



**Grado en Psicología**

**Trabajo de Fin de Grado**

**Curso 2023/2024**

**Convocatoria Junio**

**Modalidad:** Revisión Sistemática

**Título:** Dislexia, detección temprana y su relación con la autoestima

**Autor:** Bárbara Abigail Pallaroso Mendoza

**Tutora:** M<sup>a</sup> del Carmen Neipp Lopez

Alicante 24 de mayo de 2024

## ÍNDICE

<i>Resumen</i>	3
<i>1. Marco teórico</i>	5
<i>2. Método</i>	7
<i>2.1 Base de datos, palabras clave y criterios de elegibilidad</i>	7
<i>2.2 Procedimiento y síntesis de resultados</i>	8
<i>2.3. Evaluación de riesgo de sesgo</i>	10
<i>3. Resultados</i>	11
<i>3.1 Resultados riesgo de sesgo en los estudios</i>	12
<i>3.2 Resumen de las publicaciones seleccionadas</i>	13
<i>3.3. Variable resultado: evaluación autoestima</i>	14
<i>3.4 Variable resultado: autoestima en personas con dislexia</i>	15
<i>3.4.1 Variables y su relación con la autoestima</i>	16
<i>4. Discusión</i>	19
<i>5. Referencias</i>	21

## Resumen

El presente estudio tiene como objetivo analizar la relación entre el diagnóstico de dislexia y la autoestima mediante una revisión sistemática de la literatura existente de los últimos 30 años. Se realizó una búsqueda exhaustiva siguiendo el protocolo PRISMA en las bases de datos PsycINFO, Science Direct y Web of Science. El resultado tras aplicar los criterios de inclusión fue de nueve estudios relevantes. La evaluación de los artículos seleccionados se realizó mediante la aplicación de criterios predefinidos para asegurar su calidad y relevancia.

Los hallazgos indican que un diagnóstico temprano de dislexia, junto con intervenciones educativas y psicosociales adecuadas, se asocia a niveles más altos de autoestima en comparación con diagnósticos tardíos. Se destaca la importancia del apoyo institucional y la adaptación de métodos de enseñanza para mejorar la autoestima de las personas con dislexia. Además, el apoyo proporcionado por familiares y profesores tras el diagnóstico es crucial para el bienestar emocional.

La mayoría de los estudios utilizados son de diseño transversal, lo que limita la capacidad de inferir causalidad. La heterogeneidad metodológica y los diferentes contextos culturales de los estudios dificultan la generalización de los resultados. Se sugiere que futuras investigaciones se centren en estudios longitudinales y en la efectividad de diversas intervenciones en diferentes grupos demográficos para aportar una visión más completa y detallada del impacto del diagnóstico de dislexia en la autoestima.

**Palabras clave:** Revisión sistemática, dislexia, autoestima, diagnóstico temprano, intervención psicosocial.

## Abstract

This study aims to analyze the relationship between the diagnosis of dyslexia and self-esteem through a systematic review of the existing literature from the last 30 years. An exhaustive search was conducted following the PRISMA protocol in the PsycINFO, Science Direct and Web of Science databases. After applying the inclusion criteria, nine relevant studies were selected. The evaluation of the selected articles was carried out using predefined criteria to ensure their quality and relevance.

The findings indicate that an early diagnosis of dyslexia, combined with appropriate educational and psychosocial interventions, is associated with higher levels of self-esteem compared to late diagnoses. The importance of institutional support and the adaptation of teaching methods to improve the self-esteem of individuals with dyslexia is highlighted. Additionally, the support provided by family members and teachers after the diagnosis is crucial for emotional well-being.

However, most of the studies used are cross-sectional, which limits the ability to infer causality. The methodological heterogeneity and different cultural contexts of the studies make it difficult to generalize the results. It is suggested that future research focuses on longitudinal studies and the effectiveness of various interventions in different demographic groups to provide a more comprehensive and detailed view of the impact of dyslexia diagnosis on self-esteem.

