

Incidencia de la dislexia en la autopercepción lectora y en el clima de aula

Manuel Soriano-Ferrer¹
Manuel.Soriano@uv.es

Universidad de Valencia
España

Elisa Piedra-Martínez²
epiedra@uazuay.edu.ec

Universidad del Azuay
Ecuador

Recibido: Octubre, 2019

Aceptado: Marzo, 2020

RESUMEN

Escasa atención ha prestado la investigación sobre la dislexia a los aspectos relacionales en el aula y a su incidencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y a su autopercepción como lectores. Por ello, este trabajo pretende explorar el clima de aula, la implicación en las actividades de lectura y su autopercepción como lectores de los alumnos con dislexia en relación a sus compañeros sin dificultades. Participaron 40 niños: 20 con dislexia y 20 con rendimiento promedio, equilibrados en edad cronológica y género. En general, los resultados muestran medias significativamente inferiores en todas las dimensiones de autopercepción en los niños con dislexia. A su vez, sus profesores consideran que se implican menos, especialmente en las actividades de lectura, aunque también reconocen que les prestan menos ayuda y se preocupan menos de los alumnos con dislexia que de sus compañeros sin dificultades. Se discuten las implicaciones para la intervención en dislexia.

Palabras clave: clima de aula, autopercepción lectora, dislexia, profesores.

¹ Profesor Titular de la Facultad de Psicología y Logopedia de la Universidad de Valencia, donde dirige el grupo de Investigación en Trastornos Específicos de Aprendizaje y Comorbilidades (ITEAC). Imparte cátedras sobre dificultades específicas de aprendizaje (dislexia, discalculia, dificultades de comprensión, etc.) y sus comorbilidades (como TDAH). Ha ejercido profesionalmente la Psicología Clínica, conjugando la investigación universitaria con la práctica. Es autor de varios libros, capítulos de obras colectivas, y más de ochenta artículos en revistas científicas internacionales.

² Profesora Titular de la Universidad del Azuay. Doctora en Neurociencia Cognitiva y Educación, Licenciada en Educación Especial y Licenciada en Psicología Educativa. Dirige y colabora en varios proyectos de investigación en las áreas de Neuropsicología y Educación. Es autora de diversos artículos científicos. Ejerce la docencia en cátedras sobre trastornos específicos del aprendizaje, trastornos del lenguaje, TDAH y neuropsicología.

Incidence of dyslexia in reading self-perception and classroom climate

Manuel Soriano-Ferrer
Manuel.Soriano@uv.es

Universidad de Valencia
España

Elisa Piedra-Martínez
epiedra@uazuay.edu.ec

Universidad del Azuay
Ecuador

Received: October, 2019

Accepted: March, 2020

ABSTRACT

Little attention has been paid to research on dyslexia to the relational aspects in the classroom and its impact on the teaching-learning process, and to his self-perception as readers. Therefore, this work aims to explore the classroom climate, the reading engagement, and the reading self-perception of students with dyslexia in relation to their peers without difficulties. Forty children participated: 20 with dyslexia and 20 with average performance, balanced in chronological age and gender. In general, the results show significantly lower means in all dimensions of self-perception in children with dyslexia. In turn, their teachers believe that they are less involved, especially in reading activities, although they also recognize that they provide less help and care less for students with dyslexia than for their peers without difficulties. Implications for intervention are discussed.

Keywords: classroom climate, reading self-perception, dyslexia, teachers

1. Introducción

La dislexia evolutiva es un trastorno del aprendizaje de origen biológico (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2017) que persiste a lo largo del ciclo vital (Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2016), que se presenta como una dificultad inesperada en el reconocimiento de la palabra escrita, lo que limita el proceso de desarrollo de la fluidez lectora (Deutsch y Davis, 2019). Junto a las dificultades en el reconocimiento exacto y/o fluido de palabras, se señalan dificultades para el deletreo y poca capacidad ortográfica (APA, 2014). Hay que resaltar que el carácter inesperado de la dislexia, es una característica estable en las diferentes definiciones, y se refiere al hecho de que la dificultad lectora ocurre, a pesar de que un niño posee lo necesario (oportunidades educativas, inteligencia, motivación) para ser un lector eficiente (Deutsch y Davis, 2019; Soriano, 2016).

