

GRADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA (TRILINGÜE)

Curso 2022-2023

**DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA
LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA:
CONOCIMIENTOS, FORMACIÓN Y ACTITUDES DEL
PROFESORADO**

Autora: Irune Salgado García

Directora: María del Mar Boillos Pereira

En Leioa, a 31 de mayo de 2023

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	4
1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL.....	5
1.1. Lectura y escritura en Educación Primaria.....	5
1.2. Dificultades específicas de aprendizaje de la lectoescritura.....	6
1.2.1. Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura (DEAL).....	8
1.2.1.1. Dislexia	8
1.2.2. Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Escritura (DEAE).....	10
1.2.2.1. Disgrafía.....	10
1.2.2.2. Disortografía.....	11
1.3. Formación del profesorado: la importancia del conocimiento de las dificultades de la lectoescritura	13
2. METODOLOGÍA	15
2.1. Preguntas de investigación	16
2.2. Participantes del estudio.....	16
2.3. Procedimiento para la recogida y el análisis de los datos	16
3. RESULTADOS	18
4. CONCLUSIONES	24
5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	25
6. ANEXOS.....	30
6.1. Anexo I: Cuestionario en castellano.....	30
6.2. Anexo II: Cuestionario en euskera	30

DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTOESCRITURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA: CONOCIMIENTOS, FORMACIÓN Y ACTITUDES DEL PROFESORADO

Irene Salgado García
UPV/EHU

La complejidad de los procesos de lectura y escritura puede generar la presencia de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA) de la lectoescritura en el alumnado. El papel del profesorado es importante en lo que se refiere a conocerlas, identificarlas e intervenir ante ellas. Este hecho genera la necesidad de comprobar si el profesorado tiene la formación y los conocimientos suficientes acerca de las dificultades lectoescritoras, además de una buena actitud frente a estas. Para dar respuesta a esta hipótesis se ha procedido a realizar al profesorado un cuestionario. Los resultados indican que el profesorado tiene conocimientos generales sobre aspectos básicos de las dificultades lectoescritoras y muestra una actitud positiva ante estas. Asimismo, se confirma la correlación existente entre conocimientos y formación.

Dificultad de aprendizaje, lectura, escritura, nivel de conocimientos, actitud del profesor

Irakurtzeko eta idazteko prozesuen konplexutasunak irakurketa-idazketa Ikasteko Zailtasun Espezifikoak (IZE) sor ditzake ikasleengan. Irakasleen zeregina garrantzitsua da horiek ezagutzeari, identifikatzeari eta esku hartzeari dagokienez. Gertaera horrek sortu du irakasleek irakurtzeko eta idazteko zailtasunei buruzko prestakuntza eta ezagutza nahikoak dituzten eta zailtasunekiko jarrera ona duten egiaztatzeko beharra. Hipotesi horri erantzuteko, irakasleek galdetegi bat burutu dute. Emaitzek adierazten duten moduan, irakasleek irakurtzeko eta idazteko zailtasunen oinarritzko alderdiei buruzko ezagutza orokorrak dituzte eta horien aurrean jarrera positiboa dute. Halaber, ezagutzen eta prestakuntzaren arteko korrelazioa berresten da.

Ikasteko zailtasuna, irakurmena, idazmena, ezagutza-maila, irakaslearen jarrera

The complexity of reading and writing processes can generate the presence of Specific Learning Difficulties (SLD) in reading and writing in pupils. The role of teachers is important in terms of knowing about them, identifying them and intervening when faced with them. This fact generates the need to check if teachers have sufficient training and knowledge about reading and writing difficulties, as well as a good attitude towards them. In order to answer this hypothesis, a questionnaire has been administered to teachers. The results indicate that teachers have a general knowledge of basic aspects of reading and writing difficulties and show a positive attitude towards them. The correlation between knowledge and training is also confirmed.

Learning difficulty, reading, writing, level of knowledge, teacher's attitude

INTRODUCCIÓN

La adquisición de procesos como el de lectura y escritura es significativa en el currículum escolar. Estas habilidades se entienden como la base del resto de enseñanzas (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013) dado que posibilitan la obtención autónoma de gran parte de los demás aprendizajes. A pesar de que se espera que la mayor parte del alumnado las domine en la etapa de educación primaria (en adelante, EP), la naturaleza compleja en su aprendizaje supone que muchos y muchas estudiantes presenten dificultades lectoescritoras desde una pronta edad. Como consecuencia, el profesorado se encuentra con la necesidad de aprender a identificar e intervenir de forma temprana con este alumnado para evitar que estas dificultades se perpetúen (Guzmán et al., 2013b).

Este trabajo de fin de grado parte de la hipótesis de que el profesorado de EP no tiene siempre la formación ni los conocimientos suficientes sobre las dificultades lectoescritoras. Sin embargo, son los conocimientos los que permiten un mayor reconocimiento y una pronta intervención de esas dificultades, para beneficio del alumnado (Egido, 2014). Por tanto, a través de esta investigación, se tiene como objetivo indagar en los conocimientos que tiene el profesorado sobre las dificultades lectoescritoras, además de investigar las actitudes y creencias ante ellas. Con ello, se quiere también reflexionar sobre la necesidad de una mayor formación y, como consecuencia, un entendimiento más amplio de dichas dificultades. Para ello, se va a llevar a cabo un cuestionario a docentes, a través del cual se recopilará información que permita cumplir los objetivos planteados.

Con el fin de lograr el planteamiento anterior, el presente trabajo está estructurado en cuatro partes fundamentales. En la primera, se realiza una presentación de los aspectos teóricos que giran en torno a las dificultades lectoescritoras, con los que se contextualiza y justifica el trabajo de investigación efectuado. En segundo lugar, se expone la metodología escogida para alcanzar los objetivos propuestos. A continuación, se incluye el desarrollo de la investigación, donde se muestra la información obtenida a través de la recogida de datos. Por último, se presenta una reflexión sobre los principales aspectos concluidos tras la realización del trabajo.

1. MARCO TEÓRICO Y CONCEPTUAL: ANTECEDENTES Y ESTADO ACTUAL

En esta parte del trabajo, se presenta una visión general de la presencia y la influencia de la lectura y la escritura en EP. Asimismo, se ofrece una definición de las dificultades lectoescritoras, se distinguen los diferentes tipos y se explica cada una de ellas. Por último, se profundiza en la importancia del conocimiento de las mismas por parte del profesorado.

1.1. Lectura y escritura en Educación Primaria

La lectura y la escritura se entienden como procesos complejos que implican el aprendizaje de diversos procedimientos morfológicos, semánticos, pragmáticos, fonológicos y cognitivos, así como de reglas que posibiliten su adecuado desarrollo (Vargas y Villamil, 2007). Ambas suponen una parte predominante de las materias escolares puesto que son la base del resto de enseñanzas (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013). Así se constata en uno de los informes de la UNESCO (2005) en el que se afirma que la enseñanza de la lectura y la escritura es un medio que permite el dominio de las otras asignaturas, además de ser un instrumento útil para prever los resultados del aprendizaje.

Hoy en día, los procesos de lectura y escritura han pasado a considerarse de un modo unificado en el aprendizaje (Oliva, 2014). En la práctica, ambos se adquieren de forma simultánea, ya que se manifiesta una influencia y un efecto de reciprocidad entre ellos (Díaz, 2019). Tierney y Shanahan (1991) exponen en sus estudios que combinar la instrucción de las dos habilidades puede ser eficaz debido al impacto positivo que supone la enseñanza de una respecto a la otra. Así, la progresión de una beneficia a la otra, lo que facilita su aprendizaje y agiliza su pronta adquisición para desarrollar otros procesos cognitivos (Díaz, 2019).