**Keywords:** Systematic review, dyslexia, self-esteem, early diagnosis, psychosocial intervention.



## 1. Marco teórico

La dislexia, es un trastorno específico del aprendizaje que afecta la capacidad de lectura y escritura, ha sido objeto de numerosos estudios debido a su impacto en el desarrollo académico y emocional de los individuos que la padecen. Se encuentra clasificado entre los trastornos del neurodesarrollo dentro de la quinta edición del Manual Diagnóstico y Estadístico de Trastornos Mentales (DSM-5, American Psychological Association, 2014)

Uno de los aspectos más significativos de la dislexia es su influencia en la autoestima de los niños y adolescentes, derivando en aislamiento o problemas de comportamiento (Humphrey y Mullins, 2002; Lackaye y Magalit, 2006). A medida que estos individuos enfrentan desafíos en el ámbito educativo, pueden experimentar una serie de repercusiones emocionales que afectan su percepción de sí mismos y su bienestar psicológico (Lackaye y Margalit, 2006). La frustración y la vergüenza asociadas con las dificultades de lectura y escritura pueden tener un impacto profundo en la autoestima de los niños y adolescentes con dislexia. Muchos de estos jóvenes experimentan sentimientos de incompetencia y desesperanza a medida que luchan por alcanzar los mismos estándares académicos que sus compañeros sin dislexia (Lackaye y Margalit, 2006; Ingesson, 2007). Todo esto se refleja en problemas a largo plazo relacionados con el rendimiento y consecución de logros académicos (Humphrey y Mullins, 2002). Pizzoli et al. (2011) realizaron un estudio que evidenció que los niños que habían sido diagnosticados en primaria (primera etapa educativa) no manifestaban problemas, en cambio aquellas personas que habían sido diagnosticados de forma tardía, en su edad adulta, manifestaban efectos negativos, como incompetencia y/o sensación de vergüenza. Es importante destacar que aquellos diagnosticados durante la primaria recibieron apoyo psicosocial tanto del entorno escolar como familiar.

Por todo lo anterior resulta de gran interés llevar a cabo una identificación temprana y diagnóstico de la dislexia, con el fin de paliar las consecuencias negativas que en muchos casos acompaña la dislexia. Los problemas académicos derivados, podrían mitigarse mediante una identificación temprana junto con intervenciones y programas educativos específicos, reduciendo los efectos en las etapas educativas posteriores (Frederickson y Cline, 2002). Asimismo, un diagnóstico tardío no tiene únicamente un impacto en la eficacia de la intervención de los profesores para apoyar y guiar a los estudiantes, sino que, puede reflejar una autoestima negativa (Humphrey y Mullins; McNulty, 2003; Ingesson, 2007).

El diagnóstico no solo está relacionado con una adaptación educativa, existen evidencias de que recibir un diagnóstico de dislexia puede actuar como protector de la autoestima. Es posible que la comprensión por parte del individuo favorezca una mejor percepción de sí mismos pese a su condición, pues el diagnóstico explica las dificultades hasta el momento desconocidas, junto con el apoyo social percibido e intervenciones posteriores, lo que puede favorecer en gran medida la autoestima hasta el momento afectada por la condición desconocida (Lackaye y Margalit, 2006).

La comprensión del problema ayuda al establecimiento realista de los objetivos académicos y como consecuencia, su logro favorece y fomenta un autoconcepto positivo y mejora la autoestima (Ingesson, 2007; Burden y Burdett, 2007). El diagnóstico temprano junto con la comprensión y aceptación del problema, una actitud positiva, relaciones buenas con su familia y amigos, está directamente relacionado con la tendencia a una mayor autoestima en los niños con dislexia (Burden y Burdett, 2005)

En una primera revisión de la literatura sobre la relación entre el diagnóstico de la dislexia y la autoestima he podido comprobar que se trata de un tema muy poco estudiado a pesar su importancia. Los pocos estudios que han abordado esta relación carecen de consenso, resaltando con ello la necesidad de llevar a cabo investigaciones adicionales para comprender mejor la naturaleza y dirección de la relación entre el diagnóstico y la autoestima. Teniendo en cuenta el contexto, mi intención es realizar una revisión sistemática de la evidencia empírica disponible hasta el momento sobre el vínculo entre dislexia y autoestima: tendencias, patrones y otros factores que puedan influir en esta relación. Incluyendo tanto diagnósticos tempranos como tardíos en la edad adulta, pretendo obtener una visión más completa y detallada sobre cómo afecta el momento del diagnóstico a la autoestima en las personas.