La dislexia es considerada el trastorno específico del aprendizaje más frecuente. En concreto, la prevalencia se estima entre el 5%-15% de los niños en edad escolar dependiendo de la lengua y cultura (APA, 2014). Esta variabilidad obedece a las características propias de cada ortografía, y en especial al grado de relación fonología-ortografía, de forma que en idiomas más opacos o de mayor complejidad ortográfica, la prevalencia de la dislexia es más alta que en los idiomas más transparentes (Wydell, 2012). En concreto, en español, considerada una lengua con alta transparencia ortográfica, dada la alta consistencia de relación fonema-grafema, se ha estimado una prevalencia entre el 3.2% y el 5.9% en la enseñanza primaria (Jiménez et al., 2009) y entre el 3.2 y el 5.1% en la enseñanza secundaria (González et al., 2010).

Desgraciadamente, mientras que gran parte de la investigación se ha centrado en las consecuencias cognitivas de las dificultades lectoras (Huetting, Lachman, Reis, y Peterson, 2018; Soriano-Ferrer y Piedra-Martínez, 2016, 2017), menos atención se ha dirigido a los aspectos relacionales en el aula y a su implicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje de los alumnos con dislexia. En concreto, las autopercepciones lectoras, es decir, cómo las personas se perciben a sí mismas como lectores inciden en nuestro comportamiento acerca de la lectura (Bandura, 2006): la hacemos con agrado o la rechazamos, así como en el tiempo y esfuerzo que le dedicamos. En el caso de los alumnos con dislexia, algunos estudios han señalado que tienen una percepción de competencia menor (Garwood, 2020; Gibby-Leversuch, Hartwell y Wright, 2019), así como un autoconcepto lector más bajo, por lo que suelen rechazar la lectura en mayor medida que sus compañeros sin dificultades (Lindeblad, Svensson y Gustafson, 2016; Pesu, Aunola, Viljaranta, Hirvonen y Kiuru, 2018; Savolainen, Timmermans, y Savolainen, 2018; Soriano-Ferrer y Morte, 2017).

Por otro lado, un contexto de suma relevancia en el desarrollo psicosocial de niños es el entorno educativo formal. Al igual que en el caso de la familia, también en la escuela, el clima o conjunto de percepciones subjetivas que profesores y alumnos comparten acerca de las características del contexto escolar y del aula, influye en el comportamiento de los alumnos y los profesores (Cunningham, 2002). Se considera que el clima escolar es positivo cuando el alumno se siente cómodo, valorado y aceptado en un ambiente fundamentado en el apoyo, la confianza y el respeto mutuo entre profesorado y alumnos y entre iguales (Moos, 1974). Por tanto,

y siguiendo a Yoneyama y Rigby (2006), los dos principales elementos que constituyen el clima escolar son: la calidad de la relación profesor-alumno y la calidad de la interacción entre compañeros. En concreto, los profesores de niños con dificultades de aprendizaje consideran que estos estudiantes son incapaces de aplicar esfuerzo y estrategias en sus tareas, generan menos alternativas para solucionar problemas interpersonales, son menos asertivos, muestran menos tolerancia a la frustración y manifiestan, en conjunto, más problemas conductuales en el aula y una menor competencia social y personal, junto con una menor implicación y motivación hacia las tareas (Hilsmier, Wehby y Falk, 2016; Meltzer, Katzir, Miller, Reddy y Roditi, 2004; Soriano-Ferrer y Morte, 2017).

