



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Estudio exploratorio sobre los factores
emocionales y cognitivos del alumnado con dislexia.
La visión de los docentes de Educación Primaria.

Autor/es

Ana Velarte Esteban

Director/es

Ricardo Fueyo Díaz

Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Campus de Huesca.

Año 2023

ÍNDICE

1. Justificación	4
2. Marco Teórico	4
2.1. Conceptualización de la dislexia	4
2.2. Procesos lectores	6
2.3. Diagnóstico de la dislexia.....	7
2.4. Alteración de las funciones ejecutivas.....	9
2.5. Consecuencias del trastorno en los alumnos	10
2.6. Tratamientos rehabilitadores	11
3. Método de estudio	13
3.1. Objetivos de la investigación.....	13
3.2. Hipótesis	13
3.3. Población de estudio.....	13
3.4. Instrumento.....	14
3.5. Procedimiento.....	14
3.6. Análisis de datos.....	15
3.7. Cuestiones éticas	15
4. RESULTADOS	16
4.1. Descripción de la muestra.....	16
4.2. Descripción del alumnado	16
4.3. Descripción de los apoyos y medidas adoptadas.....	17
4.4. Descripción de variables de desarrollo emocional	19
4.5. Descripción de variables de desarrollo cognitivo.....	21
4.6. Opinión de los maestros	23
4.7. Diferencias significativas en cuanto al género de los alumnos	25
5. Discusión	26
6. Conclusiones.....	30
Referencias bibliográficas.....	31

Estudio exploratorio sobre los factores emocionales y cognitivos del alumnado con dislexia. La visión de los docentes de Educación Primaria.

Title (in English): Exploratory study about emotional and cognitive factors in students with dyslexia. The view of teachers in elementary education.

- **Elaborado por: Ana Velarte Esteban**
- **Dirigido por: Ricardo Fueyo Díaz**
- **Presentado para su defensa en la convocatoria de diciembre del año 2023**
- **Número de palabras (sin incluir anexos): 10087**

Resumen

La dislexia es un trastorno del aprendizaje que, pese a que afecta a numerosas personas, aún crea confusión sobre sus características y dificultades más relevantes, ya que lejos de ser un simple problema a la hora de leer y escribir, trae consigo una manera diferente de configurar la información y elaborar las respuestas, lo que hace encontrarnos con una forma divergente de aprender.

Con el siguiente estudio, en el que se realizarán encuestas a maestros y profesores en activo, que han tratado casos de dislexia, se busca conocer de primera mano cuáles son las herramientas y mecanismos que estos niños desarrollan para lograr alcanzar los objetivos académicos y personales marcados. Es importante conocer cuál es la idea de los profesionales de la educación sobre las fortalezas de los disléxicos y como observan que afrontarán los obstáculos que les genera su limitación. Por otro lado, se preguntará acerca de la autoeficacia y autoestima de estos alumnos, que muchas veces se ve frustrada por la sensación de fracaso que les provoca este déficit.

Se espera que la mayoría de los resultados se encuentren en sintonía con la literatura y las investigaciones actuales sobre el tema, es decir, que desde las aulas se observe y sobre todo, se potencie, unas funciones ejecutivas y habilidades para procesar la información adecuadas para ellos, al mismo tiempo que se fomente la creatividad, su autoconcepto y bienestar mental.

Palabras clave

Dislexia, autoestima, confianza, funciones ejecutivas, competencia docente.

1. JUSTIFICACIÓN

El estudio trata un tema novedoso, ya que, pese a que la dislexia lleva muchos años en el ámbito educativo, en la investigación y en la divulgación, los documentos que se recogen de esta problemática son en su gran mayoría sobre sus causas y desarrollo o sobre su detección, diagnóstico e intervención.

Conocer la relación entre la dislexia y el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, ha sido, hasta el momento menos atractivo para los expertos, encontrando pocos estudios acerca del grado de afección en las emociones y las funciones ejecutivas de los alumnos de Educación Primaria. Menor cantidad de referencias encontramos si lo que buscamos son datos cuantitativos de una población, lo que nos lleva a creer que las investigaciones quedan como simples suposiciones derivadas de las características del trastorno de aprendizaje y su relación con otros trastornos del aprendizaje ya investigados.

Es esta la razón principal por la que se decide este estudio, la escasa documentación sobre la influencia que la dislexia tiene en el día a día de los alumnos y en la confección de su personalidad y autoconcepto, de la mano de las personas que más pueden opinar sobre ello, los docentes con los que desarrollan su aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Conceptualización de la dislexia

La dislexia en términos generales es un trastorno específico de aprendizaje de la lectura (First, 2015), el cual surge debido a un déficit fonológico que engloba problemas en la conciencia fonológica, la memoria verbal a corto plazo y la recuperación rápida de los estímulos visuales.

Según el manual DSM-V (2014) para el diagnóstico de dislexia, incluida como trastorno específico del aprendizaje, se deben cumplir los siguientes criterios, además de especificar si el problema es una cuestión de velocidad o fluidez, o de precisión y/o comprensión lectora:

- A. Presentar al menos uno de los siguientes síntomas, persistiendo 6 meses como mínimo:
 - 1. Lectura de palabras imprecisa o lenta, y con esfuerzo.
 - 2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee
 - 3. Dificultades ortográficas, falta de precisión
 - 4. Dificultad en expresión escrita (mala organización, errores de puntuación...)
- B. Las habilidades deben estar significativamente por debajo de lo esperado según su edad cronológica. Afectando esto a su rendimiento académico, laboral o de la vida cotidiana.
- C. Las dificultades comienzan en edad escolar, pudiéndose manifestar cuando se aumentan las exigencias académicas.
- D. Las dificultades no se explican mejor por otras causas, como deficiencias intelectuales, déficits sensoriales, otros trastornos mentales, del lenguaje o falta de instrucción adecuada.

Entendemos que un niño con dislexia es aquel que tiene todo para triunfar, es decir, una capacidad intelectual suficiente, una audición y visión normal y las oportunidades e instrucción tanto académicas como sociales necesarias, fracasa en la lectura y la escritura. Con lo cual la dislexia no se trata de un retraso en la adquisición de la lectura sino una dificultad que perdura toda la vida, ya que recae en los procesos neurológicos y conexiones cerebrales (Tamayo Lorenzo, 2017). Solo se solventa con entrenamiento, esfuerzo, motivación y reeducación, buscando distintas estrategias al enfrentarse a tareas que impliquen leer (Martín, 2020).

La prevalencia de esta dificultad específica de aprendizaje se encuentra entre el 5 – 10% del alumnado en España, lo que, si tenemos en cuenta que normalmente las clases tienen una ratio de 25 alumnos, no es difícil que encontremos 1 alumno en cada aula de nuestro país (Tamayo Lorenzo, 2017).

Atendiendo a la normativa vigente (*DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón.*, 2022) los alumnos con dislexia pertenecen “a alumnado con necesidad específica de apoyo educativo por trastornos de atención o de aprendizaje” y requerirán de las

actuaciones educativas específicas a las que debe dar respuesta la Administración Educativa.

2.2. Procesos lectores

Para poder leer es imprescindible tener desarrolladas la vía fonológica, que nos permite adquirir y automatizar las reglas de conversión grafema – fonema; y la vía léxica, encargada de la representación y comprensión global de las palabras. Las personas disléxicas tendrán problemas bien en la automatización del proceso de conversión; o en la formación de palabras, necesitando un mínimo de 10 representaciones de ellas para poder retenerlas, cuando la media en los lectores normales son 6 aproximaciones (Martínez-García et al., 2019). Resulta entonces muy complicado no solo conseguir una lectura fluida, a una velocidad adecuada y sin errores, sino, mucho más importante, una lectura comprensiva que permita entender el texto y, como consiguiente, alcanzar el éxito escolar (Cuetos Vega et al., 2019).

Según Samaniego García & Luna Pedrosa (2020), muchas de las soluciones que los propios alumnos buscan para corregir el problema, pasan por estrategias que conllevan una lectura lenta pero más precisa, parándose a realizar cada una de las conversiones, o por el contrario una lectura a una velocidad que no está a su alcance cargada de errores al intentar adivinar las palabras. Sin embargo, aunque exista mayor o menor grado de acierto y precisión, la fluidez lectora se sigue viendo afectada debido a que en ella intervienen también la prosodia y la entonación, la cual no llega a ser la esperada porque durante la lectura se realizan pausas inapropiadas para conseguir pronunciar bien las palabras, al mismo tiempo que las oraciones decaen desde el tono inicial al final (Álvarez Cañizo, 2018).

