



Artículo

Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas



Joyce Echegaray-Bengoia y Manuel Soriano-Ferrer*

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Facultad de Psicología, Universidad de Valencia, Valencia, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 2 de octubre de 2015
Aceptado el 18 de enero de 2016
On-line el 3 de marzo de 2016

Palabras clave:

Dislexia
Conocimiento de los maestros
Formación docente

Keywords:

Dyslexia
Teacher knowledge
Teacher training

R E S U M E N

El propósito del estudio es investigar los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores sin experiencia y de los profesores con experiencia de España, con relación a áreas específicas sobre la dislexia del desarrollo: información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento, así como su relación con variables sociodemográficas. Ciento dieciocho profesores sin experiencia y 110 profesores con experiencia completaron la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS). Los resultados indican que los conocimientos de los profesores con experiencia fueron significativamente mejores que los de los profesores sin experiencia en la escala total y en sus respectivas subescalas. Sin embargo, las lagunas de conocimientos fueron mayores para los profesores sin experiencia en la escala total y en las subescalas de información general y de síntomas. En el caso de las creencias erróneas, aunque los rangos promedio fueron más altos en el caso de los profesores sin experiencia, no se alcanzó la significación estadística. Los años de experiencia en la enseñanza, la autoeficacia y la experiencia directa con un niño diagnosticado con dislexia, correlacionaron positivamente con los conocimientos. Se discuten las implicaciones educativas de nuestros resultados en relación con la formación de los maestros en la universidad, así como en los programas de desarrollo profesional de los maestros en ejercicio.

© 2016 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND licencia (<http://creativecommons.org/licencias/by-nc-nd/4.0/>).

Teachers' knowledge about developmental dyslexia: Educational implications

A B S T R A C T

The purpose of the study is to investigate the knowledge, misconceptions, and lack of information of pre-service and in-service Spanish teachers, in relation to specific areas of developmental dyslexia: general information, symptoms/diagnosis, and treatment. Also, to study the relationship between knowledge and sociodemographic variables. The study included 118 pre-service teachers and 110 in-service teachers who completed the knowledge and beliefs scale about developmental dyslexia (KBDDS). The results indicate that the knowledge of in-service teachers was significantly better than pre-service teachers in the full scale and in their respective sub-scales. However, lack of information was higher for pre-service teachers in the full scale and in the sub-scales of general information and symptoms. In the case of misconceptions, although the mean ranges were higher in pre-service teachers than in-service teachers, it did not reach statistical significance. The years of teaching experience, the self-efficacy, and direct experience with a child diagnosed with dyslexia, positively correlated with knowledge. The educational implications of our results in training teachers at the university and on the professional development of teachers are discussed.

© 2016 Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Oviedo. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: Manuel.Soriano@uv.es (M. Soriano-Ferrer).

Introducción

En España, el término *dificultad de aprendizaje* se ha utilizado durante muchos años en un sentido amplio (Fidalgo y Robledo, 2010; Jiménez y Hernández-Valle, 1999; Soriano-Ferrer, 2014). Sin embargo, la publicación de la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) marcaron un cambio significativo al sustituir el término de *necesidades educativas especiales* por el de *necesidades específicas de apoyo educativo* que incluyen: las dificultades específicas de aprendizaje y, en concreto, la dislexia evolutiva o dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. Aunque existen desarrollos legislativos sobre las dificultades específicas en diferentes comunidades autónomas (Islas Baleares, Islas Canarias, Galicia, Castilla y León, Navarra, Murcia, Extremadura...), la Comunidad Valenciana, de donde se ha tomado la muestra, no ha adoptado ninguno todavía.

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje, de origen neurológico, que se caracteriza por la dificultad para reconocer palabras en forma exacta y fluida. Las consecuencias colaterales pueden incluir problemas con la comprensión de la lectura, con la ortografía y con una carencia de experiencia literaria, lo que podría impedir el desarrollo del vocabulario o la apropiación de conocimientos y saberes tácitos (IDA, 2002).

Por lo general, se considera que estas dificultades provienen de una alteración en el componente fonológico del lenguaje; además se considera que dichas dificultades son inesperadas, es decir, dichas dificultades «no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, por la adversidad psicossocial, la falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o las directrices educativas inadecuadas» (APA, 2014, p. 67).

Asimismo, se trata de una dificultad que tiene una prevalencia que oscila entre un 5-15% de los niños en edad escolar, dependiendo de la lengua y cultura (APA, 2014). En concreto, en España, dependiendo del punto de corte empleado, se estima una prevalencia que oscila entre el 3,2% y el 5,9% en la enseñanza primaria (Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles, 2009) y entre el 3,2% y el 5,6% en la enseñanza secundaria (González, Jiménez, García, Díaz, Rodríguez et al., 2010).

