objeto de estudio fuesen maestros de educación infantil y primaria, (3) estudios con muestras mixtas donde la población de objeto de estudio incluyese a maestros de educación infantil y primaria además de otras poblaciones como profesorado de educación secundaria. Los criterios de exclusión empleados fueron: (1) estudios cuya población objeto de estudio eran únicamente estudiantes de magisterio, (2) artículos de intervención y libros, (3) estudios cuya población objeto de estudio eran maestros de lengua extranjera, (4) estudios cuya población objeto de estudio fue únicamente profesores de universidad. La muestra final de trabajos revisados estuvo constituida por 6 artículos que cumplieron todos los criterios de inclusión.

**Figura 2**

*Proceso de selección de artículos incluidos en la revisión sistemática*



### 3. Resultados

En este apartado se presentan los 6 artículos seleccionados tras aplicar los criterios de inclusión/exclusión. La tabla 2 muestra los objetivos, el tamaño muestral de las investigaciones, los instrumentos empleados y los principales resultados de cada uno de los estudios.

#### 3.1. País

Los 6 artículos incluidos en la revisión sistemática estaban escritos en lengua inglesa. Los estudios reportados se desarrollaron con muestras de Estados Unidos (66,6%), Kuwait (16,6%) y China (16,6%). Todos los participantes hablaban inglés como primera o segunda lengua exceptuando el artículo Li et al. (2019) en el cual los participantes hablaban chino.

#### 3.2. Tamaño muestral

El tamaño muestral de los 6 estudios analizados es heterogéneo oscilando entre 4 (González y Brown, 2019) y 516 (Li et al., 2019). En 5 de ellos se dividió a la muestra en función de la experiencia docente y la titulación obtenida (Aladwani y Al Shaye, 2012; Foreman-Sinclare, 2012; Li et al. 2019; Washburn et al. 2017; Washburn et al. 2011). Dos de los estudios revisados, emplearon muestras mixtas formadas por maestros de infantil y primaria y sus estudiantes (Foreman-Sinclare, 2012; González y Brown, 2019).

De forma específica, Washburn et al. (2017) empleó una muestra de maestros con poca experiencia docente (0-5 años). Los participantes ( $N= 271$ ) se dividieron en función de los años de experiencia docente, la titulación obtenida y el tipo de docencia (educación general o especial). Aladwani y Al Shaye (2012) dividieron la muestra ( $N= 75$ ) en función del género, la titulación obtenida, nacionalidad y experiencia docente. Por su parte, Foreman-Sinclair (2012) incluyó las variables experiencia docente, nivel educativo en el que imparten docencia (infantil, primero o segundo de primaria), título profesional (educación general o especial), rango de edad, género, etnia y nivel de titulación (licenciados, maestros o doctores) para agrupar a su muestra de estudio ( $N= 305$ ).

En el estudio de González y Brown (2019) se dividió la muestra en función del centro educativo del que provenían los participantes y de la experiencia docente, la muestra final estaba constituida por 4 maestras ( $N= 4$ ) de infantil y primaria.

La muestra en Washburn et al. (2011) estaba dividida en función de los distritos de los que provenían los maestros, los años de experiencia docente y el tipo de titulación obtenida (licenciatura, máster o cursos adicionales) ( $N= 185$ ).

Li et al. (2019) dividieron la muestra en 3 grupos, dos de ellos formados por maestros provenientes de regiones desarrolladas de China que daban clase en infantil y primaria respectivamente y maestros de primaria de regiones menos desarrolladas. En este estudio se separó la muestra en función del nivel de titulación obtenida (*Junior college*, licenciatura o máster), experiencia docente, obtención de algún curso relacionado con la dislexia, exposición a niños con dislexia y la capacidad que percibía cada uno para trabajar con niños con dislexia.

### 3.3. Instrumentos y técnicas

En los estudios analizados se identificaron varias técnicas de recolección y análisis de información como escalas (conjunto de afirmaciones que miden el grado en que las personas están de acuerdo o en desacuerdo con ellas), cuestionarios (lista de preguntas que se proponen para recoger información) y el uso de entrevistas semiestructuradas. El elemento más utilizado fue el de la escala, usada en un total de 4 estudios (Aladwani y Al Shaye, 2012; Foreman-Sinclair, 2012; Washburn, et al., 2017; Washburn, et al., 2011).

