

Repercusión en la autoeficacia docente de los términos “dislexia” y “dificultad específica del aprendizaje en lectura”

The effect of the terms “dyslexia” and “reading learning disability” on the teacher self-efficacy

Raúl Tárraga-Mínguez¹, Pilar Sanz-Cervera² e Irene Lacruz-Pérez³

¹Profesor Titular de la Universitat de València, España.

<https://orcid.org/0000-0002-4458-5763>. E-mail: raul.tarraga@uv.es

²Profesora Ayudante Doctor de la Universitat de València, España.

<https://orcid.org/0000-0001-6919-6150>. E-mail: pilar.sanz-cervera@uv.es

³Investigador en Formación de la Universitat de València, España.

<https://orcid.org/0000-0003-1560-1952>. E-mail: irene.lacruz@uv.es

Este estudio ha recibido financiación de recursos humanos por parte de la Universidad de Valencia (Contratos para la formación de personal investigador de carácter predoctoral, en el marco del subprograma “Atracción de talento” 2019. Código de contrato UV-INV-PREDOC19F1-1010132).

Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia
Valencia, España

Resumen

Las etiquetas diagnósticas de dislexia y dificultades específicas de aprendizaje en lectura pueden considerarse, desde un punto de vista teórico, como prácticamente—sinónimas. Sin embargo, la elección de un término u otro por parte del profesorado conlleva ciertas connotaciones que pueden ejercer una notable influencia en las percepciones de los docentes sobre estos estudiantes. El propósito del presente estudio fue determinar si las etiquetas de dislexia y dificultades específicas de aprendizaje en lectura influyen en el sentimiento de autoeficacia de un grupo de futuros docentes. Para ello se administró un cuestionario de 14 preguntas tipo Likert con 9 opciones a 242 estudiantes de los grados de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria de la Universidad de Valencia que no tenían conocimientos previos sobre el tema que se trata en el cuestio-

nario. Un grupo cumplimentó una versión del cuestionario en el que se preguntaba sobre la dislexia y otro grupo cumplimentó otra versión en la que la palabra “dislexia” se sustituía por el término “dificultades específicas de aprendizaje en lectura”. Tras el análisis de los datos, se obtuvieron diferencias estadísticamente significativas, en las que el término “dislexia” parece ser percibido por los futuros docentes como una dificultad más compleja de afrontar, en comparación con el término “dificultades específicas del aprendizaje en lectura”. Los resultados no señalaron la existencia de diferencias ni entre género ni entre especialidad (infantil/primaria). Esto indica que durante la formación inicial del profesorado se debería profundizar más en la comprensión de los términos “dislexia” y “dificultades de aprendizaje en lectura”.

Palabras clave: autoeficacia, dificultades de aprendizaje, dislexia, etiquetado, formación del profesorado.

Abstract

The diagnostic labels of “dyslexia” and “reading learning disability” can be considered from a theoretical point of view as practically synonymous, according to the latest version of the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM 5; APA, 2013). However, the teachers’ choice of one term or another carries certain connotations that could have a significant influence on their perceptions. The purpose of the present study was to determine whether the labels of dyslexia and reading learning disability influence the feeling of self-efficacy of a group of pre-service teachers. Self-efficacy beliefs refer to the judgment that a person makes about their own ability to perform a certain action or task successfully. According to previous research, the study of teachers’ self-efficacy beliefs is relevant because they are directly related to the academic performance of students. Moreover, these beliefs are also related to teachers’ attitudes towards educational inclusion of students with specific needs of educational support, in which students with dyslexia or reading learning disability are included. In this study, a questionnaire of 14 Likert-type questions with 9 options was administered to 242 students of the Early Childhood and Primary Education Teachers degrees of the University of Valencia. These students had no previous knowledge on the subject that was treated in the questionnaire in the moment that they filled it out. The instrument was adapted from a questionnaire used in the study of Gibbs & Elliot (2015). These authors adapted it from the original one, Teachers’ Sense of Efficacy for Literacy Instruction Scale (TSELI), designed by Tschannen-Moran & Johnson (2011). The questions were about the beliefs that pre-service teachers had about their own effectiveness and ability in teaching students with dyslexia or reading learning disability. There were also some questions regarding participants’ demographic information. A group of pre-service teachers filled out a version of