El objetivo principal es realizar una revisión sistémica, a través de la evidencia de estudios empíricos, para analizar la relación entre el diagnóstico de la dislexia y la autoestima en personas con esta condición. Se pretende con ello explorar si el conocimiento de diagnóstico de dislexia se asocia de alguna manera con una autoestima positiva o negativa. Resulta de gran interés para comprender mejor cómo el diagnóstico puede afectar la percepción que tienen las personas con dislexia sobre sí mismas y su bienestar emocional.

El objetivo general del estudio se enfoca en contribuir al entendimiento de cómo el diagnóstico de la dislexia afecta a la autoestima y su bienestar emocional. De forma indirecta esta investigación también puede servir de información para profesionales

educadores o padres con niños que presenten posibles síntomas de dislexia y hasta el momento solo se les haya agrupado dentro de niños con problemas de aprendizaje o lectura.

## **2. Método**

El presente estudio fue llevado a cabo siguiendo la declaración PRISMA y aprobado por el comité de Ética e Integridad en la Investigación de la Universidad Miguel Hernández de Elche con el código TFG.GPS.MDCNL.BAPM.240415 (véase apéndice 1)

### **2.1 Base de datos, palabras clave y criterios de elegibilidad**

La presente revisión se llevó a cabo mediante el Método PRISMA. Para la realización de la búsqueda de artículos se utilizaron las bases de datos PsycINFO, Science Direct y Web of Science. El criterio temporal ha sido definido para los últimos treinta años (enero 1993 hasta enero 2024). Para la búsqueda de artículos científicos se utilizaron los términos y booleanos siguientes: (Specific reading disability OR reading disorder OR reading disability OR reading difficulty OR Specific learning disability) AND (self-esteem or self esteem).

Como criterio de inclusión se estableció que los artículos tuvieran como objetivo principal o secundario el estudio de las consecuencias en la autoestima en la población diagnosticada con dislexia, así como que estuviesen escritos en español o inglés y con acceso abierto.

Se excluyeron del estudio aquellos artículos que no estuvieran relacionados con el objetivo, así como libros o capítulos de libros, revisiones sistemáticas, metaanálisis y abstracts de congresos.

Además, la búsqueda se amplió con las referencias incluidas en los artículos de investigación y en los artículos de revisión de la literatura. Debido al poco número de estudios publicados no se administró ningún otro tipo de filtro tales como instrumentos usados o edad de los sujetos.

#### **Ecuación de búsqueda:**

La búsqueda en las tres bases de datos se llevó a cabo mediante la ecuación expuesta en la Tabla 1:

**Tabla 1**

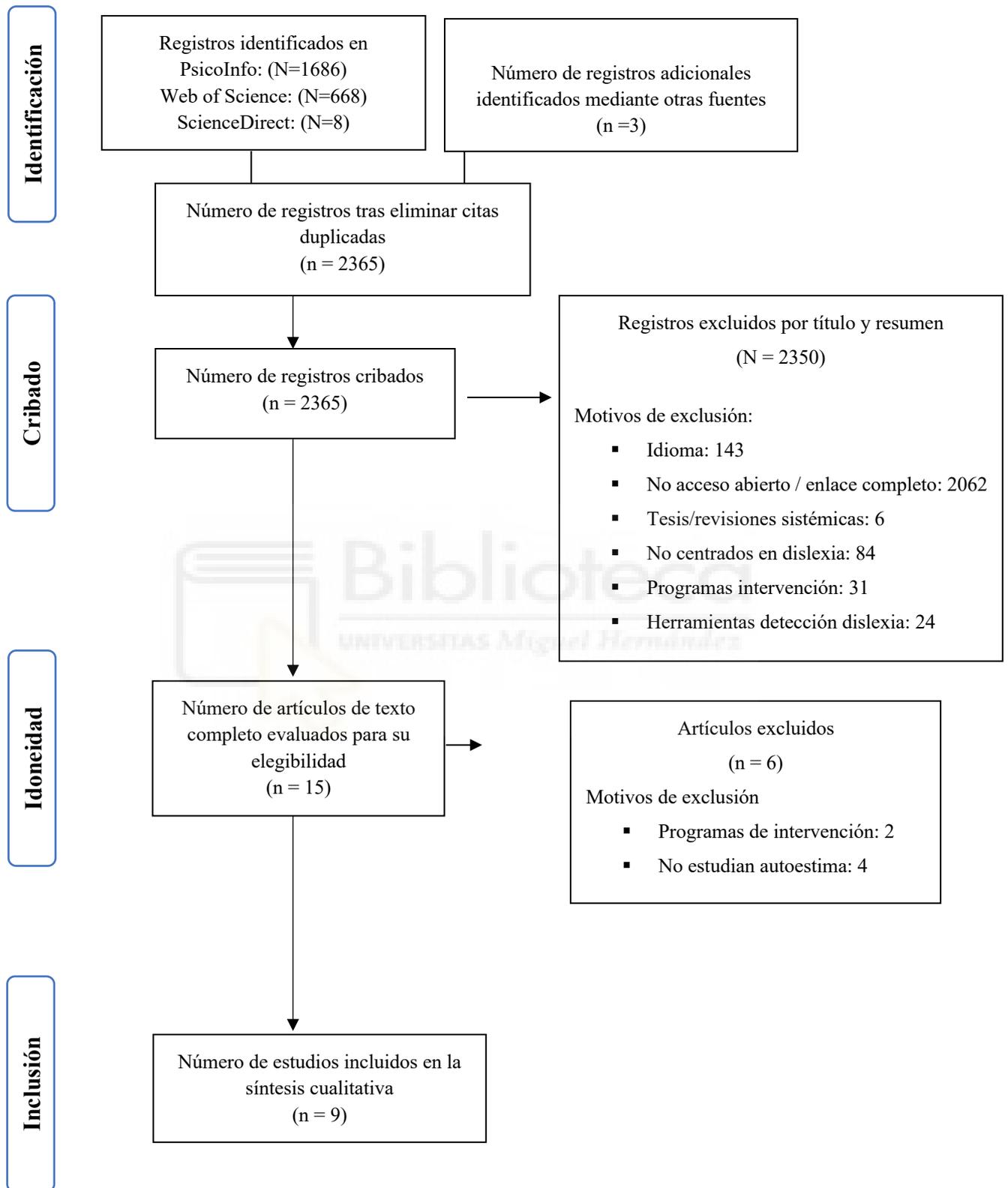
<b>Base de datos</b>	<b>Ecuación de Búsqueda</b>	<b>Resultados</b>
<b>PsicoINFO</b>	AB("Specific reading disability" OR "reading disorder" OR "reading disability" OR "reading difficulty" OR "Specific learning disability" AND ("self-esteem" OR "self esteem"))	<b>1686</b>
<b>Web of Science</b>	((Specific reading disability OR Reading disorder OR Reading disability OR Reading difficulty OR Specific learning disability) AND (self- esteem)) (Topic) or ((Specific reading disability OR Reading disorder OR Reading disability OR Reading difficulty OR Specific learning disability) AND (self-esteem)) (Abstract)	<b>668</b>
<b>Science Direct</b>	(Specific reading disability OR reading disorder OR reading disability OR reading difficulty OR Specific learning disability AND (self-esteem OR self esteem))	<b>8</b>
<b>Total</b>		<b>2362</b>

## 2.2 Procedimiento y síntesis de resultados

Los resultados de la búsqueda se muestran en la figura 1 un diagrama de flujo PRISMA. Se incluyeron los artículos en los que se podía valorar la relación entre la detección de la dislexia y la autoestima.

**Figura 1:**

Diagrama de flujo Método Prisma



### 2.3. Evaluación de riesgo de sesgo

La evaluación de riesgo de sesgo se llevó a cabo mediante un instrumento basado en criterios derivados de herramientas reconocidas en la literatura, “Cochrane Risk of Bias Tool” (Cochrane, 2011) y el “STROBE Statement” (Von Elm et al., 2008). El instrumento utilizado consta de 10 criterios específicos para evaluar la calidad metodológica de los estudios utilizados en este estudio. (ver Tabla 2)

A cada estudio se le asignó una puntuación de 1 si cumplía con el criterio establecido y 0 en caso contrario. Dado que los artículos seleccionados para este análisis son principalmente estudios experimentales, se adoptó el siguiente enfoque para interpretar los resultados de la evaluación del riesgo de sesgo: se consideró que un estudio tenía un bajo riesgo de sesgo si cumplía con más de siete criterios, un riesgo moderado de sesgo si cumplía con entre cinco y siete criterios, y un alto riesgo de sesgo si cumplía con menos de cinco criterios. Mediante este enfoque se evaluó de forma exhaustiva la calidad metodológica de los estudios incluidos, fundamental para la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos en este análisis.