La escala empleada en Washburn et al. (2011) fue diseñada a partir de la de Boss (2001) y Moats (1994) y estaba compuesta por distintos subapartados: uno con ítems de respuesta múltiple, otro compuesta por ítems de respuesta dicotómica (verdadero / falso), otro de respuesta corta y un subapartado donde la escala pasaba a ser tipo Likert con 4

alternativas. Por su parte, la escala utilizada en Washburn et al. (2017) fue una adaptación del estudio de Washburn et al. (2011) e incluyó preguntas de respuesta abiertas sobre la dislexia, reemplazando múltiples elementos de verdadero / falso. En ambos estudios también se empleó un cuestionario para recoger los datos demográficos de los participantes. Por su parte, Aladwani y Al Shaye (2012) emplearon una escala destinada a examinar el nivel de preparación, los conocimientos y las capacidades los maestros para trabajar con alumnado con dislexia con un total de 25 ítems de respuesta dicotómica (sí / no); también se empleó un cuestionario destinado a la recogida de datos demográficos de los participantes (sexo, experiencia profesional o nacionalidad). Foreman-Sinclare (2012) empleó la escala *Dyslexia Assessment and Retention Teacher Survey* (DARTS) junto con preguntas de respuesta abierta para examinar los conocimientos y creencias de los maestros sobre la evaluación del alumnado con dislexia. La escala estaba formada por 23 ítems donde había 4 preguntas demográficas y el resto relacionados con la dislexia, con respuesta dicotómica (acuerdo / desacuerdo).

Li et al. (2019) emplearon un cuestionario como instrumento de recolección de datos diseñado a partir del de Soriano-Ferrer et al. (2016) y Washburn et al. (2014). El cuestionario estaba compuesto por 29 ítems con tres respuestas alternativas (verdadero / falso / no sé) para diferenciar entre conocimiento incorrecto y falta de conocimiento. Asimismo, también se hicieron preguntas sociodemográficas para conocer las características de los participantes.

El único estudio que empleó la entrevista semiestructurada fue González y Brown (2019), en esta entrevista los participantes debían definir que es la dislexia, identificar las principales influencias en su comprensión, describir a un niño en riesgo de presentar dificultades específicas de aprendizaje en lectura y discutir posibles intervenciones apropiadas.

### 3.4. Principales resultados

En la tabla 2 puede verse una síntesis de los principales resultados derivados de cada uno de los estudios incluidos en esta revisión sistemáticas. En rasgos generales los resultados pueden agruparse en 3 ideas principales: (1) existe una necesidad de mayor formación a los maestros sobre la dislexia (Aladwani y Al Shaye, 2012; Foreman-Sinclare, 2012; Washburn, et al., 2011); (2) los maestros poseen falsas creencias sobre la dislexia (Aladwani y Al Shaye, 2012; Foreman-Sinclare, 2012; González y Brown, 2019; Li et al. 2019; Washburn, et al., 2017; Washburn, et al., 2011); (3) los años de experiencia

docente se relacionan con el grado de conocimiento que poseen los maestros sobre la dislexia (Aladwani y Al Shaye, 2012; Washburn, et al., 2017).

**Tabla 2**

*Revisión de estudios sobre los conocimientos de los maestros acerca de la dislexia*

<b>Artículos</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Principales resultados</b>
Washburn, Mulcahy, Musant, Joshi (2017)	Examinar el conocimiento de los maestros con poca experiencia (0-5 años de experiencia) sobre la dislexia (N=271)	Encuesta adaptada (Washburn et al., 2011)	Los maestros tienen conocimientos precisos cuando se les pregunta sobre dificultades relacionadas con la lectura, pero conceptos erróneos cuando se les pregunta sobre la dislexia. Los años de experiencia en la enseñanza correlacionaron positivamente con los conocimientos acerca de la dislexia.
González y Brown (2019)	Investigar las percepciones que los maestros de la primera infancia que enseñan en dos centros de EE. UU. tienen sobre la dislexia (N=4)	Entrevistas semiestructuradas	La idea predominante es que la dislexia es un trastorno del procesamiento visual en lugar de un trastorno del procesamiento fonológico. Los maestros no consideran la conciencia fonémica como un factor importante para la identificación de los niños en riesgo de dislexia.
Washburn, Joshi, Binks-Cantrell (2011)	Examinar el conocimiento y las percepciones sobre la dislexia de los maestros de primaria (N=185)	Encuesta diseñada a partir de la de Boss (2001) y Moats (1994)	Los maestros no tienen los conocimientos suficientes para enseñar a los niños con dislexia. Los maestros mostraron la idea errónea de que la dislexia es un déficit de procesamiento visual en lugar de un déficit de procesamiento fonológico.