Es importante destacar el papel de la atención temprana en la prevención de dificultades lectoras. La primera infancia es la etapa en la que más conexiones cerebrales se forman debido a la plasticidad del cerebro, reduciéndose así el riesgo de dislexia, siendo fundamental crear un hábito lector desde edades tempranas (Ramírez & Galdeano, 2020). En consonancia afirma Capilla Hurtado (2015), que los 3 años es la edad idónea para comenzar con el aprendizaje de la conciencia fonológica en las aulas, utilizando la rima y la manipulación de fonemas y grafemas.

2.3.Diagnóstico de la dislexia

Detectar la dislexia es algo complejo, especialmente antes de que surjan evidencias que hagan sospechar de un posible problema. Esto se debe a que el español es una lengua transparente, es decir, existe una correspondencia entre los grafemas (las letras), y los fonemas (sus sonidos), que hace que los alumnos puedan camuflar sus dificultades (Sevilla et al., 2021). Además, en muchas ocasiones los resultados en la evaluación se ven confundidos por indicadores que hacen suponer que el sujeto tiene TDAH, debido a la superposición de síntomas, sobre todo, en bajas puntuaciones en las funciones ejecutivas (Doménech, 2022), cuando en realidad se trataría más de un diagnóstico multifactorial, dando lugar a una comorbilidad indudable actualmente entre los dos trastornos.

Los signos de parecer dislexia, que pueden ser un claro indicativo para realizar las pruebas necesarias y empezar cuanto antes la intervención, pueden aparecer ya desde la etapa preescolar, distinguiéndose los algunos de los siguientes (Salazar et al., 2021)

- Lectura y escritura: una lectura demasiado lenta y con errores como sustituciones, adiciones, omisiones... En la escritura puede haber una ligera disgrafía, con dificultades para escribir y copiar, lo que lleva a tener una letra ilegible.
- Matemáticas: los niños con dislexia tienen dificultades para entender los conceptos de tiempo, secuencia y orden, y en la comprensión de problemas y sus símbolos.
- Concentración o atención: suelen mostrar problemas para mantener la atención.
- Velocidad de procesamiento de la información: los niños disléxicos tienen una memoria verbal muy deficiente, causando problemas para recordar secuencias de información, teniendo que emplear mucho espacio de su memoria de trabajo en esto.
- Emociones y sociabilidad: Se puede observar una falta de motivación, baja autoestima y malestar en la escuela.

Existen distintas pruebas estandarizadas que nos permiten detectar el riesgo de dislexia, como pueden ser las Baterías de Detección de la Dislexia y Dificultades de Lectoescritura, DIX, destinadas a Educación Infantil y el 1º Ciclo de Educación Primaria.

La principal característica de la batería DIX es que se compone de una pruebas principales como la lectura y escritura de sílabas o pseudopalabras, la conciencia fonémica o la velocidad lectora de palabras, que sirven para obtener el Índice Global de Detección, que sitúa al alumno en zona de riesgo de tener dificultades; y de pruebas complementarias, como son la comprensión oral, la velocidad lectora de un texto o la repetición de palabras y pseudopalabras, estos serán útiles para informar al evaluar sobre los aspectos que contribuyen a la eficacia lectoescritora (Ramos Sánchez et al., 2019).

Sin embargo, ninguna de las herramientas y pruebas descritas, permitía detectar la dislexia, sin existir ningún factor que nos indicase su presencia, en otras palabras, todas ellas eran validas cuando ya se sospechaba del diagnóstico. Distinta es la propuesta de Rello (2020) y su equipo, los cuales han creado una prueba gamificada “DyTECTIVE”, que podemos realizar de manera gratuita online, que es capaz de identificar en el alumno el riesgo de ser disléxico, antes incluso de que sepa leer o escribir, siendo una forma de realizar un cribado rápido y efectivo, y de poder llevar a cabo la evaluación psicopedagógica apropiada. Para ello el test se basa en 32 preguntas, no llevando más de 15 minutos. Por un lado, se aborda el análisis de los errores más comunes que comenten las personas disléxicas de habla hispana, ya que se ha estudiado que existe un patrón que permite detectar una dificultad en el procesamiento lingüístico, como por ejemplo sustituciones de vocales o problemas en la correspondencia grafema – fonema. Por otro lado, se realizan preguntas dirigidas a evaluar distintos procesos cognitivos que implican habilidades lingüísticas, memoria de trabajo, funciones ejecutivas y procesos perceptivos.

El método se ha introducido recientemente en 107 centros educativos de la Comunidad de Madrid con el programa “Ayuda a la Dislexia”. Los resultados, en línea con la prevalencia establecida, son que el 7,55 % de los estudiantes que realizaron el test de DyTECTIVE correctamente, padecen dislexia (Sevilla et al., 2021). Aunque lo más relevante en términos educativos ha sido que en 2º de Primaria aparece un 19,32% de los alumnos en situación de riesgo, lo cual, pese a reducirse significativamente cuando se aumenta el nivel académico, es determinante para efectuar una evaluación más específica y comenzar cuanto antes una intervención que reduzca las dificultades de aprendizaje presentes y futuras.

La detección temprana es primordial, porque tal y como aseguran diversos estudios, existe una ventana crítica entre el primer y segundo grado (Colenbrander et al., 2018), de

tal modo que brindando los servicios de intervención necesarios en este tiempo se logrará no solo alcanzar los logros académicos y llegar a un máximo potencial, sino también generar un concepto positivo y disfrutar de la lectura (Salazar et al., 2021b).

2.4. Alteración de las funciones ejecutivas

Por otro lado, las diferencias funcionales y estructurales del cerebro de las personas disléxicas causan también alteraciones en las funciones ejecutivas, entendidas como las habilidades que nos permiten conseguir los logros independientemente de las interferencias emocionales, comportamentales o pensamientos que puedan surgir (Romero-López et al., 2021). Estas destrezas se dividen en el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva, y su correcto funcionamiento es vital para el éxito académico y social. El control inhibitorio es la capacidad para controlar de forma deliberada lo que queremos hacer, pensar y sentir, evitando realizar conductas no deseadas (Santa-Cruz & Rosas, 2017). La memoria de trabajo es fundamental en la escuela y en la vida, ya que es la capacidad que se encarga de mantener la atención en la tarea, la información con la que se trabaja y todas sus interrelaciones (Diamond & Ling, 2016). Por último, la flexibilidad cognitiva se trata de la facilidad de adaptación a las demandas del ambiente, a distintas soluciones, perspectivas y puntos de vista (Diamond, 2013).

La correcta actuación de las funciones ejecutivas es determinante para el desarrollo de los alumnos, siendo el indicador más fiable para evaluar las posibles dificultades en la lectura y prevenir su aparición, dejando un lado el coeficiente intelectual, el cual resulta indiferente para este tipo de trastornos (Booth et al., 2014).

Ahora bien, para entender cuál es la relación de las funciones ejecutivas con la dislexia, debemos analizar el trastorno desde la alteración del hemisferio izquierdo del cerebro, lo que genera desórdenes en las repuestas emocionales y la conducta, y por consiguiente en problemas en los procesos ejecutivos (Nachshon et al., 2020).

Esta variación se evidencia según los recientes estudios realización por Quintero López et al. (2022), en la “lentitud de procesamiento de la información, la organización de la respuesta, los tiempos de reacción a los estímulos y los errores de omisión”. Encontramos especialmente alterada la regulación cognitiva, relacionada con tareas como

la iniciativa, la planificación, la memoria de trabajo y la revisión (Soriano-Ferrer et al., 2018). Cabe destacar la implicación de la memoria de trabajo en la dislexia, porque es la encargada de procesar la información (Maehler et al., 2019), lo que afecta tanto a la automatización de los fonemas como la abstracción de palabras de la memoria a largo plazo.

La tarea de los docentes y personal escolar deberá ser trabajar, no solo en la mejora de las habilidades lectoras, sino también en la maduración y entrenamiento de las habilidades de las funciones ejecutivas (Piedra-Martínez & Soriano-Ferrer, 2019). Además, la evaluación y tratamiento debe ser extremadamente detallado e individualizado, puesto que gran parte de los alumnos que tienen estos problemas, presentan Trastorno de Déficit de Atención e Hiperactividad comórbido con la dislexia (Rello & Pavón, 2019).