En consecuencia, teniendo en cuenta que las percepciones de los profesores sobre los estudiantes con dislexia pueden influir sobre su comportamiento, no resulta extraño que sean menos preferidos por sus profesores, y que estos les dirijan más comentarios críticos por sus conductas, aunque, globalmente, mantengan con ellos tantas interacciones como con los alumnos sin dificultades de aprendizaje. Pero, además, varios estudios indican que existe una relación cíclica entre las percepciones y expectativas que tienen los profesores acerca de los alumnos con dificultades de aprendizaje y las percepciones que los propios estudiantes tienen de sus capacidades. Por ejemplo, Meltzer et al. (2004) han comprobado cómo los profesores consideran que los estudiantes con dificultades, pero con una percepción académica positiva, se esfuerzan igual y alcanzan los mismos niveles académicos que sus compañeros sin dificultades. Por el contrario, los profesores consideraban que aquellos alumnos con dificultades, pero con una

percepción académica negativa, se esforzaban menos y tenían menos logros académicos que sus compañeros sin dificultades.

En conclusión, los chicos con dificultades lectoras suelen tener una amplia variedad de dificultades socioemocionales que inciden de forma negativa en su implicación en las actividades de aula y, especialmente, en aquellas que involucran actividades lectoras (Kauffman y Landrum, 2017; Piedra-Martínez, Soriano-Ferrer y Arteaga, 2017; Soriano-Ferrer y Morte, 2017). Por ello, partiendo de estas consideraciones previas, el presente trabajo pretende explorar el clima de aula y la implicación en las actividades de lectura, y su autopercepción como lectores de los alumnos con dislexia evolutiva, así como determinar si difiere de la de sus compañeros sin dificultades.

2. Material y Métodos

2.1. Muestra

En este estudio participó una muestra de 40 niños: 20 con dislexia y 20 con rendimiento normal, equilibrados en edad cronológica y género (ver tabla 1). El diagnóstico de dislexia se determinó empleando una adaptación de la aproximación multi-nivel desarrollada por Pereira-Laird, Deane y Bunnell (1999). En concreto, los requisitos fueron: a) Remisión por el profesor sobre la base del bajo rendimiento en lectura; b) Rendimiento significativamente bajo en un test académico individual. En concreto, se empleó una puntuación en el subtest de lectura de palabras y/o de lectura de pseudopalabras del PROLEC-R (Cuetos, Ramos, Ruano y Arribas, 2007) correspondiente a un rendimiento igual o inferior al $P_c < 25$. Con el fin de interpretar

de forma más clara la conducta lectora de los grupos participantes, se calcularon Índices de habilidad de Lectura de Palabras y de Lectura de Pseudopalabras, dividiendo los aciertos en cada una de las escalas por el tiempo empleado en su lectura, y multiplicando el resultado por 100; c) CI >80, con el fin de excluir a los alumnos con deficiencias intelectuales; d) Confirmación del criterio de exclusión: no evidencia o ausencia de historia de daño neurológico, no privación ambiental, deficiencias sensoriales (dificultades auditivas y problemas visuales no corregidos), ni trastorno emocional, como indica el DSM-5 (APA, 2014): “Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas” (p. 67).

Tabla 1

Información descriptiva de los grupos con y sin dislexia.

		Grupo Dislexia (N=20)	Grupo Control (N=20)	<i>F</i> _(1,39)	<i>p</i>	η^2
Edad	M	11.26	11.5	0.024	0.878	.00
	SD	1.83	1.61			
CI	M	101.2	106.28	2.485	0.119	.03
	SD	18.31	8.98			
Índice Lectura de Palabras	M	56.7	124.28	105.15	.000	.57
	SD	21.95	35.42			
Índice Lectura de Pseudopalabras	M	40.85	91.54	131.98	.000	.62
	SD	14.56	23.8			
Género	♂	11	12			
	♀	9	8			

El estudio fue aprobado por el Comité de Ética de Investigación de la Universidad de Valencia, que está regulado por los Principios Éticos para la

Investigación Médica que Involucra a Sujetos Humanos (Declaración de Helsinki, 1964; Asociación Médica Mundial, 2013). Tras obtener el consentimiento de los padres un psicólogo con licencia (autor de este estudio) administró en orden aleatorio todas las medidas de manera consistente y estandarizada en una habitación libre de ruidos y distracciones. Las sesiones de evaluación variaron en duración dependiendo del participante evaluado. Los niños y adolescentes recibieron un regalo (por ejemplo, bolígrafos, lápices de colores, etc.) por participar. Por su parte, los profesores tutores de los niños cumplimentaron el cuestionario correspondiente.