En lo que respecta a los primeros cursos de EP, se espera que el alumnado posea, en todas las áreas lingüísticas, una expresión gráfica, además de una comprensión lectora que le permita interpretar textos. Se entiende así que la enseñanza de la lectura y la escritura ha de percibirse como importante, ya que su adecuada asimilación influirá positiva o negativamente en el éxito o el fracaso en los estudios (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013). Cabe destacar que desarrollar las destrezas en lectura y

escritura y favorecer la lengua escrita y la expresión oral en el alumnado, sobre todo en la etapa de EP, es una tarea compleja para los y las docentes (Pérez y La Cruz, 2014).

1.2. Dificultades específicas de aprendizaje de la lectoescritura

La adquisición de los procesos de lectura y escritura se ve condicionada por la evolución psicomotora de las personas. Asimismo, se debe alcanzar una madurez adecuada de los sistemas nervioso y músculo-esquelético para poder llevar a cabo dichos procesos de forma correcta (Oliva, 2014). Sin esa madurez, el sujeto no consigue gestionar y activar los subprocesos mentales y motrices de manera sincronizada en ciertos momentos y es ahí cuando surgen los trastornos de la lectoescritura (Castejón y Navas, 2011). Así pues, aunque gran parte del alumnado logra dominar la lectura y escritura al inicio de la etapa obligatoria, la complejidad de estas habilidades dificulta su aprendizaje y puede suponer la presencia de Dificultades Específicas de Aprendizaje (en adelante, DEA).

En España, las ahora denominadas DEA se han ido introduciendo poco a poco en el sistema educativo, y han sufrido cambios también en la forma de entenderlas. De forma inicial, estas fueron comprendidas como Necesidades Educativas Especiales (NEE), concepto que se consolidó en 1978, en el Informe Warnock en Reino Unido. Más adelante, diversas aportaciones de ese informe se introdujeron en España en la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), la ley española de educación de 1990. Estas NEE se entendían en un sentido más amplio y hacían referencia a dificultades de aprendizaje distintas y debidas a causas dispares (Mora y Aguilera, 2000). En la ley no se ofrece una interpretación clara de qué son las NEE; se hace referencia a estas, de forma genérica, en el apartado dedicado a la Educación Especial. Sin embargo, dado que este término fue la alternativa a los conceptos utilizados hasta el momento, tales como deficiente, discapacitado o minusválido, las NEE englobaban ese amplio conjunto de dificultades (López, 2010; Sosa y Alegre, 2006). Es cierto que el modelo NEE supuso implicaciones en la evaluación y la intervención del alumnado con estas necesidades, aunque, en ocasiones, se mantenía la escolarización en centros específicos. Aun así, se entendió que, además de las deficiencias del alumno o alumna, las condiciones del entorno y la respuesta educativa eran también relevantes en lo que a las dificultades de aprendizaje se refería (Mora y Aguilera, 2000).

Más adelante, con la implementación de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), se incorpora por primera vez en la legislación educativa el término DEA y se reconocen las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante, NEAE) de este alumnado. Como se puede ver expuesto en la LOE (2006), las NEAE engloban al alumnado que requiere una atención educativa diferente a la ordinaria, ya sea por presentar NEE, altas capacidades intelectuales, integración tardía en el sistema educativo o dificultades específicas de aprendizaje. En este caso, las NEE se limitan al alumnado con discapacidad o trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje. Por tanto, se ve que se establecen diferencias y grupos mucho más concretos en lo referido a todas las posibles necesidades que se presentan en el alumnado. Con todo ello, se incrementa la relevancia de asegurar los recursos necesarios para apoyar y reforzar los problemas de aprendizaje que suponen (Guzmán et al., 2013).

En la actualidad, las denominadas DEA no se tratan de un déficit sensorial ni intelectual, sino que se relacionan con alteraciones o incapacidades en el plano orgánico (Fiuza y Fernández, 2014; Moreno-Núñez, 2015). Como causantes de estas dificultades se encuentran, entre otros, diversos trastornos o retrasos neuropsicológicos (no verbales, psicolingüísticos y cognitivos), los cuales provocan dificultades en los aprendizajes básicos de la lectura (dislexia), la escritura (disgrafía y disortografía) y las matemáticas (discalculia) (Díaz et al., 2005). Egido (2014) menciona que es importante que el profesorado conozca este tipo de dificultades, lo que puede ayudar a reconocerlas con anterioridad o, si fuese posible, a prevenirlas, para evitar un bloqueo en el aprendizaje del alumnado.

De manera más específica, la dislexia se relaciona con la descodificación de mensajes, letras y comprensión lectora; la disgrafía y disortografía con escribir y comprensión escrita; y la discalculia con cálculo y solución de problemas (Moreno-Núñez, 2015). Como expresan Romero y Lavigne (2006) desde un punto de vista terminológico, esas DEA se clasifican de la siguiente manera: en primer lugar, las Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Lectura (DEAL) abarcan los diferentes trastornos de la lectura, entre los que se incluyen la dislexia. Calderón (2004) añade que estas afectan aproximadamente al 20% de los escolares. En segundo lugar, se encuentran las Dificultades Específicas en el Aprendizaje de la Escritura (DEAE) que engloban la disgrafía y la disortografía. Por último, las Dificultades Específicas en el Aprendizaje de

las Matemáticas (DEAM) incluyen la discalculia y las dificultades relacionadas con ella (Romero y Lavigne, 2006).

Si se tiene en cuenta lo anterior, el profesorado interviene, con frecuencia, con estudiantes que presentan DEA cuando aprenden a leer y escribir, y tratan desde limitaciones para reconocer palabras y comprender textos, hasta problemas con la ortografía o con la planificación del discurso (Guzmán et al., 2013). Todo ello, por lo general, afecta al resto de aprendizajes, sobre todo debido a la necesidad de la lectura y la escritura para acceder a la información. Asimismo, los errores que se cometen durante ambos procesos se producen de manera regular o persistente, con fallos de tipo ortográfico, de conversión grafema-fonema, de reconocimiento o escritura de palabras, o relacionados con la separación de palabras, la expresión, la comprensión o la redacción (Moreno-Núñez, 2015). Así pues, en el siguiente apartado se profundiza en las dificultades relacionadas de forma más directa con la lectura y la escritura, es decir, las DEAL y las DEAE como dificultades lectoescritoras.

1.2.1. Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura (DEAL)

1.2.1.1. Dislexia

En la actualidad, se podría decir que existen tres definiciones generales de dislexia aceptadas de manera amplia. La más antigua, pero todavía utilizada, es la expuesta en 1968 por la Federación Mundial de Neurología, en la que esta se define como un trastorno en infantes que no consiguen las habilidades lingüísticas de lectura, escritura y ortografía que se esperan de acuerdo con sus habilidades intelectuales pese a que se reciba la instrucción educativa habitual. En 2002, la Asociación Internacional de Dislexia estableció la siguiente definición que complementa a la primera: “La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluente de las palabras (escritas) y déficit en la decodificación (lectora) y en la escritura” (Rello, 2018, p. 33).

La tercera definición, la que psicólogos, psicólogas y terapeutas profesionales toman como referencia, es la que se establece en la última edición del *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales)* o DSM-5, de 2013, donde se utiliza el término *trastorno específico del aprendizaje* para referirse a un patrón de dificultades de aprendizaje caracterizado por fallos en el reconocimiento preciso o fluido de palabras, incorrecto deletreo y baja

capacidad ortográfica, que debe especificarse en función de si las dificultades surgen en la lectura (dislexia), en la escritura (disgrafía) o en las matemáticas (discalculia) (Rello, 2018).