the questionnaire asking about dyslexia and another group filled out another version where the word “dyslexia” was replaced by the term “reading learning disability”. After collecting the data, a statistical analysis was carried out with two purposes. One of them was to know if the use of two different diagnostic labels influences the pre-service teachers’ self-efficacy beliefs. The other one was to find out if there were statistically significant differences regarding gender and the different specializations that the pre-service teachers were studying (early childhood education or primary education). After data analysis, statistically significant differences were obtained, finding that the term “dyslexia” seemed to be perceived by pre-service teachers as a more difficult problem to face compared to the term “reading learning disability”. No differences were found between gender or specialty (early childhood/primary education). Therefore, the main finding of this study is that the use of certain diagnostic labels influences teachers’ self-efficacy beliefs. More specifically, the interpretation of this result in this research is that pre-service teachers conceive the term “dyslexia” as a medical concept, what can be interpreted for students as a more difficult diagnostic to intervene and modify through education in comparison with the term “reading learning disability”. This fact indicates that during initial teacher training, the understanding of the terms “dyslexia” and “reading learning disability” should be studied in greater depth. Additionally, this paper can contribute to show the importance of the decision made by professionals regarding the exact term they use when preparing the psychological reports of the students with special educational needs. These findings do not exactly agree with the results obtained in previous studies on this topic, and this is discussed in the discussion section. Moreover, we also indicate the limitations of the study and future lines of research.

Keywords: dyslexia, label, learning disabilities, self-efficacy, teacher training.

Introducción

Según la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico (DSM-5; APA, 2013), el término “dislexia” y el término “dificultades específicas del aprendizaje de la lectura” (DEA) son etiquetas diagnósticas que pueden utilizarse de manera alternativa, lo que los convierte prácticamente en sinónimos. Sin embargo, en la práctica educativa, no se puede afirmar tajantemente que ambos términos se utilicen de manera indistinta, sino que cada uno de ellos presenta connotaciones que pueden conllevar repercusiones en diferentes variables, como: el sentimiento de autoeficacia del profesorado (Gibbs y Elliot, 2015); las expectativas y actitudes que el profesorado deposita en su alumnado (Hornstra, Denessen, Bakker, Van den Bergh y Voeten, 2010; Woodcock y Hitches, 2017); la autoestima del propio estudiantado (Taylor, Hume y Welsh, 2010), o incluso su sintomatología depresiva y bienestar psicológico (Lindeblad, Svensson y Gustafson, 2016).

Una de las posibles causas de que estos dos términos posean connotaciones diferentes –cuando en teoría deberían utilizarse como sinónimos– puede estar relacionada con la doble naturaleza que posee en sí el diagnóstico al que hacen referencia. Las dificultades específicas de aprendizaje en lectura, como tantos otros rasgos psicológicos, son en realidad producto de la interacción de dos variables. Por un lado, está la dificultad intrínseca del estudiante para llevar a cabo las tareas propias de la lectura (Kudo, Lussier y Swanson, 2015; Maisog, Einbinder, Flowers, Turkeltaub y Eden, 2008). Por otro lado, estas dificultades no están exentas de la influencia cultural propia de un fenómeno como la lectura, que requiere de aprendizajes formales e informales en diferentes contextos –la escuela, el hogar, los medios de comunicación, entre otros, y que se ve influida claramente por aspectos sociales como la disponibilidad de material impreso para la lectura, el método de enseñanza utilizado, la actitud hacia la lectura

en el entorno, etcétera. (Elliot y Grigorenko, 2014; Ferroni, Barreyro, Mena y Diuk, 2019).

Sin embargo, esta doble perspectiva sobre el estudio de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura no se ve reflejada en el ámbito de la investigación en la misma proporción. Existe un evidente desequilibrio entre la gran cantidad de literatura científica que se publica sobre dislexia desde un enfoque médico o psicológico, y la cantidad de estudios científicos proporcionalmente mucho menor que se publican desde un enfoque más educativo o cultural (Lopes, 2012). Este desequilibrio de enfoques ha contribuido en las últimas décadas a que el término “dislexia” (el que se utiliza más habitualmente en las publicaciones de carácter médico), se haya cargado de una connotación biológica y que se considere por muchos profesionales de la educación como una dificultad con una etiología clara, intrínseca al estudiante y prácticamente inmutable (Gibbs y Elliot, 2015).

Hasta el momento, pocas investigaciones han analizado las repercusiones que puede conllevar el hecho de hacer uso de diferentes etiquetas para referirse a un mismo diagnóstico. En el caso de otros diagnósticos, como puede ser el caso del trastorno del espectro autista (TEA), algunos estudios han analizado los efectos que ha podido traer consigo el cambio de terminología que se realizó en el año 2013, tras la publicación de la última edición del DSM-5 (APA, 2013), respecto a las etiquetas diagnósticas de autismo y síndrome de Asperger. Esta última quedó en desuso, y se incluyó bajo la categoría de trastorno del espectro autista, que corresponde al nivel 1 de severidad del autismo). Kite, Gullifer y Tyson (2013) detectaron en un grupo de profesionales de la educación y la salud claras diferencias en la concepción de las dos etiquetas diagnósticas, y que era más estigmatizadora la de autismo que la de síndrome de Asperger, pues ellos consideraban que el primero es un diagnóstico más severo.