2.5. Consecuencias del trastorno en los alumnos

Todo lo expuesto, tanto los problemas en la lectura, como las dificultades de concentración, planificación y ejecución de las tareas tienen ciertas consecuencias para el alumno que determinan gran parte de su etapa escolar. A nivel educativo, el hecho de presentar problemas en la lectura supone un atraso en los estudios, invirtiendo un tiempo mayor en la realización de tareas que los niños que no presentan este déficit, siendo la falta de comprensión de los textos lo más preocupante y lo que les supone más esfuerzo. Para remediarlo, las investigaciones destacan técnicas de estudio que se alejen de la repetición memorística y busquen otro tipo de estrategias como los mapas mentales, mapas conceptuales y esquemas, que resuman y sobre todo organicen la información de manera visual, haciendo mucho más efectivo el aprendizaje. También existen aplicaciones como DysWebxia creada por Luz Rello, que hace los textos más accesibles para las personas disléxicas, modificando en la forma y el contenido, siguiendo la simplificación léxica (Rello et al., 2013), siendo esta última la técnica más efectiva para la comprensión.

Aunque los efectos más graves, a largo plazo, que trae consigo la dislexia los encontramos a nivel emocional y personal, ya que diversas investigaciones muestran que los alumnos con esta dificultad de aprendizaje tienen menor nivel de autoestima y confianza en sí mismos que los demás (Sumner et al., 2021). La autoestima es la actitud que tenemos hacia nosotros mismo, determinante de nuestra conducta y nuestro estado de

ánimo (Roa García, 2013). Según los estudios de Quílez Robres et al (2021) su papel es determinante en el éxito escolar, siendo la responsable del 54% de los resultados académicos, que no se explican únicamente por la capacidad cognitiva del sujeto.

La razón por la que se genera esta visión negativa hacia uno mismo es generalmente debido a la frustración que supone no conseguir realizar las tareas al mismo ritmo que los demás y no ver resultados positivos aun invirtiendo mucho esfuerzo en su realización. Las connotaciones que estos niños tienen hacia si mismos en la dimensión académica trascienden hacia la dimensión social, por los sentimientos de miedo al rechazo o la humillación al no leer, escribir o comprender de la manera esperada (Zuppardo et al., 2020). Y también a la personal, sintiendo que son tontos, que no valen para nada y que no se esfuerzan lo suficiente (Cuetos Vega et al., 2019). Llegando incluso a desarrollar problemas de ansiedad (Novita, 2016) y de conducta, en menor probabilidad (Francis et al., 2019). Los errores y malos resultados académicos se traducen en indefensión aprendida, al tener un bajo rendimiento escolar no se esfuerzan y viven con mucha frustración, porque tienen asumido que pese a su esfuerzo nunca van a lograr los objetivos (Zuppardo, Pirrone, et al., 2017).

Además, varios estudios demuestran que existen estereotipos hacia los alumnos cuando son diagnosticados con dislexia, simplemente porque se establecen unas expectativas menores de futuro y éxito en la vida (Lisle, 2014); porque muchas veces se piensa que son alumnos vagos; o porque los propios maestros piensan que es una dificultad compleja de afrontar en el aula (Tárraga-Mínguez et al., 2022). Es importante pararnos a analizar este dato debido a que el sentimiento de autoeficacia del profesorado influye en sus actitudes y expectativas y por tanto, en la motivación de los estudiantes (Gibbs & Elliott, 2015).

2.6.Tratamientos rehabilitadores

Ante esta situación, dejando a un lado la educación emocional y positiva, que beneficia a todo el alumnado, independientemente de sus necesidades educativas (Cejudo & López-Delgado, 2017), se han estudiado tratamientos rehabilitadores específicos para la dislexia, aunque la investigación sigue siendo muy escasa.

Por ejemplo, encontramos el modelo de Zuppardo, Fuentes, et al. (2017) que propone mejorar la competencia lectora y escritora de los niños, para aumentar su autoestima, concretamente el estudio llevó 12 meses donde se realizaron tratamientos a nivel subléxico, de recuperación fonológica y de recuperación ortográfica. Los resultados fueron muy positivos, no solo con respecto a la fluidez y comprensión lectora, sino a la notable disminución de los niveles de ansiedad social y baja autoestima que sufrían los alumnos (Zuppardo, 2020). Esto demuestra que la reeducación de los procesos lectores y la constancia y atención de los maestros es efectiva.

También es destacable el programa ideado por Oltra González (2020), que desde una visión más psicológica, busca aumentar la autoestima de los alumnos con dislexia, haciéndoles ver sus puntos fuertes y ayudándoles a suprimir la vergüenza a leer y escribir, entre otros aspectos. Se incluye en la intervención al resto de personas implicadas en su educación, como sus profesores, compañeros y padres, los cuales deben conocer el problema, tener recursos para ayudarles y demostrar confianza en ellos y sus posibilidades.

Aunque es necesario trabajar en beneficio de la salud mental del alumnado, no por ello hay que alejarse de intervenir directamente en las dificultades en lectura y escritura propias de la dislexia, reeducando desde el inicio, con programas como “Ayuda a la Dislexia” (Sevilla et al., 2021) que utiliza la herramienta Dyetective creada por Luz Rello, haciendo uso tanto del test de cribado que ofrece la plataforma (Dyetective Test), explicado anteriormente, como de las actividades que aporta para la corrección del problema (Dyetective U). Dichas actividades funcionan como un videojuego con 42.000 ejercicios que estimulan el lenguaje y ayudan a superar las dificultades, mientras se van ganando puntos y superando niveles de dificultad.

3. MÉTODO DE ESTUDIO

3.1. Objetivos de la investigación.

- Objetivo general

El objetivo principal de la investigación es realizar un estudio que permita conocer la perspectiva de los docentes sobre los factores emocionales y cognitivos del alumnado diagnosticado con dislexia.

- Objetivos específicos

1. Estudiar la importancia de los factores emocionales en el desarrollo educativo.
2. Comprender la gravedad de las dificultades para la realización de tareas ejecutivas.
3. Conocer la opinión de los maestros sobre las características del colectivo, sus necesidades y los recursos educativos útiles para atenderlas.
4. Conocer a los recursos y atención necesarios para dar una educación de calidad al alumnado con dislexia.

3.2. Hipótesis

- a. La autoestima de los alumnos estará dañada por un fracaso continuo en las tareas educativas, lo que conlleva una pérdida de confianza en sus posibilidades. Esto afectará al rendimiento académico, a su personalidad y a sus relaciones sociales.
- b. Un diagnóstico de dislexia es comórbido con problemas de atención, focalización en la tarea y lentitud de procesamiento, impidiendo que las actividades académicas se desarrollen en el tiempo esperado.
- c. Existen diferencias en la atención de los alumnos en función del tipo de centro en el que están escolarizados.

3.3. Población de estudio

La población del estudio son personas vinculadas a la Educación Primaria de España, ya sean maestros tutores, especialistas u orientadores. Se establecen como criterios de inclusión encontrarse en activo profesionalmente y haber trabajado con alumnado

disléxico en los últimos 5 años. Toda aquella respuesta que no cumpla con estos requisitos quedará invalidada.

3.4. Instrumento

La recogida de datos se ha llevado a cabo mediante la herramienta “Google Forms”. Se ha efectuado una encuesta formada por 46 preguntas, de respuesta cerrada siguiendo escalas ordinales (escala de Likert / valoración de 0 (pésimo) a 10 (óptimo)) y de respuesta abierta.

El cuestionario se encuentra dividido en los siguientes apartados, atendiendo a distintas variables cuantitativas y cualitativas:

- *Cuestiones sociodemográficas referidas al docente:* puesto de trabajo, género, edad y años de experiencia.
- *Cuestiones sociodemográficas y académicas del alumnado:* Edad, género, tipo de centro, curso académico, tipos de apoyo educativo, necesidades de adaptaciones curriculares y sesiones de atención individualizada.
- *Variables descriptivas en aspectos emocionales de carácter cuantitativo:* Existencia de frustración, inseguridad y estrés en la realización de las tareas escolares, especialmente en la que implican leer y escribir. Necesidad de aprobación, supervisión y reconocimiento. Nivel de autoestima. Interés y esfuerzo en las actividades académicas interés. Cambios en la personalidad y el estado de ánimo.
- *Variables descriptivas en aspectos cognitivos de carácter cuantitativo:* Capacidad de atención sostenida durante las tareas académicas. Competencia de la memoria de trabajo. Existencia de un pensamiento divergente y creativo.
- *Preguntas abiertas de carácter cualitativo:* Características del alumno y técnicas útiles en su intervención. Competencia de los docentes, necesidades de formación y de recursos. Otras observaciones pertinentes.

3.5. Procedimiento

La encuesta fue elaborada tras la revisión teórica pertinente sobre el tema, configurando las preguntas en base a las conclusiones de los estudios más representativos y también a las inquietudes tanto de docentes, padres y estudiantes de magisterio.