Como se puede observar en la Tabla 1, los resultados de los análisis de varianza (ANOVAs) no mostraron diferencias significativas entre los dos grupos en edad ni en CI. Además, la representación de los grupos en función del género fue homogénea. Obviamente, existieron diferencias significativas entre los grupos en los índices de lectura de palabras y de pseudopalabras, siendo los sujetos sin dificultades lectoras del grupo de comparación los que puntuaron más alto en ambos índices.

2.2. Instrumentos

Autopercepción lectora. Los niños con y sin diagnóstico de dislexia cumplimentaron la Escala de autopercepción lectora (Henk y Melnick, 1995) que ofrece cuatro indicadores de cómo se perciben los niños a sí mismos en diferentes aspectos de la lectura. En concreto se valora: cómo perciben su progreso en lectura, cómo se perciben en comparación a sus compañeros, cómo perciben el feedback social que

les proporcionan compañeros, padres y profesores sobre su lectura y cómo perciben la influencia fisiológica de las actividades de lectura que realizan. Los niños con diagnóstico de dislexia cumplimentaron, mediante una entrevista con el primer autor el autoinforme de autopercepción lectora con el fin de evitar que influyese en los resultados sus dificultades lectoras.

Implicación lectora. Los profesores tutores de los niños participantes de ambos grupos cumplimentaron el índice de implicación de la lectura (Wigfield et al., 2008) que valora el grado de implicación en las actividades de lectura de los alumnos en el aula percibida por sus profesores.

Clima Social. Se empleó la Escala de Clima Escolar (CES, Moos, Moos y Trickett, 1989), que también fue cumplimentada por los docentes. En concreto, se empleó la subescala de relaciones, que se compone de 27 ítems que informan acerca del clima social y las relaciones interpersonales existentes en el aula, con alternativas de respuesta formuladas en verdadero o falso. El instrumento mide cuatro dimensiones: implicación (ejemplo “Los alumnos prestan atención a lo que dice el profesor”), ayuda del profesor (ejemplo “El profesor muestra interés por sus alumnos”) y afiliación (ejemplo “En esta clase se hacen muchas amistades”).

Inteligencia. Se empleó el Test de Factor “g” de Cattell y Cattell. Escala 2 (2006) para niños. Permite evaluar la inteligencia concebida como una capacidad mental general, o “factor g”, y mediante tareas no verbales, elimina la influencia de habilidades ya cristalizadas como la fluidez verbal y otros aprendizajes adquiridos, de tal manera que para su realización se requiere solamente que el sujeto perciba

la posibilidad de relación entre formas y figuras. Consta de cuatro subtests: series, clasificación, matrices y condiciones, que implican operaciones cognitivas de identificación, semejanzas perceptivas, seriación, clasificación, matrices y comparaciones e implican contenidos perceptivos distintos con el objeto de evitar que algunas diferencias perceptivas influyan en los resultados de la medida de la inteligencia. En todos los casos, los elementos se presentan de forma gráfica, prácticamente sin ningún contenido de tipo cultural. Los autores señalan un coeficiente de fiabilidad de 0.86.