*Continúa en la siguiente página*

Aladwani y Al Shaye (2012)	Investigar el conocimiento de los maestros de escuelas primarias de Kuwait sobre los primeros signos de dislexia entre los estudiantes kuwaitíes (N=75)	Encuesta sobre el conocimiento de los maestros sobre la dislexia (Regan y Woods, 2000)	Los maestros tienen un conocimiento muy bajo y poca o ninguna formación en programas especializados sobre dislexia. Existen diferencias significativas entre los maestros con años de experiencia y los maestros con poca experiencia en algunos conocimientos sobre la dislexia. La mayoría de los maestros carecen de la formación, conocimientos y habilidades para diagnosticar a los estudiantes disléxicos en el aula.
Foreman-Sinclair (2012)	Investigar el conocimiento y las creencias de los maestros de educación infantil y primaria sobre la dislexia (N=305)	<i>Dyslexia Assessment and Retention Teacher Survey</i> (DARTS) Cuestionario de creencias y conocimientos de respuesta abierta	Los maestros tratan de ayudar a los niños con dislexia sin un buen conocimiento de lo que es. Los maestros no tienen una correcta formación universitaria por lo que tienen muchas ideas erróneas. El 80,7% cree que las inversiones de letras es una característica principal de la dislexia.
Li, Joshi, Hong (2018)	Examinar el conocimiento sobre la dislexia entre los maestros de China continental (N = 516)	Cuestionario diseñado a partir del de Soriano-Ferrer et al. (2016) y Washburn et al. (2014)	El 60% de los maestros cree falsamente que la dislexia puede ser causada por el ambiente familiar en el que viven. Más del 75% de los maestros no sabe que la dislexia es una condición crónica que generalmente no se puede superar. La exposición previa a niños con dislexia es el único predictor que explica significativamente la variación en el conocimiento de los maestros sobre la dislexia.

#### 4. Discusión

El objetivo de este trabajo fue realizar una revisión sistemática acerca de los conocimientos que poseen los maestros de educación infantil y primaria sobre la dislexia.

Tras la revisión sistemática realizada se puede concluir que es necesario ofrecer más formación especializada al profesorado en dislexia (Aldawani y Al Shaye, 2012; Foreman-Sinclare, 2012; González y Brown, 2019; Li et al., 2019; Washburn et al., 2017; Washburn et al., 2011). Se ha demostrado que los maestros carecen de conocimiento acerca de muchos conceptos importantes que se necesitan para trabajar con alumnado con dificultades de aprendizaje en la lectura. Una posible explicación al porqué los maestros no tienen los conocimientos necesarios sobre dislexia puede deberse a una deficiente formación universitaria. Además, esta falta de conocimiento puede conducir a tener ideas erróneas sobre la dislexia, sobre su tratamiento y apoyo en las aulas. Por lo tanto, la falta de preparación de los maestros es un obstáculo que retrasa la evaluación temprana de la dislexia y su temprana detección (Foreman-Sinclare, 2012).

En línea con lo anterior, la revisión de estudios confirma la existencia de falsas creencias en torno a la dislexia, como por ejemplo la idea de que la dislexia es un trastorno del procesamiento visual en lugar de un trastorno del procesamiento fonológico, el desconocimiento de la importancia de la conciencia fonémica como un factor para la identificación de los niños en riesgo de dislexia, la idea de que las inversiones de letras es una característica principal de la dislexia o el desconocimiento de que la dislexia tiene un origen neurobiológico (Aldawani y Al Shaye, 2012; Foreman y Sinclare, 2012; González y Brown, 2019; Li et al, 2019).