Con vistas a alcanzar el mayor número de datos posibles y asegurar una fiabilidad en los resultados, el cuestionario fue enviado a múltiples colegios de toda España, gracias a los correos electrónicos que podemos encontrar en las webs de Educación de cada Comunidad Autónoma. Además, se ha contado con la ayuda de diversas asociaciones de dislexia de nuestro país que han distribuido la encuesta entre los profesores que colaboran con ellas.

La encuesta se mantuvo en activo desde el día 19 de abril de 2023 hasta el 11 de mayo de 2023, estuvo abierta hasta que se sobrepasaron las 100 respuestas, entendiendo la muestra como suficiente para poder analizar los resultados y adentrarnos en el estudio.

3.6. Análisis de datos

Una vez establecida la muestra útil, eliminando aquellas respuestas que no cumplían con los criterios de inclusión establecidos, se efectuó un análisis estadístico desde la herramienta Jamovi.

Con esta aplicación, se relacionó todos los datos obtenidos, permitiendo obtener la media, la mediana y la desviación típica de las variables cuantitativas. Además, se efectuó la comparación de medias para muestras independientes, llevando a cabo las pruebas T de Student, en el caso de encontrarnos con datos paramétricos que siguen la distribución normal; y el análisis U de Mann-Whitney, cuando se tratan de variables no paramétricas en las que no se puede asegurar esta normalidad en la distribución. Se consideró un nivel de $\alpha=0,1$ para la comparación de muestras.

Por último, se propuso seguir un análisis de contenido que permita obtener una visión global de aquellas preguntas abiertas que daban la opción a los encuestados exponer sus opiniones, analizando así los datos cualitativos a través de la agrupación de información semejante.

3.7. Cuestiones éticas

Todas las personas que han colaborado en la investigación han sido debidamente informadas acerca de los objetivos de la misma y han prestado su consentimiento para participar de manera anónima y voluntaria en la recogida de datos.

4. RESULTADOS

Se recibieron un total de 105 respuestas, de las cuales son válidas 104, ya que cumplen con los criterios establecidos para la realización de la encuesta, la respuesta eliminada, no cumple con el requisito “Ser maestro de Educación Primaria”. Se ha recogido la experiencia de maestros tutores (54,3%), especialistas de Audición y Lenguaje (13,3%) y Pedagogía Terapéutica (22,9%), orientadores y psicólogos escolares.

4.1. Descripción de la muestra

El 94,2% de los encuestados son mujeres. El rango de edad se sitúa entre los 24 y los 62 años ($M=45,5$; $DT=1,97$), destacan que 80,4% superan los 30 años. Los años de experiencia dedicados a la docencia, se encuentran entre el mínimo con 1 año y el máximo con 40 ($M=18,6$; $DT= 9,56$), las personas con menos de 5 años de experiencia suponen un 13,5%, mientras que aquellos con más de 20 años suman el 59,5%.

Tabla 1: Descripción de la muestra

Características	n=104
Género (%femenino)	94,2
Edad media \pm desviación (años)	45,5 \pm 9.49
Años experiencia media \pm desviación	18,6 \pm 9,52
Años experiencia 1-10/11-20/21-30/21-40	25/38/27/17
Años experiencia <5/>20 (%)	13,5/59,5

4.2. Descripción del alumnado

Con respecto al alumnado, el género se mantiene equilibrado, 45 mujeres. Se comprenden edades entre los 5 y 13 años ($M=8,84$; $DT=1,97$), los 8 años son marcados como la edad en la que más casos de dislexia se intervienen, un total del 25,7% de los encuestados. Se verifica este dato si nos situamos en el curso escolar en el que se produce la intervención, siendo el 3º curso de Educación Primaria el más mayoritario con el 28,8% de los casos, seguido del 2º curso con el 26,9%. El 76,9% de los alumnos ya ha sido diagnosticado de dislexia e iniciado medidas de mejora antes de comenzar el último ciclo de Educación Primaria.

El tipo de centro educativo se divide en Público, 70 alumnos (67,3 %), Concertado, 30 alumnos (28.8%), y Privado 4 alumnos (3.8%).

Tabla 2: Descripción del alumnado

Características	n=104
Género(%femenino)	43,3
Edad media \pm desviación (años)	8,84 \pm 1,97
Curso del alumno 1°-2°/3°-4°/5°-6°	38/42/24
Tipo de centro (Público/Concertado/Privado)	70/30/4

4.3.Descripción de los apoyos y medidas adoptadas

El 88,5% (92) de los alumnos diagnosticados con dislexia, recibe apoyo educativo, sin embargo; solamente el 8,7%, 9 alumnos, requieren de adaptaciones curriculares significativas (ACS), para el resto se contemplaban otro tipo de medidas no significativas como las metodológicas, de evaluación y de apoyo fuera del aula.

Si estudiamos los datos por tipo de centro educativo, se refleja que reciben apoyo el 90% de los alumnos de colegio Público (63/70); el 83,3% de aquellos escolarizados en educación concertada (25/30) y el 100% de los que alumnos pertenecientes a colegios privados (4/4).

Entre las ACS, destacan la realización de ellas en la mayoría de las áreas (lengua, matemáticas, ciencias e inglés), ya sea por un desfase curricular de más de dos años o por una falta de desarrollo de la lectoescritura.

Además, por un lado, el 42,3% de los alumnos (44) encuestados recibían sesiones de audición y lenguaje, como apoyo específico, teniendo una frecuencia mayoritaria de 2 sesiones semanales en el 56,5% de los casos; un 21,7% recibe 1 sesión cada semana; y, el 10,8% más de 2 sesiones. En función del centro, acuden a estas sesiones, el 50% de los alumnos escolarizados en la pública (35/70); el 23,3% de los colegios concertados (7/30); y el 50% de los alumnos pertenecientes a los colegios privados (2/4).

La valoración que los docentes efectúan sobre el trabajo y la mejora de los alumnos gracias a esta medida es positiva (M=7,76; DT=2,25), el 71,4% de las respuestas sitúan

las sesiones de audición y lenguaje con una nota entre 8 – 10. Teniendo en cuenta el tipo de centro, los colegios públicos (M= 7,84; DT=2,17) valoran el trabajo de pedagogía terapéutica en consonancia con los concertados (M=7,10; DT=2,64).

Por otro lado, el 54,4% (56) acude a sesiones de pedagogía terapéutica, siendo habitual tener también 2 sesiones semanales en el 54,4 % de los casos; un 17,5% recibe 1 sesión; y, el 22,8% acude en más de 2 ocasiones. Con respecto al centro educativo, reciban apoyo de pedagogía terapéutica el 54,2% del alumnado de las escuelas públicas (38/70); el 56,65 en los colegios concertados (17/30); y el 25% de los colegios privados (1/4).

Los docentes interpretan este apoyo como efectivo (M=7,72%; DT=1,86), el 63,2% supera la puntuación de 8. Los colegios públicos (M=7,66; DT=2,17) y concertados (M=7,94; DT=0,937), vuelven a estar a la par en cuanto a la valoración, aunque se aprecia mayor variación de opiniones de los docentes de la pública.

Tabla 3: Tipos de apoyo según centro educativo

Variable	n=104
Apoyo educativo (%sí)	88,5
ACS (%sí)	8,7
Apoyo educativo por centro público/concertado/privado (%)	90/83,3/100
Apoyo Audición y Lenguaje (%sí)	42,3
Apoyo AL según centro público/concertado/privado (%)	50/23,3/50
Apoyo Pedagogía Terapéutica (%sí)	54,4
Apoyo PT según centro público/concertado/privado (%)	54,2/56,65/25

Escala de valoración 0 (pésimo) – 10 (óptimo)

Tabla 4: Evaluación sesiones especialistas

Variable	Media	Desviación Típica
Valoración éxito de las sesiones AL	7,76	2,25
Valoración éxito sesiones AL según centro público/concertado	7,84/7,10	2,17/2,64
Valoración éxito de las sesiones PT	7,72	1,86
Valoración éxito sesiones PT según centro público/concertado	7,66/7,94	2,17/0,937

Escala de valoración 0 (pésimo) – 10 (óptimo)

4.4.Descripción de variables de desarrollo emocional

Antes de comenzar el análisis se recuerda que las preguntas se realizaron siguiendo la escala Likert, con lo cual los encuestados respondían al número de ocasiones en las que sucedía la conducta descrita, siendo Nunca 1; Pocas veces 2; Normalmente 3; Bastantes veces 4; y, Siempre 5; de ahí que las medias varíen entre 1 - 5.