Prueba de Lectura. Para determinar el nivel de lectura de los participantes se emplearon dos subtests del test PROLEC-R (Cuetos et al., 2007): lectura de palabras y de pseudopalabras. En el subtest de lectura de palabras los participantes leen un total de 40 palabras, 20 de alta frecuencia de uso y 20 de baja. Las palabras de alta y baja frecuencia están balanceadas en cuanto a longitud y estructura silábica. La puntuación se obtiene a partir de la precisión, entre 0-40, y el tiempo de lectura. A mayor número de palabras bien leídas y en menor tiempo, mejores son los resultados en esta tarea. En el subtest de lectura de pseudopalabras, los participantes tienen que leer 40 pseudopalabras, que se construyeron cambiando una letra o dos a cada término de la lista de palabras de la tarea anterior. Por ello, ambas listas poseen la misma longitud y la misma estructura silábica. La puntuación en pseudopalabras se obtiene a partir de la precisión (0-40) y el tiempo de lectura. A mayor número de pseudopalabras bien leídas y en menor tiempo, mejores son los resultados. Con el fin de interpretar de forma más clara la conducta lectora de

los grupos participantes, se calcularon índices de habilidad de lectura de palabras y de lectura de pseudopalabras, dividiendo los aciertos en cada una de las escalas por el tiempo empleado en su lectura, y multiplicando el resultado por 100.

2.3. Análisis de datos

Los datos recopilados se analizaron mediante el paquete estadístico para ciencias sociales (SPSS) versión 22.0. Para llevar a cabo nuestros objetivos, después de verificar que los datos cumplían el criterio de normalidad estadística, aplicando la prueba de Kolmogorov-Smirnov, se realizó un análisis de varianza (ANOVA) para la comparación entre grupos. Para fines de interpretación, se aplicó la corrección de Bonferroni para determinar los niveles de significancia. Además, el tamaño del efecto fue proporcionado por la eta (η^2), considerando valores entre 0.01 y 0.10 como un efecto de tamaño pequeño, entre 0.10 y 0.30 como el efecto mediano y valores mayores a 0.30 como efectos grandes.

3. Resultados

En relación a cómo se percibían como lectores los niños con y sin dificultades lectoras (ver tabla 2), los resultados de los ANOVAs mostraron diferencias significativas en todas las dimensiones de la autopercepción lectora. Así, los alumnos con dislexia se percibían como peores lectores en general. En concreto, consideraron que su lectura progresaba muy lentamente, se percibían como peores lectores que sus compañeros, recibían menos feedback social acerca de su lectura en voz alta y disfrutaban menos de las actividades de lectura.

Tabla 2

Resultados de los autoinformes de percepción lectora en los alumnos con y sin dificultades lectoras.

	G Dislexia (N=20)		G. Control (N=20)		<i>F</i> (1, 39)	<i>p</i>	η^2
	M	Sx	M	Sx			
Progreso lector	32.90	4.65	40.50	4.04	30.366	.000	.44
Comparación con otros	16.40	5.28	22.90	4.56	17.327	.000	.31
Feedback social	26	5.33	34.60	5.54	24.986	.000	.39
Estados fisiológicos	25.30	7.71	34.55	3.95	22.750	.000	.37
Autopercepción total	2.75	1.16	3.75	.85	9.620	.004	.20

Por lo que respecta a los instrumentos cumplimentados por los profesores, los resultados de los ANOVAs señalaron claramente que los profesores no encentraron diferencias en la implicación de los alumnos con dislexia en las actividades de aula, salvo en las actividades de lectura. De hecho, sus profesores consideraron que los alumnos con dislexia se implican menos en las actividades de lectura que se desarrollaban en el aula.

Tabla 3

Resultados de los instrumentos cumplimentados por los profesores tutores

	G Dislexia (N=20)		G. Control (N=20)		<i>F</i> (1, 39)	<i>p</i>	η^2
	M	Sx	M	Sx			
Implicación en la lectura	13.45	6.71	29.75	3.38	93.945	.000	.71
CES. Implicación	7.84	1.70	8.33	2.08	.617	.437	.017
CES. Afiliación	8.15	2.08	8.61	1.64	.532	.47	.015
CES. Ayuda del profesor	7.88	.90	8.63	.76	7.37	.010	.17

Además, los profesores tampoco señalaron diferencias respecto a la dimensión de afiliación de los alumnos con dislexia en sus clases con respecto a los alumnos del grupo de control. Pero, sin duda alguna, uno de los aspectos más llamativos es que los profesores reconocieron que prestaban menos ayuda y se preocupaban menos de los alumnos con dislexia en relación con la ayuda y preocupación por sus compañeros sin dificultades.