Existen diferentes explicaciones sobre el origen de esas falsas creencias. Por un lado, la explicación de la falsa creencia de que la dislexia es un déficit de procesamiento visual en lugar de un déficit de procesamiento fonológico puede deberse a que en la literatura médica se denominaba a la dislexia *ceguera de palabras* (Das, 2009). La realidad es que la *ceguera de palabras* es una alexia, un trastorno del lenguaje que imposibilita el reconocimiento visual de letras o palabras. Por otro lado, la explicación de la falsa creencia de que un indicador determinante para identificar la dislexia es la inversión de las letras o palabras tiene que ver con el impacto del enfoque diagnóstico-terapéutico o de procesos de los años sesenta (p.e. el de Marian Frostig o Newell Kephart) que relacionaba las dificultades lectoras con deficiencias visuales y visomotoras (Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer, 2016).

Una forma de paliar esas falsas creencias sería ofrecer formación específica donde se aborde de manera explícita cuáles son habilidades necesarias para el desarrollo lector. Se deben tener en cuenta los modelos que explican qué es la lectura, como el modelo de Perfetti (1985) que establece dos componentes implicados en la adquisición de la



habilidad lectora (el acceso léxico y la comprensión lectora) y muestra la relevancia de la conciencia fonológica, implicada en los primeros pasos del desarrollo lector; así como el modelo de doble ruta de Coltheart (2005; Coltheart et al., 1993) por su aportación al acceso al significado de las palabras a través de dos rutas diferenciadas y su aplicación a la comprensión de los subtipos de dislexia. Asimismo, cabría incluir información sobre cuáles son los indicadores de riesgo (signos y síntomas) para detectar dislexia de forma temprana. Revisar Asandis (2010) para una descripción exhaustiva de los signos y síntomas generales que presenta el alumnado con dislexia en los niveles de educación infantil y primaria.

Uno de los principales hallazgos de esta revisión teórica es que la variable años de experiencia profesional parece estar relacionado con los conocimientos que poseen los maestros sobre la dislexia. Aldawani y Al shaye (2012) y Wahsburn et al. (2017) pusieron de manifiesto que los años de experiencia profesional correlaciona positivamente con el conocimiento acerca de la dislexia. Este hallazgo coincide con los resultados encontrados por Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer (2016) y Jarque et al. (2007). Sin embargo, esta cuestión todavía está bajo estudio ya que otras investigaciones demostraron que no hay diferencias entre los conocimientos de maestros con diferentes años de experiencia profesional (Lewis et al., 2005; Guzmán et al., 2015).

La realización de este trabajo de revisión teórica contribuye al progreso en el conocimiento de la formación que tienen los maestros sobre la dislexia. No obstante, es necesario mencionar una limitación que puede afectar el alcance de los resultados. Esta limitación hace referencia al escaso número de artículos encontrados en la revisión sistemática, y especialmente la inexistencia de literatura en español. Dada la importancia de conocer cuáles son los conocimientos que los maestros de nuestro país poseen sobre la dislexia convendría ampliar los criterios de búsqueda para tener un rastreo mayor. Por ejemplo, ampliando el número de bases de datos. Del mismo modo, se alienta a los investigadores a desarrollar investigaciones en contexto español. Conocer cuáles son los conocimientos e ideas que los maestros poseen sobre la dislexia permitiría conocer sus necesidades reales en el aula y podría ser un punto de partida para el diseño de programas formativos específicos desde las universidades.

## **5. Conclusión**

El propósito principal de este trabajo fue realizar una revisión sistemática en torno a los estudios empíricos desarrollados durante los últimos 20 años en el área de formación de los maestros y dislexia, con el fin de determinar si existe una demanda formativa por

parte de los maestros relacionada con la detección temprana e intervención en la dislexia. Tras los estudios revisados se concluye que existe una demanda formativa en el área de estudio y se sugiere seguir profundizando sobre los conocimientos que presentan los maestros acerca de la dislexia, así como la posibilidad de desarrollar formaciones especializadas para profesorado que trabaja con alumnos con dislexia. Además, cabe destacar la necesidad de desarrollar más estudios en el contexto español para conocer cuál es la formación de los maestros en nuestro país sobre la dislexia.