**Tabla 2**

<b>Criterio 1</b>	¿La pregunta de investigación está claramente planteada y es relevante para el objetivo del estudio?
<b>Criterio 2</b>	¿La selección de los participantes con dislexia y los criterios de inclusión/exclusión están definidos claramente?
<b>Criterio 3</b>	¿Los grupos de estudio (ej. Personas con dislexia vs controles) son comparables en cuanto a características demográficas y clínicas?
<b>Criterio 4</b>	¿Se describe cómo se manejan las retiradas o abandonos del estudio y su impacto en el resultado?
<b>Criterio 5</b>	¿Las variables independientes relacionadas con la dislexia y la autoestima están definidas claramente y se aplican de manera consistente en todos los participantes?
<b>Criterio 6</b>	¿Se describen detalladamente las intervenciones o estrategias utilizadas para mejorar la autoestima en personas con dislexia?
<b>Criterio 7</b>	¿Se definen claramente los resultados relacionados con la autoestima y se utilizan medidas validadas para evaluarlos?

<b>Criterio 8</b>	¿Se realizan ajustes estadísticos para controlar posibles variables de confusión que podrían influir en la relación entre dislexia y la autoestima?
<b>Criterio 9</b>	¿La asignación de participantes a grupos (ej. Experimental vs control) se realiza de manera aleatorizada o controlada?
<b>Criterio 10</b>	¿Se utiliza un análisis estadístico apropiado para el diseño del estudio y los tipos de datos recopilados?

---

### 3. Resultados

En la primera identificación de los artículos en las bases de datos, teniendo en cuenta únicamente el criterio temporal, se recogió un total de 2362 estudios. Tras la eliminación de 2205 por criterios de exclusión, se recogieron 15. Posteriormente, se realizó una revisión de títulos y resúmenes de estos artículos y quedaron 11 para el análisis del texto completo. Finalmente, fueron seleccionados 9 artículos que cumplieran los criterios de inclusión y exclusión.

La Tabla 3 incorpora una síntesis de la información relevante de los artículos escogidos para el objetivo de esta revisión.

De los nueve estudios seleccionados, cinco presentan diseños metodológicos de corte experimental con grupos de control aleatorizados. Dos estudios con un enfoque cuasiexperimental sin aleatorización de los grupos y dos estudios de caso que no cuentan con un grupo control.

Por otro lado, seis de los nueve estudios abordan directamente la autoestima en personas con dislexia como objetivo principal de investigación (Terras et al., 2009; Glazzard, 2014; Alexander-Passe, 2006; Brunswick y Bargary, 2020; Gibson y Kendall, 2010; Forteza et al. 2019). Los tres estudios restantes analizan la autoestima como una variable secundaria dentro de sus objetivos (Benedetti et al., 2021; MacMaster et al. 2002; Nachshon y Horowitz-Kraus, 2018).

### 3.1 Resultados riesgo de sesgo en los estudios

En la Tabla 4 se presentan los resultados del análisis de evaluación de sesgo realizado en este estudio. La puntuación de todos los estudios analizados estuvo comprendida entre 7 y 10 puntos sobre los 10 criterios totales.

En los estudios experimentales se obtuvo una media de 8.8 (dt = 0.75), mientras que en los estudios cuasi-experimentales la puntuación media fue de 8 (dt = 0.82). Asimismo, y según los criterios expuestos anteriormente, la calidad metodológica de los estudios fue evaluada como positiva en cada uno de ellos.

Todos los estudios incluidos en el presente trabajo mostraron una calidad metodológica positiva, cumplían con la mayoría de los criterios establecidos para evaluar el riesgo de sesgo. Cabe mencionar que los estudios experimentales tienden a cumplir más criterios en comparación con los cuasi-experimentales, pero ambos muestran buena calidad en general.