En lo que refiere a los aspectos emocionales evaluados destaca, ansiedad en los alumnos bastantes veces en el 46,1% de los casos, a la hora de enfrentarse a tareas que impliquen leer o escribir (M=3,23; DT=0,941). El 42,8% se frustraba siempre o casi siempre en estas situaciones, el porcentaje se incrementa cuando la lectura debe ser en voz alta delante de toda la clase (M=3,33; DT=1,20), siendo un 56,1% los que evitan hacerlo la mayoría de las veces. Cuando se producen momentos de evaluación como pueden ser exámenes o presentaciones, también se observa la misma tendencia al nerviosismo e incomodidad, ya que el 48,6% vive siempre o casi siempre episodios de estrés (M=3,38; DT=1,11).

Además, si analizamos la autonomía con la que los alumnos diagnosticados con dislexia llevan a cabo las tareas académicas, existe un alto grado de inseguridad y una falta de autoeficacia, en la ejecución de estas. El 68,6% requería de una supervisión por parte del profesorado cuando las tareas requerían leer o escribir (M= 4,00; DT= 0,86), sin embargo; el 45,6% pedía de manera voluntaria una revisión y aprobación de los ejercicios, fuesen cuales fueran (M= 3,38; DT=1,11).

Tabla 5: Variables emocionales I

Variable	Media	Desviación Típica	p
Frustración tareas lectura y escritura	3,23	0,94	0,08*
<i>Alumnas</i>	3,05	1,01	
<i>Alumnos</i>	3,37	0,86	
Evitación leer en voz alta	3,33	1,2	0,10
<i>Alumnas</i>	3,11	1,33	
<i>Alumnos</i>	3,5	1,06	
Estrés por tareas de evaluación	3,38	1,11	0,76
<i>Alumnas</i>	3,34	1,18	
<i>Alumnos</i>	3,41	1,07	
Supervisión de las tareas	4	0,86	0,01*

<i>Alumnas</i>	3,75	0,91	
<i>Alumnos</i>	4,19	0,78	
Necesidad de aprobación (piden la revisión)	3,24	1,17	
<i>Alumnas</i>	3,18	1,04	0,65
<i>Alumnos</i>	3,29	1,26	

*Diferencias significativas para $P < 0,1$ / Escala Likert 1 (Nunca) – 5 (Siempre)

Centrándonos en los problemas emocionales relacionados con la autoestima y el autoconcepto, surge el alarmante dato de que el 62,7% de los maestros consideran que sus alumnos disléxicos tienen una baja autoestima. Este resultado es comórbido con la opinión del propio alumnado, puesto que un el 40,2% cree que, siempre o casi siempre, su trabajo es peor que el del resto de sus compañeros ($M = 3,12$; $DT = 1,09$). Para eliminar esta idea es necesario utilizar el refuerzo social en más ocasiones que lo habitual en el 71,8% de los casos.

Relativo a la escasa confianza en sus capacidades y resultados encontramos un desinterés frecuente hacía las tareas académicas, el 61,2% no suele mostrar atención en ellas o no destaca en ello ($M = 3,20$; $DT = 1,09$). Esto conlleva a que los maestros consideren que el esfuerzo de este colectivo no era el suficiente o era mínimo en el 40,8% de los casos, aunque por lo contrario otros muchos docentes, el 59,2%, opinan que su esfuerzo e interés en las tareas diarias y en los estudios en general era meritorio teniendo en cuenta su dificultad ($M = 3,60$; $DT = 1,16$).

Tabla 6: Variables emocionales II

Variable	Media	Desviación Típica	n=104	P
Problemas de autoestima (%sí)			62,7	
<i>Alumnas</i> (%sí)			24,5	
<i>Alumnos</i> (%sí)			38,2	
Creencias negativas hacía su trabajo y capacidad	3,12	1,09		0,69
<i>Alumnas</i>	3,07	1,15		
<i>Alumnos</i>	3,16	1,06		
Interés por las actividades académicas	3,2	1,09		<0,001*
<i>Alumnas</i>	3,64	1,19		
<i>Alumnos</i>	2,9	0,904		

Nivel de esfuerzo esperado	3,6	1,16	0,26
<i>Alumnas</i>	3,75	3,49	
<i>Alumnos</i>	1,16	1,15	
Uso de refuerzo social (%sí)			71,8
<i>Alumnas (%sí)</i>			28,2
<i>Alumnos (%sí)</i>			43,7

**Diferencias significativas para $P < 0,1$ Escala Likert 1 (Nunca) – 5 (Siempre)*

Por último, analizando el desarrollo de los alumnos desde un punto más global, fuera de lo puramente académico, podemos valorar claros signos depresivos consecuencia de los propios problemas emocionales, como la irascibilidad, observada normalmente o bastantes veces en un 22,3% de los alumnos (M= 1,98; DT= 0,907); o la tristeza, estado más usual en el 32,1% (M= 2,34; DT= 0,881). Destaca que nunca o casi nunca, con un 95,1%, se perciben comportamientos agresivos de estos alumnos con el resto de sus compañeros ni profesores (M=1,39: DT=0,616).

Tabla 7: Características de la conducta

Variable	Media	Desviación Típica	P
Se muestra triste	2,34	0,88	0,64
<i>Alumnas</i>	2,39	0,86	
<i>Alumnos</i>	2,331	0,89	
Se muestra irascible	1,98	0,90	0,80
<i>Alumnas</i>	1,95	0,91	
<i>Alumnos</i>	2	0,91	
Se muestra agresivo	1,39	0,61	0,04
<i>Alumnas</i>	1,25	0,57	
<i>Alumnos</i>	1,5	0,62	

Escala Likert 1 (Nunca) – 5 (Siempre)

4.5.Descripción de variables de desarrollo cognitivo.

En lo que respecta a la realización de las tareas, se observa una clara posición hacía una dificultad para llevarlas a cabo en el tiempo considerado apropiado, es decir, 66,6% muy pocas veces acaba los ejercicios escolares en el tiempo esperado, aun teniendo en cuenta su dificultad (M=2,43; DT=0,928). Junto a esto, aparece también una incapacidad de efectuar varias tareas al mismo tiempo, esta situación no se produce nunca o casi nunca en el 92,2% de los casos (M=1,81; DT=0,593).

Debemos tener en cuenta que la encuesta sigue la escala Likert, siendo las opciones de respuesta Nunca 1; Pocas veces 2; Normalmente 3; Bastantes veces 4; y Siempre 5.

En el pensamiento divergente y la creatividad, encontramos una tendencia hacia la aportación de soluciones distintas al resto, ocurriendo bastantes veces en el 22,6% de los encuestados (M=2,49; DT=1); siguiendo esta línea, podemos destacar que un 32% de los alumnos destacan en tareas creativas.

Si nos detenemos a valorar si los alumnos tenían visión global para solucionar los problemas o para recabar y conectar la información, esta competencia no existe o se da muy pocas veces en el 67,4% de los alumnos (M=2,32; DT=1,15).