4. Discusión y conclusiones

Nuestros resultados confirman que los alumnos con dislexia evolutiva como grupo tienen una visión más negativa de sus habilidades lectoras; es decir, tienen una autopercepción más negativa de sí mismos como lectores, como se ha encontrado en otros estudios en lengua inglesa (Garwood, 2020; Gibby-Leversuch et al., 2019; Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu y Fuchs, 2006; Tabassam y Grainger, 2002).

Probablemente, como hipotetizó Stanovich (1986) las dificultades de aprendizaje tempranas y repetidas en el tiempo que suelen experimentar los alumnos con dificultades lectoras hayan provocado “una cadena causal de efectos negativos en escalada” (p. 364). Estas consecuencias adversas de las dificultades de aprendizaje se conocen como el Efecto de San Mateo, entre las que se incluyen la baja motivación lectora, que le puede conducir al rechazo de la lectura y a desarrollar una baja autopercepción lectora.

Los efectos negativos de la dificultad de aprendizaje pueden operar en varios niveles. Por un lado, la propia dificultad de aprendizaje y sus deficiencias cognitivas

o constitucionales pueden dificultar su progreso académico posterior (menos vocabulario, menos conocimientos previos, etc.). Por otro lado, los profesores podrían desarrollar bajas expectativas hacia el niño con dificultades y, de esta forma, proporcionarles menos instrucción que a sus compañeros o bien una instrucción de menor calidad (Allington, 1983). También los compañeros podrían ver al estudiante con dificultades más negativamente, de forma que esta estigmatización de las dificultades se podría reflejar en sus interacciones (Garrett y Crump, 1980). Aspecto que se relaciona con otro de los resultados más consistentes que hemos obtenido, la baja implicación en las actividades de lectura de los alumnos con dislexia en el contexto del aula, consistentemente con otros estudios en lengua inglesa (Huetting et al., 2018; Hilsmier et al., 2016).

Pero, sin duda alguna, uno de los resultados más sorprendentes es que los profesores de los alumnos con dislexia les proporcionan menos ayuda, se preocupan menos que por sus compañeros sin dificultades. Posiblemente la edad de nuestros alumnos con dislexia (tercer ciclo de enseñanza primaria) influya en la relación instruccional profesor-alumno con dislexia. Cabe la posibilidad de que en edades más tempranas los profesores dan más apoyo y respondan de forma más positiva a las dificultades que a los estudiantes sin dificultades. Esta circunstancia podría deberse a varias razones: (a) es posible que los profesores apoyen y estimulen más a los niños que sufren alguna deficiencia en los primeros cursos que cuando se hacen mayores; (b) otra suposición es que los niños con dificultades van aumentando su desnivel académico a medida que crecen, con lo que son objeto de un mayor volumen de críticas por parte de los profesores; (c) también es plausible

que los chicos con dificultades que cursan segundo o tercer ciclo de primaria reciban apoyo especializado en aulas de apoyo, con lo que pueden reducirse los esfuerzos de los profesores de las clases ordinarias para motivarles y ayudarles.

Sin embargo, frente a este desalentador panorama al que se enfrentan los alumnos con dislexia, aún queda esperanza, ya que proporcionándoles información acerca de la dislexia a los propios estudiantes puede ayudar a mejorar su autoconocimiento y ajustar sus percepciones. En la misma línea, las intervenciones académicas dirigidas a mejorar la lectura y la ortografía de los alumnos con dislexia puede tener un impacto positivo sobre las autopercepciones de los alumnos y de sus padres y profesores, dado el impacto que éstas tienen en el bienestar emocional de los estudiantes con dislexia (Lindeblad et al., 2018; Pesu et al., 2018). Además, dar información ajustada a sus padres y a sus profesores acerca de la dislexia puede ayudarles a realizar comentarios más ajustados y no tan dañinos sobre los planos afectivo-motivacionales de los estudiantes.