## 6. Referencias

- Aladwani, A y Al Shaye, S. (2012). Conocimiento y conciencia de los profesores de escuela primaria sobre la dislexia en estudiantes kuwaitíes. *Educación*, 132(3), 499-516. <https://eric.ed.gov/?id=EJ991102>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington DC: APA.
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Rev Neurol*, 48(2), 63-69. <https://www.neurologia.com/articulo/2009007>
- Asociación Andaluza de Dislexia (Asandis) (2010). *Guía General sobre Dislexia*. <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Boder, E. (1970). Developmental dyslexia: A new diagnostic approach based on the identification of three subtypes. *J. School Health*, 40(6), 289-90. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.1970.tb03667.x>
- Boss, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B. & Chard, D. (2001). Perceptions and knowledge of pre-service and in-service educators about early reading instruction. *Annals of Dyslexia*, 51, 97-120. <https://doi.org/10.1007/s11881-001-0007-0>
- Cobo, M. (2017). *El aprendizaje de la lectura en Educación Infantil. Aportaciones de la Neurociencia y la Psicología Cognitiva*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén] [http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5176/1/Cobo\\_Jimnez\\_Mara\\_Rosa\\_TFG\\_Educacin\\_Infantil.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/5176/1/Cobo_Jimnez_Mara_Rosa_TFG_Educacin_Infantil.pdf)
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. J. Sowling y C. Hulme (eds.) *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Oxford, England: Blackwell.

- Coltheart, M., Curtis, B., Atkins, P. & Haller, M. (1993). Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. *Psychological Review*, 100(4), 589-608. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.100.4.589>
- Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes. Gobierno de Canarias. (s.f). *Alumnado con Dificultades Específicas de Aprendizaje – DEA*. [https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades\\_apoyo\\_educativo/otras\\_neae/dificultades\\_aprendizaje/](https://www.gobiernodecanarias.org/educacion/web/servicios/necesidades_apoyo_educativo/otras_neae/dificultades_aprendizaje/)
- Copete, M. y Mora, J. (2020). *Dislexia en el aula “La dislexia no se corrige, se reeduca”* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Sevilla]. <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/102553/tfg%20Marta%20Copete%20Andrade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Das, J. (2009). *Reading Difficulties and Dyslexia: An Interpretation for Teachers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Defior, S. (2004). Phonological Awareness and learning to read: A crosslinguistic perspective. En P. Bryant y T. Nunes (Eds.) *Handbook on children’s literacy* (pp. 631-649) London: Academic Press.
- Defoir, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras. *Aula*, 20, 25-44. [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26768/atencion\\_alumnado\\_dislexia.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO26768/atencion_alumnado_dislexia.pdf)
- Defoir, S. y Serrano, F. (2011). La conciencia fonémica, aliada de la adquisición del lenguaje escrito. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 31 (1), 2-13. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(11\)70165-6](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(11)70165-6)
- Defoir, S., Serrano, F. y Martín-Cano, M. (2008). El poder predictivo de las habilidades de conciencia fonológica en la lectura y escritura en castellano. *Universidad de Granada*. <https://www.researchgate.net/publication/287824301>
- Drís, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Innovación y Experiencias Educativas, Revista digital*, 38, 1-9. [https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero\\_38/MARIEM\\_DRIS\\_2.pdf](https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_38/MARIEM_DRIS_2.pdf)
- Durán, M. (2019). *Proyecto de capacitación docente en dislexia para el primer ciclo del nivel primario*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica de Córdoba] <https://core.ac.uk/download/pdf/300422126.pdf>
- Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 79-76. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>