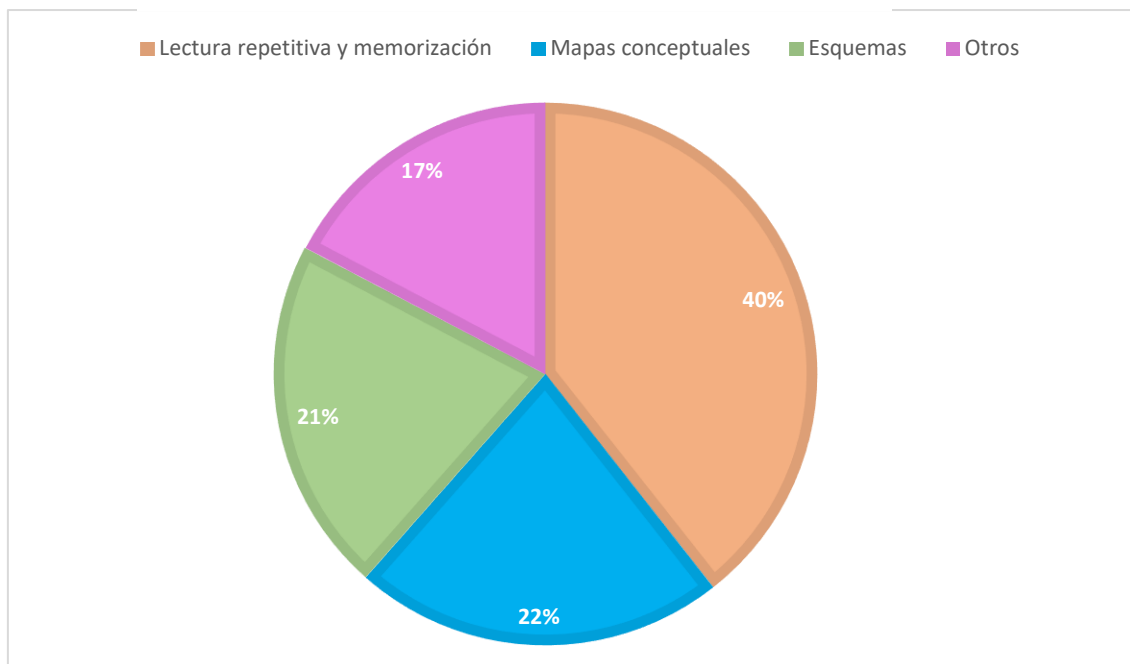
Tabla 8: Variables cognitivas

Variable	Media	Desviación Típica	p
Realiza las tareas en el tiempo adecuado	2,43	0,928	0,13
<i>Alumnas</i>	2,59	1,06	
<i>Alumnos</i>	2,31	0,79	
Realiza varias tareas al mismo tiempo	1,81	0,593	0,46
<i>Alumnas</i>	1,86	0,66	
<i>Alumnos</i>	1,78	0,53	
Aporta soluciones distintas	2,49	1	0,08*
<i>Alumnas</i>	2,30	0,95	
<i>Alumnos</i>	2,64	1,02	
Visión global para solucionar problemas	2,32	1,15	0,26
<i>Alumnas</i>	2,20	0,82	
<i>Alumnos</i>	2,41	0,94	
Pensamiento divergente y Creatividad	2,49	1	0,78
<i>Alumnas</i>	2,86	1,13	
<i>Alumnos</i>	2,84	1,17	

**Diferencias significativas para $P < 0,1$ / Escala Likert 1 (Nunca) – 5 (Siempre)*

Para acabar, se destacan como las técnicas de estudio más usadas por los alumnos disléxicos, la lectura repetitiva o memorización en un 39,4% de los casos, la utilización de mapas conceptuales en un 22,1%, y la realización de esquemas en un 21,2%.

Ilustración 1: Técnicas de estudio más utilizadas por los alumnos



4.6. Opinión de los maestros

Los maestros tutores y especialistas encuestados definirían en general a los alumnos diagnosticados con dislexia con adjetivos positivos y negativos. Los que más se repiten en la visión positiva son alegre, trabajador, constante y cariñoso; mientras que, en el otro extremo, encontramos numerosas definiciones de alumnos vagos, despistados, desmotivados y apáticos.

A la hora de valorar cuales creen que son los recursos más útiles para trabajar con este colectivo, existe un gran abanico de posibilidades, que podemos resumir en dos grandes grupos. Por un lado, cambios en la metodología y la evaluación, ya sea con la flexibilización de las pruebas, la simplificación y secuenciación de tareas que impliquen la lectura, la reducción de la exigencia escrita, dotación de tiempo extra...; o medidas más generales que benefician también al resto del grupo clase, como son los apoyos visuales y auditivos durante las explicaciones, el trabajo cooperativo y la lectura compartida o el uso de nuevas tecnologías.

Por otro lado, se destacan los apoyos emocionales que necesite este alumnado, interés por su progreso y reconocimiento sus logros y esfuerzo. Debe darse una atención y

supervisión individualizada e inmediata, acompañada siempre de un refuerzo positivo y social que sirve de motivación.

Además, se preguntó al profesorado por cómo valoran su competencia para atender a estos alumnos, del 0 al 10, siendo 0 pésimo y 10 óptima. La mayoría, un 54.4%, se valora en un rango de 7 – 8, situándose por encima el 21,5%, que creen que su trabajo es óptimo, y por debajo el 24%, atribuyendo un conocimiento o manejo de la situación pésimo ($M=7,37$; $DT=1,44$). Se valora de modo semejante la atención general de estos alumnos durante su paso por el centro educativo, siendo mayor de 5 en el 83,8%, y menor en el 16,2%, sin embargo; solo la consideran óptima el 17,1% de los encuestados ($M=7,03$; $DT= 1,76$).

Tabla 9: Valoración atención docente

Variable	Media	Desviación Típica
Valoración competencia docente	7,37	1,44
Centro Público	7,13	1,47
Centro Privado	8,5	0,56
Centro Concertado	7,7	1,33
Valoración atención del centro educativo	7,03	1,76
Centro Público	6,85	1,68
Centro Privado	8,75	1,26
Centro Concertado	7,21	1,92

Escala 0 (pésimo) – 10 (óptimo)

Tabla 10: Comparación medias valoración competencia profesorado

Comparación 2 a 2		W	p
Centro Concertado	Centro Privado	1.69	0.455
Centro Concertado	Centro Público	-2.62	0.153
Centro Privado	Centro Público	-2.89	0.101

Prueba ANOVA Kruskal Wallis

Tabla 11; Comparación medias atención centro educativo

Comparación 2 a 2		W	p
Centro Concertado	Centro Privado	2.48	0.185
Centro Concertado	Centro Público	-1.97	0.344
Centro Privado	Centro Público	-3.20	0.062

Prueba ANOVA Kruskal Wallis

Las cuestiones que se aportan sobre cómo mejorar en la atención a los alumnos disléxicos son claras, mayor formación, continua y actualizada tanto en la intervención en este trastorno del aprendizaje, como su detección y evaluación. Una formación que requerirían no solo los especialistas, sino, sobre todo, los tutores y el resto de las docentes que entran al aula. Se destaca la importancia de educar en la sensibilización y comprensión de la dificultad, que no afecta igual a todos los niños. Se menciona también la necesidad de más personal de Audición y Lenguaje, y de Pedagogía Terapéutica en los centros educativos.

4.7.Diferencias significativas en cuanto al género de los alumnos

Al realizar las pruebas estadísticas T de Student, podemos destacar diferencias significativas en cuanto al comportamiento emocional existentes entre alumnas y alumnos, que se evidencian para un nivel de confianza del 90%.

En primer lugar, se observa un desorden en cuanto a la frustración que sienten cuando deben realizar tareas de lectura y escritura, sintiéndola en más ocasiones los chicos que las chicas, con una diferencia de medias de -0.38 . También vemos una distribución desigual en el número de veces que los alumnos necesitan que los maestros revisen sus tareas, siendo de nuevo mayor en la población masculina, en una diferencia de -0.44 .

Sin embargo, son las chicas las que muestran más interés en las tareas académicas y en mejorar su rendimiento, con una gran desigualdad de $0,71$ con respecto a los chicos.

Es el género masculino el que presenta una mayor actitud agresiva con sus compañeros, pese a producirse en pocas ocasiones, es más fácil encontrarla en alumnos que en alumnas, con una diferencia de medias de $-0,25$.

Para acabar, se observa que los chicos son más capaces de aportar soluciones distintas que el resto de sus compañeros, lo que en menos ocasiones vemos en las chicas, con una variación de -0,34.

Tabla 12: Comparación alumnas - alumnos

Variables	Diferencia de medias	p
Frustración ante las tareas de lectoescritura	-0,32	0.08
Supervisión de las tareas de lectoescritura	-0,44	0.01
Interés por las actividades académicas	0,71	< .001
El alumno se mostraba agresivo con sus compañeros.	-0,25	0.04
Aporta soluciones distintas a sus compañeros	-0,34	0.08

μ Fem \neq μ Masc

5. DISCUSIÓN

En líneas generales, los resultados obtenidos en la investigación son acordes a las hipótesis planteadas y a los estudios previos, pudiendo afirmar que:

La autoestima de los alumnos estará dañada por un fracaso continuo en las tareas educativas, lo que conlleva una pérdida de confianza en sus posibilidades. Esto afectará al rendimiento académico, a su personalidad y a sus relaciones sociales.

Más de la mitad de los docentes piensan que sus alumnos tienen problemas de autoestima, a lo que se unen numerosos episodios de estrés e incomodidad cuando tienen que realizar tareas en clase o presentarse a pruebas de evaluación, repercutiendo esto en sus calificaciones, en sintonía con los estudios realizados por Sumner et al. (2021) Además, los propios alumnos manifiestan que su esfuerzo no es suficiente, reflejándose aquí la falta de autoeficacia que desarrollan estos niños, coincidiendo con las investigaciones diseñadas por Cuetos et al. (2019).

Con respecto a la personalidad, sí que la vemos afectada en el estado de ánimo de los alumnos, que se muestran normalmente tristes y sin ganas de realizar las actividades, pero no se observa una afectación mayor que desencadene problemas conductuales.

Un diagnóstico de dislexia es comórbido con problemas de atención, focalización en la tarea y lentitud de procesamiento, impidiendo que las actividades académicas se desarrollen en el tiempo esperado.