**Tabla 4**

*Evaluación del riesgo de sesgo en los estudios seleccionados*

	C1	C2	C3	C4	C5	C6	C7	C8	C9	C10	T	V
<b>Forteza et al. (2022)</b>	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	8	+
<b>Nachshon y Horowitz- Kraus (2018)</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	+
<b>Benedetti et al. (2021)</b>	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8	+
<b>Terras et al. (2009)</b>	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	8	+
<b>Gibson y Kendall (2010)</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	+
<b>MacMaster et al. (2012)</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	+
<b>Glazzard (2010)</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	+
<b>Alexander- Passe (2006)</b>	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	+

**Brunswick y**    1    1    1    1    1    1    1    0    1    1    9    +  
**Bargary (2020)**

---

Nota: La puntuación total (T) se basa en la suma de los criterios cumplidos (1=cumplido, 0 = no cumplido); V= valoración, en caso de positiva = + y en caso de negativa = -

### **3.2 Resumen de las publicaciones seleccionadas**

Como se mencionó anteriormente La Tabla 3 incorpora una síntesis de la información relevante de los artículos escogidos para el objetivo de esta revisión. Se trata de la información recopilada de los artículos que incluye: autores, año de publicación, diseño metodológico, participantes, características de la intervención, instrumentos y resultados.

Con respecto al diseño metodológico utilizado, cuatro estudios fueron experimentales en los que se llevaron a cabo ensayos con grupo control (Terras et al., 2009; Nachshon y Horowitz-Kraus, 2018; Alexander-Passe, 2006; Benedetti et al., 2021). Tres estudios utilizaron un enfoque descriptivo sin grupo control (Glazzard, 2010; Gibson y Kendall, 2010; Forteza et al., 2022). Y dos fueron cuasi-experimental (Brunswick y Bargary, 2020; MacMaster et al., 2012)

En cuanto a las intervenciones, cuatro de los nueve estudios presentaron medidas pre y post intervención. Algunas investigaciones incluyeron seguimientos post-intervención para evaluar la persistencia de los efectos en la autoestima a largo plazo. Brunswick y Bargary (2020) realizaron un seguimiento transcurridos 12 meses desde la intervención educativa y los resultados reflejaron que los individuos todavía presentaban mejoras en su autoestima en comparación con los niveles iniciales. MacMaster et al. (2012) llevaron a cabo un seguimiento de seis meses tras la intervención psicopedagógica y observaron que se mantenían los niveles significativamente mejorados en la autoestima en comparación con los niveles previos. Y el seguimiento de Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) realizado a lo largo de 18 meses, en los cuales observaron que los efectos positivos en la autoestima académica se mantenían tras la intervención.

Los participantes de los estudios estaban formados por una variedad de grupos (ej. estudiantes universitarios, niños con dislexia, sus padres y familias) variaron en términos de edad y contexto, pero todos incluían individuos diagnosticados clínicamente con dislexia. El tamaño muestral varió entre n=9 y n= 145.

Con respecto a los objetivos de los estudios, todos buscaban analizar la relación entre la dislexia y la autoestima. No obstante, los enfoques y metodologías utilizadas eran diversas. Algunos estudios investigaron las barreras en el entorno escolar y cómo afectan la autoestima y el rendimiento académico: Gibson y Kendall (2010) y Glazzard (2010). Otros se centraron en programas de intervención educativa para mejorar la autoestima de los estudiantes con dislexia como MacMaster et al. (2012) y Terras et al. (2009). Los estudios de Brunswick y Bargary (2020) y Benedetti et al. (2021) se centró en los estudiantes universitarios, ambos evaluaron las estrategias de apoyo en la universidad y su impacto en la autoestima y el éxito académico de los estudiantes con dislexia.

La diversidad en la metodología y las muestras en los estudios analizados proporciona una visión amplia y comprensiva sobre cómo el diagnóstico y la intervención de la dislexia pueden influir en la autoestima de los individuos. En general, los resultados indicaron que la mayoría de los estudios encontraron una relación positiva entre la intervención y la mejora en la autoestima de los participantes. Resaltando con ello la importancia de diagnósticos precoces y el apoyo adecuado para mejorar la percepción que tiene de sí mismos y sus capacidades (Nachshon y Horowitz-Kraus, 2018; Forteza et al., 2022; Alexander-Passe, 2006).