Con ello, se entiende el origen de la propia palabra, ya que se compone del prefijo *dis* (imperfección) y de la raíz *lexis* (lectura) (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013). La dislexia no tiene causa de naturaleza neurológica o sensorial, intelectual, emocional o cultural, pero supone esa dificultad presente a la hora de adquirir la destreza lectoescritora, al obtenerse un nivel inferior al que se esperaba de acuerdo a su edad o inteligencia. Su origen es cognitivo y afecta a la memoria a corto plazo, a la atención, a la coordinación, al paso de la codificación visual a la verbal, a la orientación y a la percepción del orden y las secuencias espacio-temporales. Por este motivo, se manifiesta primero en la socialización comunicativa. Además, un problema disléxico se debe diagnosticar después de los cinco años de edad, ya que es en ese momento del desarrollo cuando se ha completado la adquisición de la destreza comunicativa. Si entonces se comprueba, a través de un diagnóstico adecuado, que esta no se ha obtenido de forma efectiva, se podrá hablar de dislexia (Quintanal, 2011).

En lo referido a los tipos de dislexia, a lo largo de los años se han ido introduciendo y definiendo diversas formas de clasificarla. Herrera y Defior (2005) aseguran que la principal causa de la dislexia se explica por la hipótesis del procesamiento fonológico, mientras que Carrillo y Alegría (2009) consideran que, además, se deben tener en cuenta las dificultades que provocan deficiencias léxico-ortográficas. Se habla también de la denominada *doble ruta*, la ruta léxica y la ruta no léxica, en la que interfieren los dos modelos ya mencionados. En la ruta no léxica se activan las unidades menores que la palabra y se aplican las reglas de conversión de grafemas en fonemas. En la ruta léxica, en cambio, se recurre a las representaciones léxicas ya adquiridas para acceder a su significado y pronunciación (Fumagalli et al., 2016).

En la misma línea, se tienen en cuenta los problemas en la comprensión y la redacción, así como en el reconocimiento y la escritura de palabras. Como resultado, se distinguen la dislexia fonológica y la dislexia superficial. En la dislexia fonológica, las dificultades surgen en la conversión grafema-fonema, por lo que se recurre a la ruta léxica; en la dislexia superficial se emplea la ruta fonológica, lo que impide reconocer la palabra como un todo (Moreno-Nuñez, 2015; Tamayo, 2017).

En ocasiones, la dislexia se asocia a otras cuestiones como el trastorno de déficit de atención e hiperactividad, la disgrafía, la disortografía, la discalculia o el trastorno del desarrollo de la coordinación. Sin embargo, se debe tener presente que las dificultades asociadas a la dislexia variarán de infante a infante. Entre los errores frecuentes, que suponen también una lectura más lenta y costosa y una difícil comprensión, se encuentran: las omisiones de letras o sílabas, las sustituciones, las inversiones, la unión y fragmentación de palabras, las rectificaciones, errores en el sonido, en la correspondencia letra-sonido, en la secuenciación, en el manejo de las reglas de ortografía o dificultades para memorizar (García, 2014; Preilowski y Matute, 2011).

No obstante, como explican Elliot y Grigorenko (2014), conviene enfatizar en el debate que generan los términos *dislexia* y *retraso lector*. En efecto, la dislexia implica, entre otras, dificultades lectoras que se relacionan con la conciencia fonológica, pero no todos los infantes que presenten retrasos en la adquisición de la lectura son disléxicos (Serrano y Defior, 2014). Es cierto que ambos comparten algunos de los síntomas. Sin embargo, la dislexia se relaciona con alteraciones neurocognitivas de las habilidades de la lectura, como la conciencia fonológica y léxica. Por su parte, el retraso lector no se incluye dentro de las DEA, tiene una connotación psicopedagógica e incluye problemas de la lectura que pueden haber sido desarrollados por diversas causas, desde sociales hasta cognitivas (Bravo et al., 1996; Cuadro et al., 2017).

1.2.2. Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Escritura (DEAE)

1.2.2.1. Disgrafía

La palabra disgrafía se compone del prefijo *dis* (imperfección) y de la raíz *grafhos* (escritura) (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013). Una definición que se le atribuye a este concepto es la siguiente: “un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado y a la grafía” (Rivas et al., 1997, como se citó en Egido, 2014, p. 22).

La disgrafía puede deberse a 3 causas: alteración neurológica, que influye en el desarrollo de la coordinación visual y motriz; trastornos de lateralidad, debido a que la independencia de las extremidades del tronco se suele asociar a los trastornos perceptivo-motrices; y el componente social, ya que el alumnado refleja sus tensiones y problemas cuando escribe (Jiménez, 2012). Si bien es cierto que la disgrafía provoca dificultades en la recuperación de la forma de las letras y las palabras e implica sustituciones y cambios

de letras, omisiones, etc., esta no solo se limita a una mala caligrafía. Afecta también a la capacidad de procesamiento de la información, lo que complica formar pensamientos y plasmarlos por escrito y dificulta la formación de sonidos de palabras o su comprensión cuando aparecen por escrito (Alcántara, 2011; Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013; Raza et al., 2017).

En lo que se refiere a los distintos tipos de disgrafía, como expone Alcántara (2011), existen tres formas comunes: la fonológica, la superficial y la mixta. La primera, la disgrafía fonológica, presenta problemas para utilizar la ruta fonológica, es decir, se producen fallos en el uso de las reglas de conversión fonema-grafema. Se dan errores de sustitución de un grafema por otro, omisión de grafemas o cambios en su posición, dificultad para escribir pseudopalabras, escritura en espejo, inversiones... En la segunda, la superficial, aparecen problemas para utilizar la ruta léxica o visual, lo que supone obstáculos a la hora de escribir palabras irregulares o poco familiares. Se encuentran dificultades, por ejemplo, en los recursos de atención y memoria de trabajo visual o en el procesamiento viso-espacial implicado en el almacenamiento de la forma correcta de las palabras, y eso provoca una escritura lenta. La última de las formas, la disgrafía mixta, afecta a los procesos implicados en ambas vías, la fonológica y la léxica, por lo que se encuentran las dificultades mencionadas en los dos tipos de disgrafías anteriores.

Asimismo, hay varios síntomas representativos de la disgrafía que varían según la edad del infante. Así pues, el alumnado que tiene disgrafía presenta algunos de ellos: dificultades visuales espaciales (para organizar las palabras en la página, para discriminar las formas y el espacio entre letras...), dificultades motoras finas (para sostener el lápiz, para utilizar las tijeras...), dificultades del procesamiento del lenguaje (para expresar ideas en papel, para entender reglas...), dificultades para el deletreo o la escritura a mano (para identificar palabras mal escritas, para deletrear de forma escrita, para mezclar mayúsculas o minúsculas...) y problemas de gramática y de uso de palabras (para usar la puntuación, para identificar los datos importantes...) (Gallardo et al., 2017).

1.2.2.2. Disortografía

La disortografía se caracteriza por una escritura con numerosas faltas, es decir, el alumnado no es capaz de representar, de forma escrita, el código lingüístico hablado con los grafemas que corresponden (Jiménez, 2012). García Vidal (1989 como se citó en López, 2016) la define como “el conjunto de errores de la escritura que afecta a la palabra

y no a su trazado o grafía” (p. 19). Ramírez (2010) afirma que la disortografía presenta altas dificultades en la asociación entre el código escrito, las normas ortográficas y la escritura de palabras. Por su parte, Cobo (2011) expone que “la disortografía se produce cuando no se producen asociaciones correctas entre la imagen visual, auditiva, articulatoria y motriz de las palabras, nos centramos en la aptitud para transmitir el código lingüístico hablado o escrito con los grafemas correspondientes” (p. 61).