A pesar de tratarse de una dificultad de aprendizaje bastante frecuente, son escasos los estudios que han analizado la formación de los maestros sobre este tema. En términos generales, los trabajos que se han dirigido al análisis de los conocimientos de los maestros se pueden agrupar en 2 grandes líneas de trabajo. La primera de ellas, la más abundante, ha mostrado consistentemente que los maestros, tanto estudiantes a punto de finalizar sus estudios como los maestros con experiencia profesional, tienen lagunas de conocimientos significativas acerca de los diferentes constructos lingüísticos (p.e. fonología, fonética, sintaxis y morfología) que están en la base de la enseñanza de la lectura en niños con y sin dificultades de aprendizaje (Binks-Cantrell, Joshi, Washburn y Hougen, 2012; Bos, Mather, Dickson, Podhajski y Chard, 2001; Chesman, McGuire, Shankweiler y Coyne, 2009; Joshi, Binks, Hougen, Dahlgren, Dean et al., 2009; Moats, 2009; Lopes, Spear-Swerling, Oliveira, Velasquez y Zibulsky, 2014; Moats y Foorman, 2003; Piasta, Connor McDonald, Fishman y Morrison, 2009; Spear-Swerling, 2007; Spear-Swerling, Brucker y Alfano, 2005; Washburn, Joshi y Binks-Cantrell, 2011a; Washburn, Joshi y Binks-Cantrell, 2011b). Obviamente, sin estos conocimientos los profesores no pueden proporcionar una instrucción a los niños que mejore sus habilidades lectoras, especialmente en los niños con dificultades de aprendizaje.

La segunda línea de trabajo, mucho menos productiva que la anterior, se ha centrado en analizar las creencias y concepciones

que los maestros tienen acerca de la dislexia. Por ejemplo, el pionero trabajo de Allington (1982) mostró claramente que los profesores relacionaban la dislexia con las dificultades en la percepción visual. Por su parte, Regan y Woods (2000) señalan que los maestros de primaria británicos y profesores de apoyo tenían interpretaciones variadas sobre la naturaleza de la dislexia, haciendo referencia en sus concepciones a los niveles conductual, cognitivo o biológico. También en el Reino Unido e Irlanda, los profesores tenían una conceptualización biológica, cognitiva y conductual de la dislexia (Bell, McPhillips y Doveston, 2011); aproximadamente la mitad de los participantes irlandeses describieron la dislexia como algo que afecta a la memoria y a la precisión de la lectura. Aunque los maestros de aulas ordinarias parecían describir la dislexia a nivel de comportamiento (p.e., dificultad para leer una sola palabra u ortografía), los profesores especialistas (en concreto, especialistas irlandeses) afirmaban que las dificultades biológicas subyacentes estaban asociadas a la dislexia.

Por su parte, los estudios de Washburn et al. (2011a, b) encontraron que la mayoría de los profesores preparados para ejercer y de los profesores en ejercicio entienden y manifiestan que el origen de la dislexia es el inadecuado procesamiento visual, y no un déficit del procesamiento fonológico. También en el estudio de Wadlington y Wadlington (2005) encontraron que la mayoría de los administradores de las escuelas K-12, futuros profesores y formadores de docentes, tenían un conocimiento ajustado de la dislexia, y que la inteligencia y el ambiente de alfabetización en casa son factores independientes de la dislexia. Por otro lado, en un estudio reciente, Washburn, Binks-Cantrell y Joshi (2014) encontraron que los futuros profesores de EE. UU. y del Reino Unido compartían un correcto entendimiento común de que la dislexia no es causada por variables ambientales, aunque también coincidían en la creencia errónea de que la dislexia es originada por una mala percepción visual; asimismo, en ambos países los profesores señalaban que la inversión de las letras y las palabras es una característica determinante. También la mayoría de profesores sin experiencia en el Reino Unido pensaban que la dislexia se podía curar, mientras que en EE. UU. solo una minoría lo pensaba.

En síntesis, esta segunda línea de trabajo —en la que se centra nuestro estudio— ha mostrado que los estudiantes de magisterio y maestros con experiencia, fundamentalmente de EE. UU. y del Reino Unido, tienen algunos conocimientos correctos en torno a la dislexia, pero también tienen creencias erróneas acerca de la misma, entre las que destacan: a) la mayoría de los profesores piensan que la dislexia es el resultado de una mala percepción visual, y no un déficit de procesamiento fonológico (Allington, 1982; Bell, McPhillips y Doveston, 2011; Washburn et al., 2011a, b); b) que las inversiones de letras o palabras son el criterio más importante en la identificación de la dislexia (Wadlington y Wadlington, 2005; Washburn et al., 2014); c) que la gran mayoría de los profesores indican que las gafas/láminas de colores ayudan en el tratamiento de las personas con dislexia (Washburn et al., 2011a, b); d) que las personas con dislexia generalmente presentan las mismas características con similares grados de severidad (Wadlington y Wadlington, 2005); e) que la dislexia no es hereditaria (Wadlington y Wadlington, 2005), y f) que los niños van a superar la dislexia o que la dislexia puede curarse (Washburn et al., 2014).

Partiendo de estos estudios desarrollados fundamentalmente en EE. UU. y en el Reino Unido, en este trabajo pretendemos 2 objetivos: a) comparar los conocimientos, las creencias erróneas y la falta de conocimiento de los profesores sin experiencia y de los profesores con experiencia de España en relación con áreas específicas sobre la dislexia del desarrollo: información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento; b) relacionar los conocimientos de los maestros con y sin experiencia con diferentes variables sociodemográficas.

Download English Version:

<https://daneshyari.com/en/article/344463>

Download Persian Version:

<https://daneshyari.com/article/344463>

[Daneshyari.com](https://daneshyari.com)