Un estudio tremendamente interesante de Meltzer, Katzir, Miller, Reddy y Roditi (2004) ilustra estas ideas, ya que ha confirmado que es posible cambiar las percepciones de los profesores tras una instrucción en estrategias dirigida a los alumnos con dificultades. Tras seis meses de instrucción, los profesores percibían a sus alumnos con dificultades como más estratégicos y más trabajadores a la hora de realizar las tareas escolares, junto con mejoras en el rendimiento académico. Por ello, los profesores de niños con dislexia deben atender tanto a los problemas académicos como a los problemas socio-personales que presentan. En concreto, como destaca Garwood (2020), los profesores también necesitan atender las

autopercepciones de aquellos que tienen dificultades con la lectura, y no pueden ignorarlas, ya que las autopercepciones positivas pueden motivar el proceso de aprendizaje, mientras que las negativas pueden inhibirlo.

Finalmente, nuestros resultados indican que los alumnos con dislexia podrían constituir un grupo de riesgo que les dificulte o impida implicarse en las actividades de lectura y en las de clase en menos medida que sus compañeros sin dificultades. Aunque nuestros resultados son importantes para práctica docente y para futuras investigaciones, nuestro estudio también presenta algunas limitaciones. Un primer problema está relacionado con la muestra empleada. Es reducida y fue evaluada en un solo momento. Por ello, futuros estudios deberían explorar diferentes variables contextuales y sociopersonales con muestras más amplias a lo largo del tiempo.

Los estudios longitudinales que nos ayuden a comprender cómo se desarrollan los problemas asociados a la dislexia, así como a determinar el peso que las diferentes variables contextuales, familiares y escolares tienen en el curso de las mismas, son muy necesarios. Otra limitación tiene que ver con los instrumentos empleados, que al ser autoinformes, adolecen del problema de la deseabilidad social.

Agradecimientos

Este trabajo se ha desarrollado bajo un proyecto subvencionado por el Ministerio de ciencia e Innovación (Plan Nacional I+D) con referencia número EDU2012-35786, siendo investigador principal Manuel Soriano.

Referencias

- Allington, R. L. (1983). The reading instruction provided readers of differing reading abilities. *The Elementary School Journal*, 83, 548-559.
- American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales. DSM-5*. [Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Five Edition] Madrid: E. Médica Panamericana
- Asociación Médica Mundial [World Medical Association] (2013). World medical association declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects. *JAMA*, 310, 2191–2194.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy Beliefs of Adolescents*, 307-337, USA: IAP.
- Cattell, R. B. y Cattell, A. K. S. (2006). Test de Factor “g”. Escala 2. Madrid: TEA
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D (2007). Evaluación de los procesos lectores, revisado. PROLEC-R. Madrid: TEA.
- Cunningham, E. G. (2002). Developing a measurement model for coping research in early adolescence. *Educational and Psychological Measurement*, 62(1), 147-163.
- Deutsch, G. y Davis, R. N. (2019). Learning Disorders. In C. L. Armstrong and L. A. Morrow (eds.), *Handbook of Medical Neuropsychology*, 323-341. Switzerland AG: Springer, Cham.
- Garrett, M. K. y Crump, W. D. (1980). Peer acceptance, teacher preference and self-appraisal of social status of learning disabled students. *Learning Disability Quarterly*, 3, 42-47.