- Fernández, J. (9 de marzo de 2020). Diferencias en la lectura a través de la ruta léxica y la ruta fonológica. *GEU Editorial El blog*.  
<https://www.editorialgeu.com/blog/diferencias-en-la-lectura-a-traves-de-la-ruta-lexica-y-la-ruta-fonologica/>
- Foreman-Sinclare, K. (2012). *Kindergarten through second-grade teachers' knowledge and beliefs about dyslexia assessment and retention*. [Tesis Doctoral, Sam Houston State University]. <https://eric.ed.gov/?id=ED548895>
- Gómez, E., Defoir, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 65-73.  
<https://scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original7.pdf>
- González, M. y Brown, T. (2019). Early Childhood Educators' Perceptions of Dyslexia and Ability to Identify Students At-Risk. *Journal of Education and Learning*, 8(3), 1-12. <https://doi.org/10.5539/jel.v8n3p1>
- Gutiérrez, N. y Jiménez, J. E. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana en J. E. Jiménez (Ed.), *Modelo de respuesta a la intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp- 109-150). Ediciones Pirámide.
- Gutiérrez, R. y Díez A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación XXI*, 21 (1), 395-415.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70653466018>
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón Revista de Pedagogía*, 67(4), 43-59.  
<http://hdl.handle.net/10045/60253>
- Gutiérrez, R. y Díez, R. (2020) Conocimientos de los estudiantes de Grado en Maestro en Educación Infantil y Primaria sobre la dislexia y su influencia en el aprendizaje. En Roig-Vila, R (Ed.), *La docencia en la Enseñanza Superior Nuevas aportaciones desde la investigación e innovación educativas* (pp.225-232). Ocaedro. [https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110181/1/La-docencia-en-la-Ensenanza-Superior\\_22.pdf](https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/110181/1/La-docencia-en-la-Ensenanza-Superior_22.pdf)
- Guzmán, R. (1997). *Métodos de lectura y acceso al léxico*. [Tesis Doctoral, Universidad de La Laguna]  
<https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/10070/cs45.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Guzmán, R., Correa, A., Arvelo, C. 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>
- Herrera, L. y Defoir, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2), 81-95. 10.4067 / S0718-22282005000200007
- Ijalba, E. y Cairo, E. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura. *Revista de psicología cubana*, 19(3), 201-204. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/02.pdf>
- Lewis, S., Cuadrado, A. y Cuadros, J. (2005). Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Psicología desde el Caribe*, 15, 18-50. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301502>
- Lores, I., Calzadilla, O., Hernández, I., Noguera, K. y Díaz, F. (2014). La ayuda logopédica a niños con manifestaciones de dislexia y disgrafía. *Correo Científico Médico de Holguín*, 18(1), 18-24.  
<http://scielo.sld.cu/pdf/ccm/v18n1/ccm04114.pdf>
- Mayo Foundation for Medical Education and Research (MFMER). (22 de julio de 2017). *Dislexia*. <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/dyslexia/diagnosis-treatment/drc-20353557>
- Moats, L.C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81-101.  
<https://doi.org/10.1007/BF02648156>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. y PRISMA Group. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS Med*, 6(7). <https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097>
- National Institute of Neurological Disorder and Stroke. (2016). *Dyslexia Information*. <https://www.ninds.nih.gov/Disorders/All-Disorders/Dyslexia-Information-Page>
- Pérez de Arrilucea, I. (2014). *La detección temprana de la dislexia y su intervención en educación*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad Internacional de La Rioja]  
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2309/Perez-de-Arrilucea.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Pérez, M. y González, M.J. (2004). Desarrollo del conocimiento fonológico, experiencia lectora y dificultad de la tarea. *Revista de Logopedia Foniatría y Audiología*, 24(1), 2-15. 10.1016 / S0214-4603 (04) 75770-8
- Perfetti, C. (1985). Reading ability. Nueva York: Oxford University Press.  
<https://psycnet.apa.org/record/1985-97290-000>
- Regan, T., & Woods, K. (2000). Teachers' understanding of Dyslexia: Implications for educational psychology practice. *Educational Psychology in Practice*, 16, 333-347. <https://doi.org/10.1080/713666081>
- Salvador, F., Gallego, J. y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. una investigación empírica. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 59(1),153-166. [Archivo PDF]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2533523>
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152879003>
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. y Joshi, R.M. (2016). Conocimientos y creencias sobre la dislexia del desarrollo en profesores de habla hispana en servicio y en servicio. *Annals of Dyslexia*, 66, 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Villalón, M. (2008). Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida. Universidad Católica de Chile
- Villén, R. (2019). *Importancia de la lectura en edades tempranas*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Jaén]  
[http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/9961/1/TFG\\_RUBN\\_VILLN\\_MARTOS.pdf](http://tauja.ujaen.es/bitstream/10953.1/9961/1/TFG_RUBN_VILLN_MARTOS.pdf)
- Washburn, E., Joshi, R.M. & Binks-Cantrell, E. (2011). Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia. *Dyslexia*, 17(2) pp. 165-183.  
<https://doi.org/10.1002/dys.426>
- Washburn, E., Mulcahy, C., Musant, G. & Joshi, R.M. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal* 15(2), 169-191  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1160653.pdf>
- Washburn. E., Joshi, R.M. & Binks-Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Annals of Dyslexia*, 61, 21-43.  
<https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>