Por lo general, hay ciertas características que se aprecian en el alumnado con disortografía, como son los errores ortográficos (reglas de puntuación, m antes de p y b...), perceptivos lingüísticos (sustitución de fonemas, omisiones o adiciones...), visoespaciales (sustitución de letras como p y q), visoauditivos (dificultad al asociar fonema y grafema) y con relación al contenido (problemas para separar secuencias gráficas mediante espacios en blanco) (Cobo, 2011). Asimismo, varios autores distinguen 7 tipos de disortografía que permiten clasificar los diversos errores ya mencionados (Luria, 1980; Tsvetkova, 1997):

- Disortografía temporal: presenta dificultades en lo referido a percibir los aspectos fonémicos de la cadena hablada y su transcripción escrita.
- Disortografía perceptivo-cinestésica: se encuentran problemas relacionados con la articulación de los fonemas y la discriminación auditiva de estos.
- Disortografía disortocinética: se da una alteración en la secuenciación fonemática del discurso, lo que provoca errores de unión o fragmentación de palabras.
- Disortografía visoespacial: se relaciona con la percepción visual y la orientación espacial. Puede causar errores de rotación de letras (entre b y d), inversiones de letras o sustituciones de grafemas con formas similares (m por n).
- Disortografía dinámica: surgen dificultades en la expresión escrita relacionadas con gramática, orden de los elementos, concordancia de género y número...
- Disortografía semántica: se perciben alteraciones en el análisis conceptual de las palabras. Esto dificulta la percepción de sus límites, por lo que se producen uniones y fragmentaciones de palabras.
- Disortografía cultural: supone una incapacidad para aprender la normativa o las reglas propias de la ortografía, como por ejemplo la acentuación, el uso de h, b/v...

1.3. Formación del profesorado: la importancia del conocimiento de las dificultades de la lectoescritura

Es necesario recalcar de nuevo la importancia de la lectura y la escritura, puesto que es la base y el eje del resto de enseñanzas. Por tanto, si se tiene en cuenta que su adecuada asimilación influirá en el éxito o fracaso en los estudios, su enseñanza y aprendizaje debe ocupar un lugar predominante dentro de la actividad escolar (Lores-Leyva y Calzadilla-González, 2013). Con esto, se entiende por qué el rol y los conocimientos de los y las docentes son determinantes, ya que es el profesorado el que interviene ante las dificultades de los y las estudiantes (Guzmán et al., 2013a). Este debe ser capaz de identificar a los lectores con dificultades y comprender la naturaleza de estas, así como de adaptar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de cada alumno y alumna (Snow et al., 1998, como se citó en Washburn et al., 2011). Conejo y Carmiol (2017) afirman que las concepciones y los conocimientos de los y las docentes afectan a la práctica y que dicha práctica, a su vez, es la que influye en los logros de lectura y escritura del alumnado. Por ello, se entiende que las concepciones y los conocimientos del profesorado afectan de manera indirecta en el aprendizaje de la lectura y escritura por parte de los y las estudiantes.

Es cierto que autores como Thomas y Uthaman (2019) explican que, hoy en día, el profesorado de EP tiene mayores conocimientos y actitudes positivas en lo que a la educación inclusiva del alumnado con DEA se refiere. En efecto, hay evidencias de que la orientación dentro del ámbito de estas dificultades está cambiando. Esto es, las percepciones respecto a ellas, la formación que demandan y la importancia que toman se han ido transformando con el tiempo. Debido a esto, son varias las investigaciones que se han llevado a cabo para comprobar si esos cambios se están incorporando también dentro de la práctica por un profesorado con conocimientos suficientes en lo que respecta a las dificultades en lectura y escritura.

Por un lado, son muchos los autores que han llevado a cabo, en sus trabajos, un análisis de los conocimientos del profesorado. Algunos de ellos han demostrado que tanto docentes en ejercicio como futuros docentes presentan una falta de comprensión acerca de los constructos lingüísticos que influyen en la enseñanza de la lectura en el alumnado con y sin dificultades de aprendizaje, como son la fonología, la fonética, la sintaxis y la morfología. El profesorado se encuentra con frecuencia con alumnado que tiene dificultades a la hora de leer y escribir (Guzmán, et al., 2013b) y, si dichos y dichas

docentes no tienen los conocimientos ya mencionados, no podrán proporcionar una instrucción que mejore las habilidades lectoras, especialmente al alumnado con dificultades de aprendizaje (Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer, 2016). Por ello, se percibe la necesidad de identificar estas dificultades e intervenir de forma temprana y adecuada con este alumnado.

Asimismo, en el estudio de Guzmán *et al.* (2013b) se evidencia que los conocimientos acerca de las causas o especificidades de las DEA no están tan contemplados por los y las docentes, puesto que la mayor parte del profesorado asegura que no ha tenido formación específica sobre estas dificultades. No obstante, esto sería conveniente ya que es el profesorado quien toma el papel indirecto a la hora de identificar las DEA (Guzmán *et al.*, 2013b). En este estudio también se mencionan a diversos autores que, mediante sus investigaciones, corroboran la idea de que los y las docentes no tienen siempre ideas correctas en lo que respecta a la naturaleza y los síntomas de las DEA, como son Hudson *et al.* (2007).

De igual manera, investigaciones como la de Guzmán *et al.* (2015) muestran que gran parte del profesorado conoce características generales de estas dificultades y sabe que este alumnado necesita intervenciones específicas. Sin embargo, desconocen que estas deben centrarse en procesos deficitarios, como en tareas de conciencia fonológica y fonémica. También se afirma que los y las docentes tienen conocimientos acerca de los síntomas generales, pero no sobre síntomas distintivos. Los resultados reflejan, por añadidura, una falta de conocimiento preciso acerca del carácter específico de estas dificultades, así como acerca de su origen y sus causas. Por tanto, se percibe como beneficiosa una formación continua del profesorado en la que se combine teoría y práctica, así como experiencias que ayuden a solucionar problemas que se puedan encontrar en el aula o información y conocimientos específicos para identificar en el alumnado posibles síntomas e implementar intervenciones tempranas y eficaces.

Otros autores que han investigado sobre las dificultades lectoescritoras respaldan, además, las diversas ideas mencionadas de forma previa. Panalés y Palazón (2020) llevaron a cabo un programa de detección, prevención e intervención de esas dificultades y, tras su investigación, afirmaron como el modelo educativo actual no está bien enfocado hacia una correcta atención al alumnado con DEA de lectoescritura. Se apoyaron en la idea de que dicho modelo aborda estas dificultades una vez el alumnado ya presenta un

retraso significativo en la lectura y la escritura respecto a sus iguales, en lugar de actuar antes para evitar que este se produzca. Por ello, estos dos autores se encontraron con docentes que demandaban conocimientos y recursos para responder de forma adecuada a las necesidades de este alumnado. Esto manifiesta que incluso el propio profesorado es consciente de la limitada información y conocimientos que posee respecto a este tema.

Por otro lado, también hay varios autores que investigan sobre si a mayor experiencia con el alumnado que presenta DEA, mayores conocimientos. Por ejemplo, Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) concluyen que la experiencia sí aumenta los conocimientos. Sin embargo, Sümer y Altindag (2020) exponen que no depende de la experiencia, sino de la formación específica recibida sobre estas dificultades. Se puede ver cómo, por el momento, no se ha llegado a un acuerdo en los estudios realizados en lo que a la correlación entre experiencia y conocimientos por parte del profesorado se refiere.

Por ende, a modo de resumen, la lectura y la escritura son procesos imprescindibles para poder adquirir conocimientos en las demás asignaturas, y, en ocasiones, la complejidad de estos procesos provoca dificultades a la hora de leer y escribir; entre esas dificultades se encuentran el retraso lector, la dislexia, la disgrafía o la disortografía. No obstante, pese a ser el profesorado el que tiene más oportunidades de identificar estas dificultades e implementar intervenciones adecuadas, muchos estudios demuestran que este no tiene suficientes conocimientos acerca de las dificultades de la lectoescritura. Así pues, se resalta la importancia de que los y las docentes conozcan estas dificultades y los diversos aspectos que las engloban, desde sus síntomas y las intervenciones a realizar hasta las causas o especificidades de dichas dificultades.