Los resultados indican que a los alumnos con dislexia les cuesta más tiempo que al resto de sus compañeros realizar las tareas académicas, independientemente de que estas exigieran el uso de la lectura y la escritura. Según los estudios de Maehler et al. (2019) esta se debe a una mala planificación y a un funcionamiento menos efectivo de la memoria de trabajo, que se evidencia también en que la mayoría de los alumnos son incapaces de realizar tareas de forma simultánea.

Dados estos datos, que reflejan la relación que existe entre la dislexia y las funciones ejecutivas, sería conveniente evaluar desde edades tempranas el desarrollo de la atención y el procesamiento de los alumnos, no solo porque es el mayor indicador de posibles problemas de lectura y escritura como describe Booth (2014), sino porque su intervención podría disminuir la gravedad de la dislexia.

Además, una vez detectada la dislexia, se debería instruir a los alumnos en técnicas de estudio que requieran menor esfuerzo atencional y una visión más integrada de la información, como son los mapas conceptuales o los esquemas, que como vemos en la investigación, cada vez son más utilizados. Desde la posición del docente hay que alejarlos de técnicas de lectura repetitiva y memorización, que son una carga mental que no les beneficia.

En relación con la detección del propio trastorno, podemos interpretar que las intervenciones se realizan de manera correctiva y no preventiva. Podemos suponer esto no solamente porque ningún maestro menciona ninguna medida proactiva que realiza en sus aulas, sino porque la mayoría de los casos que se tratan en la investigación se detectan en el 2º ciclo de Educación Primaria, cuando los alumnos ya deberían haber desarrollado la lectoescritura. Para actuar contra esto, dado que una intervención temprana puede ser lo que determine el éxito (Colenbrander et al., 2018) y proveer actuaciones que disminuyan las dificultades o incluso eviten que surjan, se podría implementar en los centros educativos la herramienta “DyTECTIVE” de Luz Rello (2020), que permite detectar a los alumnos que se encuentran en riesgo de padecer dislexia.

Existen diferencias en la atención de los alumnos en función del tipo de centro en el que están escolarizados.

En todos los centros educativos que han participado en el estudio casi el total de alumnos diagnosticados con dislexia reciben el apoyo educativo oportuno, adaptando las metodologías y las herramientas a sus necesidades, y acudiendo a sesiones específicas de Audición y Lenguaje y de Pedagogía Terapéutica. Sin embargo, los datos no son muy representativos ya que no han participado en la investigación la misma cantidad de maestros de cada tipo de colegio, lo cual podría modificar las estadísticas.

Si que encontramos relevante señalar la valoración que los docentes dan tanto al apoyo que el centro educativo proporciona a estos alumnos como a su propia competencia en la intervención de la dislexia. Teniendo en cuenta al centro, pese a que a la evaluación de las sesiones de especialistas es favorable tanto en centros públicos, como concentrados y privados, se observan diferencias si se valoran la atención y los recursos del centro en general. Se ven afectados los centros públicos que reciben la peor valoración, haciéndonos ver que es necesario destinar más recursos e invertir en la educación pública. Es en la escuela pública también donde los docentes realizan más autocrítica, obteniendo la puntuación más baja en cuanto a su competencia profesional.

Analizando lo que los docentes demandan para poder dar una atención adecuada a los alumnos diagnosticados con dislexia, es conveniente destacar la denuncia que hacen sobre la falta de personal especialista y recursos en los centros educativos, y también la autocrítica hacia su formación, escasa y desactualizada en muchos casos. Se centran en formación para adaptar el aprendizaje o para tratar las dificultades de lectura y escritura, sin embargo; pese a que esta es indispensable, no se menciona la importancia de cuidar a los alumnos, desde la perspectiva de salud mental, hacerles ver sus fortalezas y motivarles en la consecución de sus objetivos, ya que está demostrado por investigaciones como la de Quílez et al. (2021), que la autoestima es determinante en el éxito académico. Para ello se pueden introducir en los colegios los tratamientos rehabilitadores de Oltra González (2020) que junto con el programa “Ayuda a la Dislexia” (Sevilla et al., 2021), daría lugar a una intervención completa y significativa, tanto desde el ámbito académico como emocional.

El principal punto fuerte de esta investigación es el tema que aborda, ya que hasta ahora no se recoge ningún estudio sobre como los profesores valoran el impacto de la dislexia en los niveles emocionales de los alumnos. Hasta el momento se había abordado el tema de manera teórica, pero sin tener en cuenta a los docentes que comparten el crecimiento educativo y personal con los alumnos disléxicos. También, una parte fundamental del proyecto ha sido poder cotejar los datos existentes sobre el procesamiento cognitivo y atencional, de una forma menos técnica que con pruebas estandarizadas, pero igual de significativa, analizando el comportamiento del alumno al enfrentarse a las tareas diarias del aula. En adición, es reseñable la intención de evidenciar las diferencias que pueden existir en cuanto a la atención que recibe el alumnado según el tipo de centro educativo en el que estén escolarizados, siendo más importante aún, la calidad de esta, por esta razón son remarcables las opiniones sobre el éxito de la intervención de los especialistas.

Sin embargo, existen limitaciones en el desarrollo de la investigación que poder mejorar, empezando por el número de respuestas que se han obtenido, aunque bien es cierto, que para ser un trabajo de estas características es una muestra suficiente, deja de serlo si queremos profundidad en algunos detalles. Por ejemplo, el número de respuestas resulta escaso si, como hemos marcado en las hipótesis, queremos analizar qué diferencias existen entre los centro públicos, concertados y privados, ya que la cantidad de respuestas no es equitativa.

Por su parte, los profesionales que han dedicado su tiempo a realizar son casi en su totalidad mujeres, entre 30 – 40 años, lo que nos elimina un espacio interesante que poder investigar. No hemos podido conocer cuál es la verdadera opinión de los docentes masculinos, ni tampoco de aquellos jóvenes que comienzan su etapa laboral.

Además, sin olvidar que se trata de una pequeña investigación de fin de grado, hay que ser consciente de que la parte analítica de los datos podría haber sido mucho más específica y detallada, para lo cual tendríamos que haber sido más riguroso también en el planteamiento de la encuesta, lo que hubiera permitido examinar con mayor detalle las variables y relacionarlas unas con otras. Aunque, considero que la revisión de los resultados de la encuesta, así como la relación con la literatura sobre el tema, ha sido un trabajo paciente y exigente, que junto una investigación sencilla de comprender que puede abrir otras muchas líneas de trabajo.

Es por todo ello, tanto por las fortalezas de la investigación, ya que trata un tema actual y necesario en la educación de hoy en día, como es la educación emocional en los alumnos con dificultades de aprendizaje, como por las debilidades, entendiendo que se puede profundizar mucho más en el proceso de recogida de datos, se plantean como investigaciones futuras continuar con la misma línea de estudio, ampliando el número de respuestas, con la esperanza de conseguir datos más representativos de la realidad.

6. CONCLUSIONES

Del presente trabajo se pueden extraer las siguientes conclusiones:

1. Los alumnos de Educación Primaria de España diagnosticados con dislexia presentan problemas de autoestima, creen que su esfuerzo es menor que el resto de sus compañeros, y se encuentran tristes en numerosas ocasiones.
2. Su situación académica y personal provoca desmotivación y desinterés hacía las tareas y el aprendizaje.
3. La frustración y los errores genera en estos alumnos grandes niveles de estrés y ansiedad al enfrentarse a tareas de lectoescritura y de evaluación.
4. Las funciones ejecutivas del alumnado con dislexia están deterioradas, especialmente la atención, planificación y memoria de trabajo.
5. Se precisa de más apoyo y recursos en todos los tipos de centro educativo.
6. Es necesaria una formación del profesorado tanto para tratar a los alumnos en la intervención de las dificultades de lectoescritura como en el cuidado de su salud mental, persiguiendo una educación inclusiva y de calidad.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez Cañizo, M. (2018). *Desarrollo de la fluidez lectora en niños de educación primaria con y sin dislexia*.
- American Psychiatric Association (Ed.). (2014). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. American Psychiatric Publishing.
- Booth, J. N., Boyle, J. M. E., & Kelly, S. W. (2014). The relationship between inhibition and working memory in predicting children's reading difficulties. *Journal of Research in Reading, 37*(1), 84-101. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12011>
- Capilla Hurtado, M. (2015). La conciencia fonológica: Phonological awareness. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad, 1*(. 1), 110-120.
- Cejudo, J., & López-Delgado, M. L. (2017). Importancia de la inteligencia emocional en la práctica docente: Un estudio con maestros. *Psicología Educativa, 23*(1), 29-36. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.11.001>
- Colenbrander, D., Ricketts, J., & Breadmore, H. L. (2018). Early Identification of Dyslexia: Understanding the Issues. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 49*(4), 817-828. https://doi.org/10.1044/2018_LSHSS-DYSLC-18-0007
- Cuetos Vega, F., Soriano Ferrer, M., & Rello Sánchez, L. (2019). *Dislexia: Ni despiste, ni pereza: todas las claves para entender el trastorno* (B.Educación-Sala de Lectura EES 1514; 1.^a ed.). La Esfera de los Libros.
- DECRETO 164/2022, de 16 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se modifica el Decreto 188/2017, de 28 de noviembre, del Gobierno de Aragón, por el que se regula la respuesta educativa inclusiva y la convivencia en las comunidades educativas de la Comunidad Autónoma de Aragón. (2022). 24.