- Garwood, J. D. (2020). Reader self-perception of secondary students with and at risk for emotional and behavioral disorders. *The Journal of Special Education*, 53, (4), 206-215.
- Gibby-Leversuch, R., Hartwell, B., y Wright, S. (2019). Dyslexia, Literacy difficulties and the self-perceptions of children and Young people: a systematic review. *Current Psychology*. Recuperado de <http://doi.org/10.1007/s12144-019-00444-1>
- González, D., Jiménez, J.E., García, E., Díaz, A., Rodríguez, C., Crespo, P. y Artilles, C. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Enseñanza Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 317-327.
- Henk, W. y Melnick, S. (1995). The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A New Tool for Measuring How Children Feel about Themselves as Readers. *The Reading Teacher*, 48(6), 470-482.
- Hilsmier, A. S., Wehby, J. H., y Falk, K. B. (2016). Reading fluency interventions for middle school students with academic and behavioral disabilities. *Reading Improvement*, 53, 53–64.
- Huetting, F., Lachman, T., Reis, A., y Peterson, K. M. (2018). Distinguishing cause from effect –many déficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition, and Neuroscience*, 33(3), 333-350.

- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artiles, C., (2009) Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de psicología*, 25, 78-85.
- Kauffman, J. M., y Landrum, T. J. (2017). Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (11th Ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Lindeblad, E., Svensson, I., y Gustafson, S. (2016). Self-concepts and psychological well-being assessed by Beck Youth Inventory among pupils with Reading Disabilities. *Reading Psychology*, 37, 449-469.
- Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R. y Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 99-108.
- Meltzer, L., Reddy, R., Pollica, L. S., Roditi, B. Sayer, J. y Theokas, C. (2004). Positive and Negative self-perceptions: Is there a cyclical relationship between teachers' and students' perceptions of effort, strategy use, and academic performance? *Learning Disabilities Research and Practice*, 19, 33-44.
- Moos RH (1974). The Social Climate Scales: An Overview. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos RH, Moos BS y Trickett EJ (1989). FES, WES, CIES, CES. *Escalas de Clima social*. Madrid: TEA.
- Pereira-Laird, J., Deane, F.P. y Bunnell, J. (1999). Defining reading disability using a multifaceted approach. *Learning Disability Quarterly*, 22, 59-71.

- Pesu, L., Aunola, K., Viljaranta, J., Hirvonen, R., y Kiuru, N. (2018). The role of mothers' beliefs in students' self-concepts of ability development. *Learning and Individual Differences*, 65, 230-240.
- Piedra-Martínez, E., Soriano-Ferrer, M., y Arteaga, M. (2017). Emotional and Motivational Problems in Spanish-speaking Adolescents with Reading Disabilities. *Acta Psychopathologica*, 3(6)1-8.
- Savolainen, P. A., Timmermans, A. C., y Savolainen, H.K. (2018). Part-time special education predicts students' Reading self-concepts. *Learning and Individual Differences*, 68, 85-95.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., y Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), 215-229.
- Soriano Ferrer, M. y Piedra-Martínez, E. (2017). A review of the neurobiological basis of dyslexia in the adult population. *Neurologia*, 32(1), 50-57.
- Soriano-Ferrer, M (2016). *Dificultades en el Aprendizaje*. Granada: GEU.
- Soriano-Ferrer, M. y Morte, M.R. (2017). Teacher perceptions of reading motivation in children with developmental dyslexia and average readers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 50-57.
- Soriano-Ferrer, M. y Piedra-Martínez, E. (2016). Un análisis documental de la investigación en dislexia en la edad adulta. *Universitas Psychologica*, 15(2), 193-204.

Stanovich, K. (1986). Matthew Effects in Reading: Some Consequences of Individual Differences in the Acquisition of Literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360-407.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., y Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432-445.

Wydell, T. N. (2012). Cross-cultural/linguistic differences in the prevalence of developmental dyslexia and the hypothesis of granularity and transparency. In T. N. Wydell (ed.), *Dyslexia - A comprehensive and international approach*, 1-14. Recuperado de <http://www.intechopen.com/books/dyslexia-a-comprehensive-and-international-approach/cross-cultural-linguistic-differences-in-the-prevalence-of-developmental-dyslexia-and-the-hypothesis-of-granularity-and-transparency>.

Yoneyama, S. y Rigby, K. (2006). Bully/Victim Students & Classroom Climate. *Youth Studies Australia*, 25(3), 34-41.