En el caso de las etiquetas diagnósticas en las que se centra el presente estudio, única-

mente se ha encontrado la investigación de Gibbs y Elliot (2015), quienes compararon los efectos que tenía el uso de la etiqueta dislexia y el uso de la etiqueta dificultades lectoras, en la percepción de autoeficacia de una muestra de profesores en activo. La idea de autoeficacia se refiere al juicio que una persona realiza sobre su propia capacidad para desempeñar una determinada acción o tarea con éxito (Bandura, 1977). Así, los resultados del estudio de Gibbs y Elliot (2015) mostraron que el profesorado manifestó sentirse más preparado para la enseñanza de estudiantes con dislexia en comparación a estudiantes con dificultades lectoras. Los autores del estudio interpretaron estos resultados con el argumento de que la etiqueta “dificultades lectoras” pudo ser entendida como un término genérico que incluía tanto a estudiantes con dificultades leves como severas e igualmente podía incluir a estudiantes con dificultades en la decodificación como en la comprensión. Por el contrario, la etiqueta dislexia parece que fue entendida por el profesorado como una dificultad concreta, bien acotada y delimitada que hacía referencia a un grupo homogéneo de estudiantes.

Los mismos autores, junto con otros investigadores, analizaron si las etiquetas de dislexia y trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) influían en la autoeficacia percibida por el profesorado en activo participante en el estudio (Gibbs et al., 2020). Aunque concluyeron que las diferentes etiquetas diagnósticas estaban relacionadas con la percepción y las creencias del profesorado respecto al alumnado con dislexia y TDAH, no hallaron que tales etiquetas influyeran en su sentimiento de autoeficacia, contrariamente a lo que encontraron en su estudio previo (Gibbs y Elliot, 2015).

Lee, Cheung y Chen (2019), por su parte, estudiaron el modo en que la etiqueta diagnóstica de TDAH influía en el sentimiento de autoeficacia de un grupo de futuros docentes. Sorprendentemente hallaron que el profesorado en formación inicial se notaba más prepa-

rado para gestionar un aula en la que había escolarizada una estudiante con una etiqueta diagnóstica de TDAH, que un aula con una estudiante con sintomatología hiperactiva e impulsiva, pero sin diagnóstico de TDAH definido. La interpretación de este resultado por parte de los autores sugiere que los futuros docentes podrían sentirse más seguros para planificar estrategias de intervención y organización del aula cuando existe una etiqueta diagnóstica, puesto que esta puede representar un punto de partida y una guía que les oriente. Encontraron, además, un sesgo de género claro, pues detectaron que los futuros docentes tenían un mayor sentimiento de autoeficacia para trabajar con una estudiante con TDAH si esta era mujer. Por tanto, hallaron un efecto positivo de la etiqueta diagnóstica en la autoeficacia percibida de futuros docentes para trabajar con alumnas, pero no tanto en el caso de los alumnos.

El interés por estudiar la percepción de autoeficacia del profesorado responde a diferentes motivos, entre los que destaca el hecho de que este aspecto se encuentra estrechamente relacionado con el rendimiento académico del alumnado (Caprara, Barbaranelli, Steca y Malone, 2006). Zee y Koomen (2016) hallaron, además, que la percepción de autoeficacia influye en el tipo de relación que establecen los docentes con el alumnado y consecuentemente los docentes con mayor sentimiento de autoeficacia tienden a utilizar estrategias más eficaces para afrontar los posibles problemas de comportamiento en el aula que aquellos docentes con un sentimiento de autoeficacia menor.

La importancia de la autoeficacia percibida por los docentes podría ser incluso mayor cuando se trata de la educación del alumnado que presenta necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), entre los que se incluyen los estudiantes con dislexia o dificultades específicas del aprendizaje de la lectura. La evidencia empírica ha mostrado que el sentimiento de autoeficacia del profesorado para trabajar con el alumnado que presenta NEAE

influye directamente en sus actitudes hacia la inclusión educativa (Malinen et al., 2013; Savolainen, Engelbrecht, Nel y Malinen, 2012), por lo que son más positivas tales actitudes cuanto mayor es la percepción de autoeficacia del docente.

La comparación del efecto del uso de etiquetas diagnósticas genéricas o específicas en relación con la autoestima es un aspecto interesante, aunque tampoco ha sido ampliamente estudiado. Taylor et al. (2010) analizaron el efecto en la autoestima que producían los diagnósticos que utilizaban etiquetas genéricas o específicas. Para ello, compararon las puntuaciones en una prueba de autoestima en tres grupos de estudiantes: estudiantes con diagnóstico de dislexia (una etiqueta específica), estudiantes con diagnóstico de necesidades educativas especiales (NEE, una etiqueta genérica) y estudiantes sin diagnóstico. Los resultados evidenciaron que el grupo con peores resultados en autoestima fue el que tenía un diagnóstico de NEE. Es decir, la etiqueta de carácter más genérico se relacionaba con los peores resultados en autoestima. Es más, no hubo diferencias en autoestima entre los estudiantes con dislexia y los estudiantes sin diagnóstico, por lo que los autores concluyen que la etiqueta de dislexia, una etiqueta con carácter específico, se relaciona con un menor impacto negativo en la autoestima.