2. METODOLOGÍA

En este apartado de metodología se presentan, en primer lugar, las preguntas de investigación que surgen de la revisión teórica ya presentada. A continuación, se describe el perfil de los participantes del estudio. Finalmente, se detalla el procedimiento seguido y la herramienta utilizada para la recogida de datos.

2.1. Preguntas de investigación

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal de este trabajo es indagar en los conocimientos y la formación que posee el profesorado acerca de las dificultades específicas en el aprendizaje de la lectoescritura, además de las actitudes y creencias ante ellas, y reflexionar sobre la posible necesidad de una mayor formación en este ámbito. Se pretende recabar información, en concreto, acerca de las DEAL y las DEAE. Por tanto, y a partir también de la revisión del marco teórico, se establecen las siguientes preguntas de investigación:

- a) ¿Tienen los y las docentes de Educación Primaria un conocimiento general en torno a las características básicas de las DEAL y las DEAE?
- b) ¿Existe una correlación entre la formación que han recibido y los conocimientos generales en lo que a dichas dificultades se refiere?
- c) ¿Cuál es la actitud del profesorado ante estas DEAL y DEAE?

2.2. Participantes del estudio

En este estudio ha participado profesorado de primaria en ejercicio en la Comunidad Autónoma del País Vasco, tanto de centros públicos (40%, n=16) como de privados y concertados (60%, n=24). Se trata de un total de 40 docentes los y las que han respondido al cuestionario. Entre estos, 31 han sido mujeres (77,5%) y 9 hombres (22,5%). Estas personas han participado de forma voluntaria y tienen constancia del propósito con el que se han utilizado los datos proporcionados. Además, todos los datos recogidos a través del cuestionario han sido tratados de forma anónima. Así pues, la investigación ha seguido los protocolos éticos propios de este tipo de estudios para el tratamiento de dichos datos.

2.3. Procedimiento para la recogida y el análisis de los datos

Con el propósito de dar respuesta a las preguntas de investigación mencionadas de forma previa, se han realizado adaptaciones a un cuestionario preexistente ya validado. El cuestionario original fue creado por Villoria (2021) y se diseñó con el objetivo general de conocer tanto los conocimientos como la formación acerca de las DEAL que tiene el profesorado de Educación Infantil y Primaria de Castilla y León, además de la relación con sus actitudes y creencias respecto a estas dificultades. De dicho cuestionario se ha tomado la estructura general, los aspectos analizados en cada bloque y las preguntas

incluidas en esos bloques que permitían dar respuesta a las preguntas de esta investigación.

Para su adaptación, por un lado, se han eliminado ciertos aspectos que no se consideraban relevantes para el logro de los objetivos de este trabajo, como son los ítems relacionados con la edad o el apartado de comentarios al final del cuestionario. Por otro lado, se han añadido otras cuestiones que profundizaban en temas más concretos tratados en el marco teórico, como son 5 ítems en los que se precisa más acerca de la dislexia, la disgrafía o la disortografía en el bloque 1.

Asimismo, originariamente se diseñó en castellano, pero para adaptarlo a un contexto bilingüe, se optó por traducirlo también al euskera para esta investigación. Esta traducción fue validada con la ayuda de 3 personas que corroboraron dicha traducción. Para ello, una vez traducido el cuestionario a euskera, se recogieron todos los ítems en una tabla en la que se plasmaba el ítem en castellano, ese ítem traducido al euskera, una escala del 1 al 5 para escoger cómo de adecuada se consideraba la traducción y un apartado de comentarios. Esta validación se llevó a cabo por dos personas con formación en enseñanza en EP con un nivel C1 de euskera y por un profesor de euskaltegi con un nivel C2 de euskera.

Como resultado (ver Anexos I y II), en esta investigación se ha empleado un cuestionario bilingüe (euskera-castellano) que consta de 4 bloques (0, 1, 2, 3) de un total de 43 preguntas. En el primero, con 6 preguntas, se recoge información de tipo personal que incluye género, especialidad en la que se formó durante los estudios realizados (en caso de haberse formado en alguna) y especialidad que imparte actualmente (en caso de hacerlo), años de experiencia en la docencia, titularidad del centro (público, privado o concertado) y su intervención con alumnado con DEAL y DEAE. En el segundo, se plantean 18 cuestiones relacionadas con los conocimientos que poseen acerca de las DEAL y DEAE. En el tercero, se realizan 8 preguntas en torno a la formación sobre dichas dificultades. En el último bloque, se presentan 11 aspectos sobre actitudes y creencias ante las DEAL y DEAE. A lo largo del cuestionario, las preguntas que se encuentran son de sí/no, de opción múltiple, de verdadero o falso y de escala de Likert (1-5) para indicar el grado de acuerdo.

El instrumento ya adaptado se ha distribuido por diversas redes sociales (Twitter, Instagram, Facebook, WhatsApp) a través de la herramienta *Google Forms* entre febrero y marzo de 2023.

Para el análisis cuantitativo de los datos obtenidos a través del cuestionario, se ha utilizado el programa Excel. Los cálculos estadísticos realizados han sido de tipo descriptivo tales como medias, desviaciones típicas y porcentajes.

3. RESULTADOS

En este apartado se presenta la información conseguida a partir de la recogida de datos llevada a cabo en el marco de esta investigación. Es decir, se va a dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas en el apartado anterior.

A continuación, se exponen los resultados en relación a la primera pregunta de investigación: *¿Tienen los y las docentes de Educación Primaria un conocimiento general en torno a las características básicas de las DEAL y las DEAE?*

En primera instancia, se presenta el grado global de conocimientos en cuanto a las DEAL y DEAE por parte de profesorado del País Vasco. Así, como puede observarse en la Tabla 1, la mediana indica que la mitad del profesorado participante ha obtenido, según los criterios establecidos para los ítems de este bloque, una puntuación global inferior al 80,76. Se puede ver cómo este porcentaje prácticamente coincide con la media del porcentaje de acierto (79), que muestra el valor promedio de puntos conseguidos por las 40 personas. Igualmente, la moda también se encuentra cerca de esos porcentajes de la media y la mediana, ya que muestra que el rango 4 es el que más se repite, es decir, los porcentajes entre 80 y 90 (DT=11,19).

Media	Desviación Típica	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
79	11,19	80,76	R.4 (80-90)	38,46	96,15

Tabla 1. Puntuación global en el bloque de conocimientos

Si se tienen en cuenta estos datos en relación a la primera pregunta de investigación, por lo general, se entiende que el profesorado sí tiene unos conocimientos

generales con respecto a las DEAL y DEAE. En efecto, más del 50% ha obtenido un porcentaje de puntos mayor de 80%, en concreto, 24 informantes. Esto concuerda con la idea que exponen diversos autores como Thomas y Uthaman (2019) quienes defienden que, a día de hoy, los y las docentes de EP tienen mayores conocimientos en lo que respecta a la educación inclusiva del alumnado con DEA. Además, los resultados también corroboran lo que manifiestan Guzmán *et al.* (2015) en su investigación, ya que demuestran que una gran parte del profesorado tiene conocimientos sobre características generales de las DEA de lectoescritura, así como acerca de los síntomas más comunes.