- Diamond, A. (2013). Executive Functions. *Annual Review of Psychology*, 64(1), 135-168.
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diamond, A., & Ling, D. S. (2016). Conclusions about interventions, programs, and approaches for improving executive functions that appear justified and those that, despite much hype, do not. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 18, 34-48.
<https://doi.org/10.1016/j.dcn.2015.11.005>
- Doménech, I. S. (2022). Revisión sistemática e implicaciones para el diagnóstico psicopedagógico: Comorbilidad Dislexia/TDAH. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 33(2), Art. 2.
<https://doi.org/10.5944/reop.vol.33.num.2.2022.34360>
- First, M. B. (2015). *DSM-5. [recurso electrónico]: Manual de diagnóstico diferencial*. Editorial Médica Panamericana.
- Francis, D. A., Caruana, N., Hudson, J. L., & McArthur, G. M. (2019). The association between poor reading and internalising problems: A systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 67, 45-60.
<https://doi.org/10.1016/j.cpr.2018.09.002>
- Gibbs, S., & Elliott, J. (2015). The differential effects of labelling: How do ‘dyslexia’ and ‘reading difficulties’ affect teachers’ beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 323.
- Lisle, K. (2014). Does the Presence of a Learning Disability Elicit a Stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 211-225.
<https://doi.org/10.9734/BJESBS/2014/6379>
- Maehler, C., Joerns, C., & Schuchardt, K. (2019). Training Working Memory of Children with and without Dyslexia. *Children*, 6(3), Art. 3.
<https://doi.org/10.3390/children6030047>

- Martín, A. (2020). «Falta hacer que ningún niño con dislexia se quede por el camino»: Entrevista a Luz Rello. *Archiletras: Revista de lengua y letras*, 7, 134-138.
- Martínez-García, C., Suárez-Coalla, P., & Cuetos, F. (2019). Development of orthographic representations in Spanish children with dyslexia: The influence of previous semantic and phonological knowledge. *Annals of Dyslexia*, 69(2), 186-203. <https://doi.org/10.1007/s11881-019-00178-6>
- Nachshon, O., Farah, R., & Horowitz-Kraus, T. (2020). Decreased Functional Connectivity Between the Left Amygdala and Frontal Regions Interferes With Reading, Emotional, and Executive Functions in Children With Reading Difficulties. *Frontiers in Human Neuroscience*, 14. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fnhum.2020.00104>
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: A comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education*, 31, 1-11. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Oltra González, A. (2020). *Diseño de un programa de intervención para mejorar la autoestima en niños y niñas con dislexia* [BachelorThesis]. <https://riucv.ucv.es/handle/20.500.12466/1365>
- Piedra-Martínez, E., & Soriano-Ferrer, M. (2019). Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas. *Pulso. Revista de educación*, 42, Art. 42. <https://doi.org/10.58265/pulso.4841>
- Quílez-Robres, A., Moyano, N., & Cortés Pascual, A. (2021). Executive functions and self-esteem in academic performance: A mediational analysis. *International Journal of Psychological Research*, 14(2), 52-60. <https://doi.org/10.21500/20112084.5198>

- Quintero López, C., Meneses Meza, L. M., Holguín Ortiz, S. A., Salcedo Flerez, M., & Gil Vera, V. D. (2022). Atención y las funciones ejecutivas en el Trastorno Especifico del Aprendizaje. *Psychologia*, 16(1), 23-39. <https://doi.org/10.21500/19002386.5432>
- Ramírez, R., & Galdeano, M. (2020). *LA IMPORTANCIA DE LA ATENCIÓN TEMPRANA PARA PREVENIR DIFICULTADES LECTORAS. THE IMPORTANCE OF EARLY CARE TO PREVENT READING DIFFICULTIES.*
- Ramos Sánchez, J. L., González Contreras, A. I., & Galve Manzano, J. L. (2019). DIX: Una prueba para la detección de las dificultades de lectoescritura y dislexia de 5 a 8 años. *Educación y orientación: la revista de la COPOE*, 10, 58-61.
- Rello, L., Baeza-Yates, R., Ali, A., Bigham, J. P., & Serra, M. (2020). Predicting risk of dyslexia with an online gamified test. *PLOS ONE*, 15(12), e0241687. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241687>
- Rello, L., Baeza-Yates, R., & Saggion, H. (2013). DysWexia: Textos más Accesibles para Personas con Dislexia. *Procesamiento del Lenguaje Natural*, 51(0), Art. 0.
- Rello, L., & Pavón, C. (2019). Cuando la dislexia aparece con el TDA-H. *Cuadernos de Pedagogía*, 501, 71-75.
- Roa García, A. (2013). La educación emocional, el autoconcepto, la autoestima y su importancia en la infancia. *Edetania*, 44, 241-257.
- Romero-López, M., Pichardo, M. C., Justicia-Arráez, A., & Cano-García, F. (2021). Efecto del programa EFE-P en la mejora de las funciones ejecutivas en Educación Infantil: Effect of the EFE-P program on the improvement of executive functions in early childhood education (English). *Revista de Psicodidáctica*, 26(1), 20-27. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2020.08.001>

- Salazar, Z. M. M., Hernández, A. E. A., & López, R. A. C. (2021a). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2), Art. 2. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.2.3377.2021>
- Salazar, Z. M. M., Hernández, A. E. A., & López, R. A. C. (2021b). Dislexia: Revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2), Art. 2. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.2.3377.2021>
- Samaniego García, E., & Luna Pedrosa, G. M. (2020). Dislexia: Concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 29, 26-43.
- Santa-Cruz, C., & Rosas, R. (2017). Mapping of Executive Functions / Cartografía de las Funciones Ejecutivas. *Studies in Psychology*, 38(2), 284-310. <https://doi.org/10.1080/02109395.2017.1311459>
- Sevilla, A., Cuevas-Ruiz, P., Rello, L., & Sanz, I. (2021). Medidas educativas de refuerzo en lectoescritura: El caso del programa de Ayuda a la Dislexia en la Comunidad de Madrid. *Cuadernos Económicos de ICE*, 102, Art. 102. <https://doi.org/10.32796/cice.2021.102.7317>
- Soriano-Ferrer, M., Piedra, E., & Arteaga, M. (2018). Executive Functioning in Every Day Life in Ecuadorian Adolescents with Developmental Dyslexia. *Psychology*, 09, 1050-1064. <https://doi.org/10.4236/psych.2018.95066>
- Sumner, E., Crane, L., & Hill, E. L. (2021). Examining academic confidence and study support needs for university students with dyslexia and/or developmental coordination disorder. *Dyslexia*, 27(1), 94-109. <https://doi.org/10.1002/dys.1670>
- Tamayo Lorenzo, S. (2017). LA DISLEXIA Y LAS DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTOESCRITURA. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 423-432. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v21i1.10372>

- Tárraga-Mínguez, R., Sanz-Cervera, P., & Lacruz-Pérez, I. (2022). Repercusión en la autoeficacia docente de los términos “dislexia” y “dificultad específica del aprendizaje en lectura”. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3), Art. 3. <https://doi.org/10.16888/995>
- Zuppardo, L. (2020). *Evaluación de los efectos del tratamiento de rehabilitación de la autoestima y del comportamiento en un grupo de pacientes diagnosticados con dislexia y disortografía*. Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/63367>
- Zuppardo, L., Fuentes, A. R., Pirrone, C., & Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Educational Psychology*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>
- Zuppardo, L., Fuentes, A. R., & Serrano, F. (2017). Modelo piloto de estudio del tratamiento rehabilitador de autoestima y comportamiento en adolescentes con dislexia y disortografía mediante su mejora lectoescritora. *Propósitos y Representaciones*, 5(2), Art. 2. <https://doi.org/10.20511/pyr2017.v5n2.174>
- Zuppardo, L., Pirrone, C., & Serrano Chica, F. (2017). *Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia*. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/61637>