El presente estudio se centra en investigar el efecto de dos etiquetas de carácter específico en la autoeficacia de futuros docentes de educación infantil y primaria. Concretamente, el objetivo de este estudio es analizar en una muestra de estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Infantil y el grado de Maestro/a en Educación Primaria el impacto diferencial que produce en el sentimiento de autoeficacia el uso de dos etiquetas diagnósticas de

carácter específico que, según las indicaciones del DSM-5 (APA, 2013), son prácticamente sinónimas: dislexia y dificultad específica en el aprendizaje de la lectura.

Hasta donde se conoce, este objetivo no se ha planteado anteriormente en el contexto español ni en lengua castellana, y tan solo un trabajo previo se ha propuesto un objetivo similar (Gibbs y Elliot, 2015), aunque se desarrolló con un profesorado en activo y se utilizó una etiqueta de carácter genérico y otra de carácter específico. Se considera que la consecución de este objetivo puede llevar a la obtención de conclusiones relevantes tanto en el ámbito de la investigación como de la práctica psicopedagógica, ya que puede ayudar a entender qué tipo de representaciones genera en los futuros docentes el uso de estos dos términos.

Método

El presente estudio adoptó un enfoque cuantitativo y planteó un diseño cuasiexperimental en el que se comparó la autoeficacia de dos grupos de futuros docentes seleccionados a través de un muestreo por conveniencia.

Muestra

En el presente estudio participaron 242 estudiantes universitarios (198 mujeres y 44 hombres), con una media de edad de 21.18 años ($DT = 3.82$), que cursaban la asignatura Necesidades educativas especiales. Esta asignatura se imparte en el segundo curso del grado y se realiza de forma conjunta para los estudiantes de los dos grados universitarios que estudiaban los participantes en el presente estudio: Maestro/a en Educación Infantil ($N = 110$) y Maestro/a en Educación Primaria ($N = 132$) en la Universidad de Valencia.

Tabla 1.*Datos demográficos de los participantes*

Demografía	Estudiantes universitarios (N = 242)
Edad (M)	21.18
Sexo	
Masculino	44 (18.18 %)
Femenino	198 (81.81 %)
Grado	
Educación Infantil	106 (43.8 %)
Educación Primaria	129 (53.3 %)

Fuente: elaboración propia.

Instrumentos

El instrumento utilizado para la recogida de datos es un cuestionario que ha sido adaptado y traducido a partir del empleado en la investigación de Gibbs y Elliot (2015). Este cuestionario fue a su vez una adaptación del original, Teachers' Sense of Efficacy for Literacy Instruction Scale (TSELI), diseñado y validado por Tschannen-Moran y Johnson (2011).

Se contó con dos versiones idénticas de este cuestionario, salvo que en una versión se utilizó el término “dislexia” y en la otra el término “dificultades específicas de aprendizaje en lectura”. Por ejemplo, en la versión A una de las preguntas es “¿Cuánto puedes motivar a los niños con dislexia?”, mientras que en la versión B esta misma pregunta es “¿Cuánto puedes motivar a los niños con dificultades específicas de aprendizaje en lectura?”.

Del mismo modo, el cuestionario cuenta con un encabezado en el que se utiliza un término u otro en función de la versión que se trate: “A continuación se exponen algunas preguntas referidas a tus ideas sobre enseñar a niños que podría decirse que presentan dislexia/dificultades específicas de aprendizaje en lectura. Tus respuestas son confidenciales”.

En la primera parte del cuestionario se recoge información demográfica de los parti-

cipantes a través de tres cuestiones: (1) edad, (2) sexo y (3) grado que cursan (Maestro/a de Educación Infantil o Maestro/a de Educación Primaria).

A continuación, el cuestionario cuenta con 14 ítems relativos a las ideas de los futuros docentes sobre su propia eficacia para enseñar a niños y niñas que presentan dislexia o dificultades específicas de aprendizaje en lectura. Los participantes deben responder mediante una escala de tipo Likert de 9 puntos, en la que 1 es la puntuación más baja y 9, la más alta.

Se calculó para cada participante un indicador global de autoeficacia que corresponde a la suma de las puntuaciones de los 14 ítems del cuestionario. Este dato fue empleado como la variable mediante la que se comparó ambos grupos (el grupo de participantes que cumplimentó la versión del cuestionario con el término “dislexia” y el grupo que cumplimentó la versión con el término “dificultades específicas de aprendizaje en lectura”).

En el presente estudio, el índice alfa de Cronbach para las dos versiones del instrumento fue de .96.