En segunda instancia, se ha considerado interesante analizar en qué preguntas relativas a los conocimientos del profesorado sobre las DEAL y DEAE ha habido más aciertos y, por el contrario, en cuáles ha habido menor tasa de éxito. Por un lado, las preguntas en las que se han obtenido más aciertos han sido las siguientes: “las DEA de lectoescritura influyen en el rendimiento académico del alumnado” (100%, n=40), “todos los estudiantes con DEA de lectoescritura presentan las mismas características” (100%, n=40) y “dentro de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectoescritura se incluyen, por ejemplo, la dislexia, la disortografía y la disgrafía” (97,5%, n=39). El éxito en estas cuestiones muestra que el profesorado sí presenta conocimientos en lo que a cuestiones generales de las DEA de lectoescritura se refiere, pero los aciertos en estas preguntas no evidencian que los y las docentes conozcan los aspectos más específicos de estas dificultades.

Por otro lado, la pregunta con menos aciertos ha sido la siguiente: “deben persistir las dificultades durante al menos dos años para poder considerarlas DEA” (37,5%, n=15). Después de esta, otras dos preguntas tuvieron también un índice alto de error: “actualmente, el alumnado con DEA de lectoescritura es considerado alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)” (57,5%, n=23) y “las DEA de lectoescritura pueden surgir a lo largo de todo el ciclo vital” (57,5%, n=23). Como se puede observar, estas preguntas se relacionan más con lo respectivo a la naturaleza de estas dificultades y a los aspectos que influyen a la hora de considerarlas DEA o no. Esto supone que el desconocimiento por parte del profesorado es mayor en esos ámbitos.

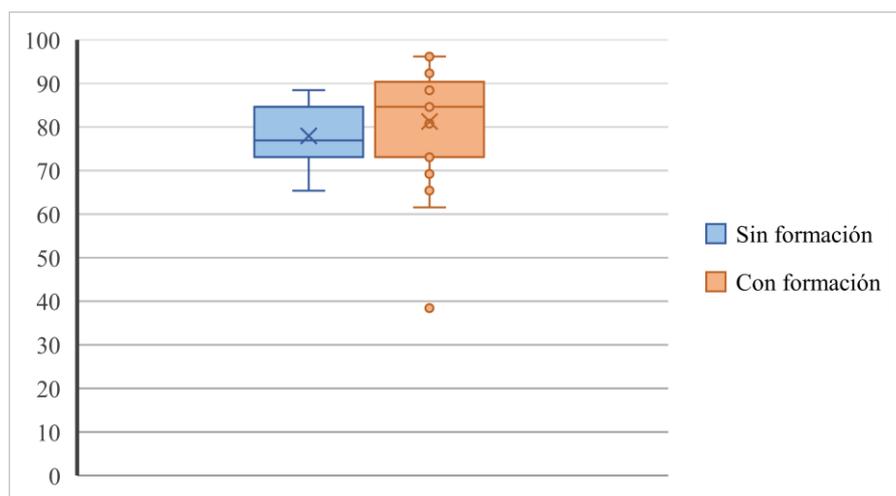
Estos datos coinciden, en cierta medida, con las ideas expuestas por autores como Hudson *et al.* (2007), ya que declaran que el profesorado no tiene siempre ideas correctas en cuanto a la naturaleza de las DEA. Asimismo, en la investigación de Guzmán *et al.*

(2013b), estos explican que los conocimientos acerca de las causas o especificidades de las dificultades no están tan contemplados por parte de los y las docentes. En este caso, es cierto que no se percibe un alto grado de conocimiento sobre los aspectos relacionados con las causas o los síntomas más concretos por parte del profesorado.

En definitiva, los resultados obtenidos a partir de la primera pregunta de investigación muestran que los y las docentes tienen conocimientos generales sobre las DEAL y DEAE, aunque son varios los puntos débiles todavía desconocidos para el profesorado. Esto resalta esa necesidad de seguir adquiriendo conocimientos, para conocer bien este tipo de dificultades y poder reconocerlas, subsanarlas o, incluso, prevenirlas en el aula (Egido, 2014).

Seguidamente, se manifiestan los resultados obtenidos de acuerdo a la segunda pregunta de investigación: *¿Existe una correlación entre la formación que han recibido y los conocimientos generales en lo que a dichas dificultades se refiere?*

El agrupamiento realizado en función de la formación recibida se puede apreciar en la Gráfica 1. Así pues, en ella se ve la disposición de los porcentajes de puntos tanto de las personas que no han recibido formación en este ámbito como de las que sí. Ciertamente, se observa cómo la mayor parte de los porcentajes se encuentran alrededor de la misma zona, entre 75 y 85. Aun así, varios casos sobresalen con un porcentaje tanto mayor como menor, como indican los diversos puntos y las líneas horizontales que marcan el comienzo y el final en ambos grupos.



Gráfica 1. Total de puntos obtenidos en relación con la variable formación

Cabe destacar, por una parte, que las personas que han obtenido el mayor porcentaje de aciertos en las preguntas acerca de los conocimientos sobre DEAL y DEAE son las que sí han recibido formación en este ámbito. Esto concuerda con varias ideas que, por ejemplo, resaltan la influencia que tiene la formación específica a la hora de aumentar los conocimientos, en este caso, sobre estas dificultades (Sümer y Altindag, 2020). También se apoya lo expuesto por Guzmán *et al.* (2015), a partir de su investigación, en la que destacan la importancia de una formación continua del profesorado, que es beneficiosa a la hora de enfrentarse a la realidad en las aulas.

En cuanto a las personas que no han recibido formación, estas conforman el 37,5% de los y las participantes (n=15). Entre ellas, el 80% (n=12) coinciden en que no se han formado en este ámbito porque no han tenido la oportunidad de hacerlo. Igualmente, en cuanto a su intención de formarse, las respuestas son más dispares. Entre las más elegidas se encuentran: “sí, mi situación docente lo requiere” (26%, n=4), “tengo la intención, pero en este momento no es mi prioridad” (33%, n=5) y “no encuentro el momento” (20%, n=3). Con esto, se muestra que la formación en cuanto a estas dificultades no se entiende como algo prioritario, aunque sí se considera la idea de formarse en un futuro, si es posible y se tiene la oportunidad.

Por otra parte, es necesario resaltar los datos de la Tabla 2, en la que se exponen las puntuaciones globales obtenidas en las preguntas de conocimientos en función de si el profesorado ha recibido formación o no. Así pues, los resultados obtenidos por las personas sin formación están más agrupados alrededor de la media, 77,5 (DT=7,61), y se encuentran entre 65 y 90 aproximadamente. Entre los porcentajes de las personas con

formación, en cambio, se pueden ver porcentajes tanto superiores a 95 como otros bastante más inferiores, como uno de ellos, que desciende a menos de 40. Esto sirve para manifestar que en los conocimientos que se poseen no influye solo la formación, sino que hay, además, otros factores a tener en cuenta. Por ejemplo, la experiencia es también un factor que aumenta los conocimientos (Echegaray-Bengoia y Soriano-Ferrer, 2016). Al fin y al cabo, a pesar de no haber recibido formación en este ámbito, el profesorado puede adquirir los saberes de diversas maneras. Sin embargo, esto no confronta la idea de que la formación es favorable para aumentar conocimientos que, posteriormente, ayuden a identificar posibles síntomas de las DEA de lectoescritura en el alumnado (Guzmán et al., 2015).