Procedimiento

Los estudiantes cumplimentaron el cuestionario durante el segundo cuatrimestre de su segundo curso universitario de los grados

de Maestro/a en Educación Infantil y Maestro/a en Educación Primaria. En ninguna de las asignaturas cursadas anteriormente por los participantes se aborda de manera sistemática el tema de las dificultades específicas de aprendizaje o la dislexia, por lo que los estudiantes no habían tenido oportunidades previas de estudiar de modo sistemático a nivel universitario aquellos contenidos relacionados con el cuestionario.

La cumplimentación del cuestionario fue voluntaria y se realizó en el aula donde habitualmente se desarrollan sus clases, al inicio de una sesión de la asignatura necesidades educativas especiales. No se había impartido ninguna clase de esta asignatura en la que se trabajaran estos contenidos antes de cumplimentar el cuestionario. No se ofreció ningún tipo de recompensa o beneficio en la calificación de la asignatura.

De los 242 participantes, 124 sujetos respondieron la versión del cuestionario en la que se empleaba el término “dificultades específicas de aprendizaje en lectura” y 118 sujetos respondieron la versión del cuestionario que empleaba el término “dislexia”.

Resultados

El objetivo principal fue analizar en una muestra de estudiantes del grado de Maestro/a en Educación Infantil y el grado de Maestro/a en Educación Primaria el impacto diferencial que produce en el sentimiento de autoeficacia el uso de dos etiquetas diagnósticas de carácter

específico y sinónimas (dislexia y dificultad específica en el aprendizaje de la lectura). Para ello, se realizaron tres ANOVAs en los que la variable dependiente fue la autoeficacia (evaluada a través de la suma de las puntuaciones de cada uno de los ítems del cuestionario). Las variables independientes para cada uno de los tres ANOVAs fueron respectivamente: el sexo de los participantes, el grado universitario que estudiaban (grado de Maestro/a en Educación Infantil o en Educación Primaria) y la versión del cuestionario contestada (la versión con la etiqueta “dislexia” o la versión con la etiqueta “dificultades específicas de aprendizaje en lectura”).

Como muestra la Tabla 2, no se encontraron diferencias en las puntuaciones obtenidas en autoeficacia entre hombres y mujeres, ni tampoco entre los participantes que cursaban el grado universitario de Maestro/a en Educación Infantil y los que cursaban el grado en Maestro/a en Educación Primaria. Por el contrario, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el ANOVA que comparaba la puntuación de autoeficacia para las dos versiones del cuestionario.

Concretamente, los resultados mostraron que aquellos participantes que cumplimentaron la versión que empleaba la etiqueta “dificultades específicas de aprendizaje en la lectura” obtuvieron una puntuación significativamente mayor que aquellos que cumplimentaron la versión con la etiqueta “dislexia” (77.19 y 70.67 respectivamente).

Tabla 2.

ANOVAs que comparan las puntuaciones de autoeficacia en función del sexo, grado universitario y versión del cuestionario

		Autoeficacia		F(1, 241)	p	η^2_p
		M	SD			
Sexo	Hombres	79.41	22.67	2.69	.102	.011
	Mujeres	72.98	24.25			
Grado universitario en Maestro/a	Educación infantil	74.60	20.74	2.44	.120	.011
	Educación primaria	69.66	24.78			
Versión cuestionario	Dislexia	70.67	24.81	4.51	.035	.018
	Dificultades de aprendizaje en lectura	77.19	23.01			

*p < .05; **p < .01. Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

Los resultados de este estudio muestran cómo la presentación de dos términos que en teoría deberían ser intercambiables, ya que designan un mismo diagnóstico, producen un efecto diferencial en una variable en la que no resulta sencillo intervenir, como es el sentimiento de autoeficacia para la intervención educativa en futuros docentes (Leyser, Zeiger y Romi, 2011). Este resultado concuerda, por tanto, con los estudios que han concluido que el uso de una determinada etiqueta diagnóstica influye en la autoeficacia percibida por los docentes (Lee et al., 2019) y contrasta con los que han obtenido resultados diferentes al respecto (Gibbs et al., 2020).

La dislexia parece ser percibida por los futuros docentes como una situación más compleja de afrontar en la escuela que las dificultades específicas del aprendizaje. El hecho de que en realidad ambos términos hacen referencia al mismo tipo de dificultades en la lectura lleva a pensar que la explicación de este efecto diferencial debe buscarse en las concepciones que los futuros docentes albergan sobre uno y otro término. Investigaciones previas han evidenciado que el término “dislexia” se

ha abordado en las últimas décadas, fundamentalmente, desde el ámbito de la investigación relacionada con la medicina y la biología (Lopes, 2012), lo que en cierto modo ha dejado en segundo plano el enfoque educativo de este fenómeno. Es posible que este sesgo en la naturaleza de las investigaciones sobre la dislexia haga que este término sea percibido como una entidad clínica de carácter más biológico, estable y difícil de modificar mediante una intervención educativa que las dificultades específicas del aprendizaje. Esta expresión es menos utilizada en las publicaciones médicas y puede relacionarse con variables más externas, transitorias y susceptibles al cambio mediante la intervención educativa debido al uso del término “aprendizaje”, que puede ser percibido como la consecuencia directa de la enseñanza.

La única investigación previa que ha realizado un estudio con un diseño similar al del presente trabajo (Gibbs y Elliot, 2015) obtuvo, sin embargo, el resultado contrario al obtenido aquí. En el estudio de Gibbs y Elliot (2015) los resultados mostraron que el profesorado se sentía más competente para llevar a cabo su trabajo con estudiantes etiquetados con dislexia, en lugar de dificultades lectoras en las dimensiones de uso de estrategias educativas y

capacitación lectora.

Esta diferencia de resultados puede explicarse por al menos dos motivos. Por un lado, una de las etiquetas que emplearon Gibbs y Elliot (2015) es diferente de la empleada en el presente estudio: mientras que en el estudio de Gibbs y Elliot (2015) se empleó la etiqueta “dificultades lectoras”, en el presente estudio se ha empleado “dificultades específicas de aprendizaje en lectura”. El término empleado por Gibbs y Elliot (2015), “dificultades lectoras”, hace referencia a un conjunto amplio de estudiantes que comparten como único punto en común la existencia de una dificultad en la decodificación y/o la comprensión lectora. El origen de estas dificultades puede ser muy diverso y encontrarse relacionado con la motivación, la falta de instrucción o instrucción deficiente, la existencia genérica de dificultades de aprendizaje en todas las áreas o bien la presencia de dificultades circunscritas únicamente a la lectura. Por el contrario, el término empleado en el presente estudio, “dificultades específicas de aprendizaje en lectura”, hace referencia a un conjunto más concreto de estudiantes, que tienen en común el haber sido diagnosticados tras un proceso de evaluación individual de acuerdo con unos criterios diagnósticos bien establecidos en los que se descarta, precisamente, la existencia de dificultades cognitivas generalizadas o dificultades relacionadas con la motivación y/o la instrucción lectora. Así, la etiqueta “dificultades lectoras” puede considerarse genérica, mientras que la etiqueta “dificultades específicas de aprendizaje en lectura” tiene un carácter más específico.

Los efectos del uso de etiquetas genéricas o específicas en el diagnóstico ya se han estudiado previamente en el ámbito de la lectura (Taylor et al., 2010) y muestran que las etiquetas genéricas tienen un efecto más negativo que las específicas, lo que resultaría acorde con los resultados obtenidos en el presente estudio.

Por otro lado, el estudio de Gibbs y Elliot (2015) se realizó con profesorado en activo, mientras que el presente estudio se realizó con estudiantes de los grados de Maestro/a. Esto

significa que la formación previa de los participantes, tanto genéricamente sobre el ámbito de la educación como de manera específica en el ámbito de la dislexia, es menor en el presente estudio que en el estudio de Gibbs y Elliot (2015), lo que es relevante para la percepción de autoeficacia.

Los resultados del presente trabajo conducen a obtener varias conclusiones a diferentes niveles: en el ámbito de la investigación, en el ámbito de la práctica psicopedagógica y en el ámbito de la formación de los profesionales de la educación. En primer lugar, la confusión terminológica que impera en el área de estudio constituye un desafío que las futuras líneas de investigación deberán abordar de manera prioritaria. La publicación del DSM-5 (APA, 2013), en la que se propone el uso indistinto de los términos “dificultades específicas del aprendizaje de la lectura” y “dislexia”, supone una oportunidad interesante para aclarar las discrepancias terminológicas que han caracterizado esta área durante décadas (Elliot y Grigorenko, 2014) y que, tal y como se ha mostrado en este estudio, tienen repercusiones reales que van más allá de los meros matices semánticos.

En segundo lugar, en cuanto al ámbito de la práctica psicopedagógica, este trabajo puede contribuir a mostrar la importancia de la decisión por parte de los profesionales del término exacto que utilicen cuando elaboran sus informes psicopedagógicos. Aunque *a priori* el uso de términos como “dislexia” o “dificultades específicas del aprendizaje de la lectura” pueda parecer indistinto, este trabajo muestra que las representaciones que los futuros profesionales de la educación tienen sobre estas expresiones no son las mismas. De esta manera, los futuros maestros y maestras se consideran a sí mismos menos capacitados para llevar a cabo su tarea educativa cuando se emplea el término “dislexia” que cuando se emplea el término “dificultad específica de aprendizaje en lectura”.