Media de puntos (Con Formación)	Desviación Típica	Media de puntos (Sin Formación)	Desviación Típica
80	12,86	77,5	7,61

Tabla 2. Puntuaciones globales en función de la variable formación

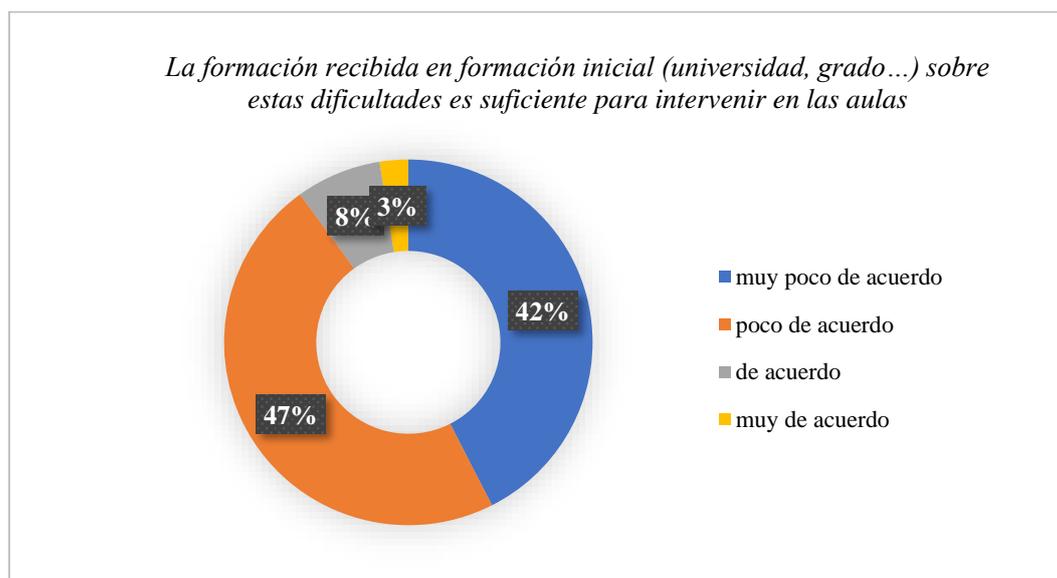
Por último, se explican los resultados analizados a partir de la tercera pregunta de investigación: *¿Cuál es la actitud del profesorado ante estas DEAL y DEAE?*

Como se expone en la Tabla 3, la media de las puntuaciones conseguidas en el bloque 3, referido a las actitudes y creencias, es de 92 (DT=7,63), lo que supone, por lo general, una actitud positiva en lo que respecta a las dificultades mencionadas. Esto es, el profesorado entiende la importancia de conocer y formarse en estas dificultades, detectarlas e intervenir de forma temprana, así como la necesidad de adoptar una actitud optimista y proactiva frente a ellas. Más concretamente, el 80% (n=32) de los y las docentes parece mostrar una actitud favorable y positiva, y el 17,5% (n=7) una actitud favorable. Así lo expresa también la mediana, afirmando que la mitad del profesorado encuestado ha obtenido una puntuación superior a 95. Por lo demás, de las 40 personas, el 22,5% (n=9) ha respondido, en al menos una pregunta, menos de 3 o 4. Entre estas se encuentra la puntuación mínima de 57,5, que es la única persona que muestra una actitud no muy óptima, según los criterios seguidos.

Media	Desviación Típica	Mediana	Moda	Mínimo	Máximo
92	7,63	95	38	57,5	100

Tabla 3. Puntuación global en las preguntas del bloque 3

En segundo lugar, de forma más concreta en cuanto a uno de los ítems, en la Gráfica 2 se observa que un 90% (n=36) del profesorado está muy poco de acuerdo o poco de acuerdo con la creencia de que la formación inicial sobre las DEA de lectoescritura es suficiente. Como consecuencia, este opina que es necesario seguir formándose para adquirir los conocimientos y recursos precisos para intervenir con el alumnado. Esto corrobora las afirmaciones, mencionadas de forma previa, de autores como Guzmán *et al.* (2015) o Sümer y Altindag (2020), que exponen los beneficios y la influencia que tiene la formación en cuanto a, por ejemplo, aumentar conocimientos sobre estas dificultades.



Gráfica 2. Porcentaje de respuestas del ítem 39 en función del grado de acuerdo o desacuerdo

En conclusión, los resultados obtenidos coinciden con Conejo y Carmiol (2017) quienes defienden la idea de que las concepciones del profesorado afectan a la práctica, y esta es la que influye en los logros de lectura y escritura del alumnado. Si se tiene en cuenta esta afirmación, es importante que la actitud general del profesorado sea positiva. De forma más concreta, una actitud buena y favorable en cuanto a las DEA de lectoescritura beneficiará los diversos aspectos que influyen en la práctica, así como la

detección de dichas dificultades en el aula. Al fin y al cabo, se ha comprobado que muchos y muchas docentes muestran ese interés por formarse y adquirir, así, conocimientos; esto refleja que, por lo general, son conscientes de que poseen información limitada, demandando más recursos y conocimientos, al igual que se encontraron Panalés y Palazón (2020) en su investigación.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo se ha llevado a cabo un análisis de los conocimientos, la formación y las actitudes que tiene el profesorado de educación primaria sobre las DEAL y DEAE. Esto se ha realizado con el fin de indagar en los tres ámbitos y, así, descubrir si la formación y los conocimientos de los y las docentes sobre estas dificultades son suficientes y cuál es su actitud ante ellas. También se ha investigado la correlación existente entre la formación y los conocimientos, lo que ha derivado en una reflexión acerca de la necesidad de una mayor formación.

Una vez realizado el estudio, se puede concluir que los resultados han permitido cumplir los objetivos planteados. En efecto, se ha comprobado que gran parte del profesorado sí tiene unos conocimientos generales sobre características básicas de las DEAL y DEAE. Además, se presenta que, por lo general, a mayor formación, mayores saberes respecto a estas dificultades. Este hallazgo permite afirmar que existe un vínculo entre la formación recibida y los conocimientos en torno a las DEAL y DEAE. Cabe destacar también la actitud positiva del profesorado ante estas dificultades, ya que muestran interés e intención de formarse en este ámbito para adquirir conocimientos que consideran relevantes.

Asimismo, son varias las contribuciones que pueden extraerse de este trabajo. En primer lugar, este busca subrayar la necesidad de que los y las docentes tengan conocimientos suficientes y necesarios en lo que a las DEA de lectoescritura se refiere. Al fin y al cabo, se percibe que sigue habiendo desconocimiento en ámbitos como la naturaleza de las dificultades o diversas particularidades de estas. En segundo lugar, al analizar la correlación existente entre la formación y los conocimientos generales sobre las DEAL y DEAE, la investigación ofrece información acerca de la influencia que tiene la formación específica en esta materia a la hora de ampliar los conocimientos. Esto es, se expone que recibir una mayor formación es beneficioso para que el profesorado

conozca más acerca de estas dificultades, aunque también se manifiesta que la formación no es el único factor que influye en los conocimientos que se poseen. En tercer lugar, se refleja que el propio profesorado es consciente de que dispone de información ilimitada acerca de las DEAL y DEAE. Aun así, presenta una actitud favorable ante estas dificultades y se muestra inclinado a obtener formación.

Además, este estudio sirve como base para futuras investigaciones que busquen profundizar en el conocimiento sobre las DEA de lectoescritura, o de forma más concreta, las DEAL y DEAE, por parte del profesorado, así como en la formación y las actitudes que este tiene antes esas dificultades. No obstante, el hecho de que el estudio haya documentado resultados solo de una población reducida de docentes de educación primaria de centros escolares del País Vasco podría contemplarse como una limitación de este trabajo. Por consiguiente, de cara a futuras indagaciones, sería interesante llevar a cabo un análisis de características similares, pero que abarcara una población más amplia. Así, la muestra de la población objeto de estudio sería más representativa de la realidad actual en esta etapa educativa.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcántara M. D. (2011). La disgrafía: un problema a tratar desde su identificación. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-8.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. y Oyarzo, E. (1996). Seguimiento de niños con retraso lector severo. *Infancia y Aprendizaje*, 19(76), 3–12. <https://doi.org/10.1174/021037096762905517>
- Calderón, M. (2004). *La Dislexia....hoy! ¿Mi mundo está al séver.... revés?* [Archivo PDF]. <https://docplayer.es>
- Carrillo, M. y Alegría, J. (2009). Mecanismos de identificación de palabras en niños disléxicos en español: ¿Existen subtipos? *Ciencias Psicológicas*, 3(2), 135-152.
- Castejón, J. L. y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje y del desarrollo en infantil y primaria*. Editorial Club Universitario (ECU).
- Cobo, B. (2011). Los trastornos en el aprendizaje de la lectura, el cálculo y la escritura. *Pedagogía Magna*, 11, 56-65.