En tercer lugar, los resultados del presente estudio deben ser tenidos en cuenta en el ámbito de la formación del profesorado. En

realidad, la diferencia de resultados entre los estudiantes que cumplieron una y otra versión del cuestionario indica un evidente desconocimiento de una herramienta tan básica en el diagnóstico en educación como el propio DSM-5 (APA, 2013). Este hallazgo corrobora la importancia de formar al profesorado sobre este tópico y cobra especial importancia si se tiene en cuenta que en la literatura científica previa se ha documentado que tanto en España (Soriano-Ferrer, Echegaray-Bengoia y Malathesa, 2016) como en otros países (Malathesa, Washburn y Kahn-Horwitz, 2016; Washburn, Binks-Cantrell y Malathesa, 2014) existe una falta de formación del profesorado en uno de los ámbitos centrales de la labor de los docentes, como es la enseñanza de la lectura en estudiantes que presentan dificultades.

Los resultados del presente estudio siguen esta misma línea e inducen a pensar que los participantes tienen carencias en el conocimiento de este ámbito, lo cual resulta lógico si se tiene en cuenta que el estudio se realizó con estudiantes de segundo curso de los grados de Maestro/a en Educación Primaria y Maestro/a en Educación Infantil. Según el plan de estudios, todavía no han recibido una formación sistemática relacionada con la educación especial, y tampoco han tenido la sesión en la que se explican los criterios diagnósticos de la dislexia y se expone que los términos “dificultades específicas del aprendizaje de la lectura” y “dislexia” pueden utilizarse de manera indistinta.

Aun así, los resultados refuerzan la idea, ya presente en numerosas investigaciones previas, de que es necesario dedicar esfuerzos específicos en la formación inicial del profesorado a la educación especial (Brownell, Ross, Colón y McCallum, 2005; León, 2011) y, específicamente, a las dificultades propias del aprendizaje en lectura (Malathesa et al., 2016). Hay que aclarar que estas no solamente se relacionan con el aprendizaje de la lectoescritura, sino también con la adquisición de otras competencias fundamentales como es la matemática y, por ende, con las posibles dificultades de

aprendizaje en matemáticas (Sánchez-Acero y García-Martín, 2021).

Este hecho es importante puesto que, tal y como se ha encontrado en estudios previos (Lee et al., 2019; Nah y Tan, 2021), las etiquetas diagnósticas pueden tener un efecto positivo tanto en el sentimiento de autoeficacia del profesorado como en sus percepciones hacia el alumnado que las presenta. Conocerlas ayuda a los docentes a comprender los comportamientos del estudiante y les orienta para planificar diferentes estrategias de intervención.

El presente estudio tiene algunas dificultades que es necesario tomar en consideración a la hora de interpretar los resultados. En primer lugar, es importante tener en cuenta que los participantes incluidos en la muestra eran estudiantes de segundo curso de grado, por lo que no ofrecen información sobre la percepción de autoeficacia del profesorado una vez que termina su formación inicial, sino únicamente en una fase intermedia. Sería interesante en futuras investigaciones evaluar este grado de autoeficacia no en un momento intermedio, sino en el momento de comenzar la formación inicial y en el momento en que esta finaliza.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta la naturaleza local de la muestra, ya que todos los estudiantes provienen de una misma facultad, por lo que no puede afirmarse que los resultados del presente estudio sean extrapolables a estudiantes de otras facultades. Esta limitación conduce, por lo tanto, a otra futura vía de investigación posible en la que se planteen los mismos objetivos con muestras de estudiantes que sean más amplias y que se estén formando en diferentes facultades.

Al margen de estas limitaciones, quedan abiertas otras posibles vías de investigación. Por ejemplo, sería interesante plantear estos mismos objetivos en profesorado en activo de diferentes niveles y comparar la percepción de autoeficacia del profesorado en activo especialista en educación especial y del profesorado generalista. Así, se podría comprobar si existen diferencias entre ambos colectivos, tal y como ocurre en otras variables similares como las

atribuciones y actitudes hacia los estudiantes con necesidades educativas (Vlachou, Eleftheriadou y Metallidou, 2014), o las falsas creencias sobre la educación especial (Sanz, Fernández, Pastor y Tárraga, 2017).

Referencias

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. Fifth Edition*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. y McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38(4), 242-252. <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P. y Malone, P. S. (2006). Teachers' Self-efficacy Beliefs as Determinants of Job Satisfaction and Students' Academic Achievement: A Study at the School Level. *Journal of School Psychology*, 44(6), 473-490. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>
- Elliott, J. G. y Grigorenko, E. L. (2014). *The dyslexia debate*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ferroni, M. V., Barreyro, J. P., Mena, M. y Diuk, B. G. (2019). Perfiles cognitivos de niños de nivel socioeconómico bajo con dificultades en la velocidad lectora: análisis de los resultados de una intervención. *Interdisciplinaria*, 36(1), 273-288. <https://doi.org/10.16888/interd.36.1.18>
- Gibbs, S., Beckmann, J. F., Elliott, J., Metsäpelto, R. L., Vehkakoski, T. y Aro, M. (2020). What's in a name: the effect of category labels on teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 35(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652441>
- Gibbs, S. y Elliot, J. (2015). The differential effects of labelling: how do 'dyslexia' and 'reading difficulties' affect teachers' beliefs. *European Journal of Special Needs Education*, 30(3), 323-337. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1022999>
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van Den Bergh, L. y Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(6), 515-529. <https://doi.org/10.1177/0022219409355479>
- Kite, D. M., Gullifer, J. y Tyson, G. A. (2013). Views on the diagnostic labels of autism and Asperger's disorder and the proposed changes in the DSM. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43(7), 1692-1700. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1718-2>
- Kudo, M. F., Lussier, C. M. y Swanson, H. L. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 40, 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.01.002>
- Lee, K. W., Cheung, R. Y. M. y Chen, M. (2019). Preservice teachers' self-efficacy in managing students with symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder: The roles of diagnostic label and students' gender. *Psychology in the Schools*, 56, 1-13. <https://doi.org/10.1002/pits.22221>
- León, M. J. (2011). La situación de la formación en educación inclusiva en los nuevos títulos de grado de maestro en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 70, 145-164. <http://hdl.handle.net/10481/25092>
- Leyser, Y., Zeiger, T. y Romi, S. (2011). Changes in self-efficacy of prospective special and general education teachers: Implication for inclusive education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(3), 241-255. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2011.598397>
- Lindeblad, E., Svensson, I. y Gustafson, S. (2016). Self-concepts and psychological well-being assessed by Beck Youth Inventory among pupils with reading difficulties. *Reading Psychology*, 37(3), 449-469. <https://doi.org/10.1080/02702711.2015.1060092>

- Lopes, J. (2012). Biologising reading problems: the specific case of dyslexia. *Contemporary Social Science*, 7(2), 215-229. <https://doi.org/10.1080/21582041.2012.692098>
- Maisog, J. M., Einbinder, E. R., Flowers, D. L., Turkeltaub, P. E. y Eden, G. F. (2008). A meta-analysis of functional neuroimaging studies of dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1145(1), 237-259. <https://doi.org/10.1196/annals.1416.024>
- Malathesa, R., Washburn, E. K. y Kahn-Horwitz, J. (2016). Introduction to the special issue on teacher knowledge from an international perspective. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 1-6. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0119-6>
- Malinen, O. P., Savolainen, H., Engelbrecht, P., Xu, J., Nel, M., Nel, N. y Tlale, D. (2013). Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries. *Teaching and Teacher Education*, 33, 34-44. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>
- Nah, Y. H. y Tan, J. W. L. (2021). The effect of diagnostic labels on teachers' perceptions of behaviours of students with autism spectrum disorder. *British Journal of Educational Psychology*, 91(1), 315-327. <https://doi.org/10.1111/bjep.12368>
- Sánchez-Acero, A. y García-Martín, M. B. (2021). Programa de entrenamiento en potencial de aprendizaje para niños colombianos con dificultades de aprendizaje en Matemáticas. *Interdisciplinaria*, 38(1), 163-180. <https://doi.org/10.16888/interd.2021.38.1.11>
- Sanz, P., Fernández, M. I., Pastor, G. y Tárraga, R. (2017). Pre-service teachers' knowledge, misconceptions and gaps about autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 212-224. <https://doi.org/10.1177/0888406417700963>
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M. y Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Soriano-Ferrer, M., Echegaray-Bengoa, J. y Malathesa, R. (2016). Knowledge and beliefs about developmental dyslexia in pre-service and in-service Spanish-speaking teachers. *Annals of Dyslexia*, 66(1), 91-110. <https://doi.org/10.1007/s11881-015-0111-1>
- Taylor, L. M., Hume, I. R. y Welsh, N. (2010). Labelling and self-esteem: the impact of using specific vs. generic labels. *Educational Psychology*, 30(2), 191-202. <https://doi.org/10.1080/01443410903494478>
- Tschannen-Moran, M. y Johnson, D. (2011). Exploring literacy teachers' self-efficacy beliefs: potential sources at play. *Teaching and Teacher Education* 27(4), 751-761. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.005>
- Vlachou, A., Eleftheriadou, D. y Metallidou, P. (2014). Do learning difficulties differentiate elementary teachers' attributional patterns for students' academic failure? A comparison between Greek regular and special education teachers. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830440>
- Washburn, E. K., Binks-Cantrell, E. S. y Malathesa, R. (2014). What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia? *Dyslexia*, 20(1), 1-18. <https://doi.org/10.1002/dys.1459>
- Woodcock, S. y Hitches, E. (2017). Potential or problem? An investigation of secondary school teachers' attributions of the educational outcomes of students with specific learning difficulties. *Annals of dyslexia*, 67(3), 299-317. <https://doi.org/10.1007/s11881-017-0145-7>
- Zee, M. y Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of Educational Research*, 86(4), 981-1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Recibido: 28 de junio de 2021

Aceptado: 11 de agosto de 2022