- Collados, L., Hernandez, M. A. y Baello, C. (2019). La mejora de la competencia comunicativa en el alumnado disléxico. Un estudio de casos. *ReiDoCrea*, 8, 389-398. <https://doi.org/10.30827/Digibug.57750>
- Conejo, L. D. y Carmiol, A. M. (2017). Conocimientos sobre la lectura y escritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121.
- Cuadro, A., von Hagen, A. y Costa Ball, D. (2017). Procedural differences in the calculation of the prevalence of reading difficulties in Spanish-speaking school children/Diferencias procedimentales en el cálculo de la prevalencia del retraso lector en escolares hispanoparlantes. *Estudios de Psicología*, 38(1), 169-197. <https://doi.org/10.1080/02109395.2016.1268388>
- Díaz Giráldez, F. (2019). *Lectura, escritura y variables cognitivas en español* [Tesis de doctorado, UMA Editorial]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Díaz, M. T., Gallardo, E., Niño, C., Niño, P., Paneque, J. y Rodríguez, R. (2005). *Dificultad en el aprendizaje: unificación de criterios diagnósticos: definición, características y tipos*. Junta de Andalucía.
- Echegaray-Bengoa, J. y Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>
- Egido, B. (2014). *Las dificultades de lecto-escritura: dislexia y disgrafía. Pautas de intervención y estudio de un caso en educación primaria*. [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid, Repositorio Documental.
- Elliott, J. y Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139017824>
- Fiuza, M. J. y Fernández, P. (2014). *Dificultades de aprendizaje y trastornos del desarrollo*. Ediciones Pirámide.

- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., Jacobovich, S., Olmedo, A. y Jaichenco, V. (2016). Habilidades fonológicas, precisión lectora y velocidad en pacientes con dislexia/Phonological skills, reading accuracy and speed in Dyslexic patients/Habilidades fonoaudiológicas, precisão leitora e velocidade em pacientes com dislexia. *Cuadernos de Neuropsicología/Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 71-87.
- Gallardo, P. A. B., Cerón, C. P. C. y Vasconez, L. A. C. (2017). Las dificultades en la lectoescritura, su detención temprana. *Roca: Revista Científico - Educaciones de la provincia de Granma*, 13(3), 109-119.
- García, F. J. (2014). La dislexia. *Crónicas: revista trimestral de carácter cultural de La Puebla de Montalbán*, 31, 42-43.
- Guzmán, R., Abreu, B. y Arvelo, C. N. (2013a). Percepciones del profesorado de educación primaria sobre las intervenciones que se llevan a cabo con el alumnado con DEA en la lectura y escritura. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 913-920.
- Guzmán, R., Arvelo, C. N. y Abreu, B. (2013b). El conocimiento del profesorado de Educación Infantil y Primaria: identificación e intervención en las DEA en lectura y escritura. *Investigación e Innovación Educativa al Servicio de Instituciones y Comunidades Globales, Plurales y Diversas*, 599-604.
- Guzmán, R., Correa, A. D., Arvelo, C. N. y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302.
- Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395. <https://doi.org/10.1174/021037001316949284>
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95. <http://doi.org/10.4067/S0718-22282005000200007>

- Hudson, R. F., High, L. y Al Otaiba, S. (2007). Dyslexia and the brain: What does current research tell us? *The Reading Teacher*, 60, 506–515. <https://doi.org/10.1598/RT.60.6.1>
- Jiménez, M. del C. V. (2012). Problemas de lectoescritura. *Revista de Claseshistoria*, 2(5), 1-11.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación (LOE). *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006.
- López, I. (2010). La inclusión, un nuevo reto para la educación. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*.
- López, M. (2016). *Disgrafía y disortografía: Diagnóstico y tratamiento en alumnos de 2º de E.P.* [Trabajo de Fin de Grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria.
- Lores-Leyva, I. y Calzadilla-González, O. (2013). Los trastornos de la lectura y la escritura en escolares de la Educación Primaria. *EduSol*, 13(42), 13-23.
- Luria, A. R. (1980). *Fundamentos de neurolingüística*. Barcelona: TorayMasson.
- Mora, J. y Aguilera, A. (2000). *Atención a la diversidad en educación: Dificultades en el aprendizaje del lenguaje, de las matemáticas y en la socialización*. Ediciones Kronos.
- Moreno-Núñez, A. (2015). El proceso lectoescritor y las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura. *Lectura y literatura en Educación Primaria*, 33-58.
- Oliva, Á. D. J. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 321-326.
- Panalés, M. D. y Palazón, J. (2020). Programa de detección, prevención e intervención de dificultades de lectoescritura. *Revista de educación, innovación y formación: REIF*, (2), 62-80.
- Pérez, V. D. C. y La Cruz, A. R. (2014). Estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura en educación primaria. *Zona próxima*, (21), 1-16.

- Preilowski, B. y Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia del trastorno de lectura-escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122.
- Ramírez, M. C. (2010). ¿En qué consiste la disortografía? *Temas para la educación*, 9, 1-10.
- Raza, T. F., Arif, H., Darvagheh, S. H. y Hajjdiab, H. (2017). Interactive mobile application for testing children with dysgraphia. *Proceedings of the 9th International Conference on Machine Learning and Computing*, 432-436. <https://doi.org/10.1145/3055635.3056599>
- Rello, L. (2018). *Superar la dislexia*. PAIDÓS Educación.
- Romero, J. F. y Lavigne, R. (2006). *Dificultades en el Aprendizaje: Unificación de Criterios Diagnósticos*. (Vol. 3). Junta de Andalucía, Consejería de Educación.
- 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://doi.org/10.25115/ejrep.v2i4.1148>
- Sosa, J. J. y Alegre, O. M. (2006). La incorporación y tratamiento normativo del concepto de “necesidades educativas especiales” en España: algunas contradicciones, incoherencias y confusiones. *Revista Qurrriculum*, 91-115.
- Sümer, H. M. y Altindag, Ö. (2020). Knowledge and beliefs of classroom teachers about dyslexia: the case of teachers in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1779980>
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 21(1), 423-432.
- Thomas, E. K. y Uthaman, S. P. (2019). Knowledge and Attitude of Primary School Teachers Towards Inclusive Education of Children with Specific Learning Disabilities. *Journal of Social Work Education and Practice*, 4(2), 23-32.

- Tierney, R. J. y Shanahan, T. (1991). Research on the reading–writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes en R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal y P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246–280). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Tsvetkova, S.L. (1977). *Reeducación del lenguaje, la escritura y la lectura*. Barcelona: Fontanella.
- Uceira, E. (2011). Relaciones entre el desarrollo del lenguaje oral, la lectura y la escritura. *Quaderns digitals: Revista de Nuevas Tecnologías y Sociedad*, (70), 19.
- UNESCO (2005). Informe de seguimiento de la EPT. Educación para todos. *El imperativo de la calidad*. París: Unesco.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y en la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 3(9), 163-174.
- Villoria, L. (2021). *Las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura. Diseño de escalas de conocimientos, formación y actitudes y creencias para maestros y maestras*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. Universidad de Valladolid, Repositorio Documental.
- Washburn, E. K., Joshi, R. y Binks Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers?. *Annals of dyslexia*, 61(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>

6. ANEXOS

6.1. Anexo I: Cuestionario en castellano

6.2. Anexo II: Cuestionario en euskera