### **3.3. Variable resultado: evaluación autoestima**

Para la evaluación de la autoestima se utilizaron diversos métodos e instrumentos.

Los estudios de MacMaster et al. (2012), Glazzard (2010), Forteza et al. (2019), Brunswick y Bargary (2020) y Alexander-Passe (2006) utilizaron la misma medida de autoestima, Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). En el estudio de Forteza et al. (2019) la adaptaron al contexto educativo. Alexander-Passe (2006) la utilizó junto con otros dos cuestionarios estandarizados: Coping Inventory for Stressful Situations (CISS) y Children's Depression Inventory (CDI).

En el caso de Brunswick y Bargary (2020) utilizaron una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos. Implementaron RSES y complementaron esta medida con el Self-Efficacy Questionnaire for Children (SEQ-C) para una visión más completa de la autoeficacia y autoestima.

Tres de los nueve estudios analizados utilizaron entrevistas semi-estructuradas y cuestionarios personalizados. Gibson y Kendall (2010) utilizaron entrevistas semi-estructuradas, 15 preguntas abiertas diseñadas para explorar aspectos de la vida

escolar y personal, percepción de la dislexia, experiencias en el aula y el apoyo recibido. Y Benedetti et al. (2021) realizaron un cuestionario personalizado basado en entrevistas previas. El cuestionario constaba de 25 ítems distribuidos en cinco apartados: autoevaluación académica, autoevaluación social, experiencias de diagnóstico, percepción del apoyo institucional, y estrategias de afrontamiento.

Dos estudios utilizaron medidas específicas para contextos educativos, Terras et al. (2009) utilizaron Self-Perception Profile for Children (SPPC) evaluando con ello la autoestima en diferentes dominios y, Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) realizaron una intervención educativa y utilizaron Coopersmith Self-Esteem Inventory (CSEI) para la evaluación de los cambios en la autoestima.

### **3.4 Variable resultado: autoestima en personas con dislexia**

En seis de los nueve estudios analizados, se encontraron que los niveles de autoestima en personas con dislexia eran significativamente más bajos en comparación con sus pares sin dislexia (normativos).

Los estudios de Terras et al. (2009) y Gibson y Kendall (2010) encontraron que los estudiantes con dislexia tenían menores niveles de autoestima global en competencias escolares, Gibson y Kendall (2010) relacionaban estos resultados con las dificultades que enfrentaban en el entorno escolar.

En cuanto a las intervenciones, MacMaster et al. (2012) y Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) encontraron que, aunque los niveles iniciales de autoestima en los niños y adolescentes eran notablemente inferiores al inicio, estos aumentaron moderadamente tras las intervenciones psicopedagógicas y educativas.

El estudio de Alexander-Passe (2006) encontró diferencias de género en los niveles de autoestima, los adolescentes mostraban niveles más altos de autoestima en comparación con las adolescentes mujeres.

Por último, Brunswick y Bargary (2020) evidenciaron que los estudiantes universitarios con dislexia, concretamente aquellos diagnosticados en la adultez, sufrían una autoestima significativamente más baja en comparación con sus pares normativos.

### **3.4.1 Variables y su relación con la autoestima**

Los estudios revisados ponen de manifiesto posibles variables que influían en los niveles de autoestima en las personas con dislexia. Podemos agruparlas en edad de diagnóstico, apoyo (familiar, social e institucional), autoevaluación y estrategias de afrontamiento, e intervenciones.

#### ***Edad de diagnóstico***

En lo referente a la variable edad de diagnóstico, el único estudio con resultados fue Benedetti et al. (2021), la edad de diagnóstico influía significativamente en los niveles de autoestima, aquellos participantes diagnosticados en su infancia (antes de los 12 años) presentaban una autoestima más alta frente a aquellos diagnosticados en la edad adulta.

#### ***Apoyo familiar e institucional***

En cuanto al apoyo: Familiar y social, institucional y educativo. Los estudios de Forteza et al. (2019), Gibson y Kendall (2010), Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) y Brunswick y Bargary (2022), descubrieron que el apoyo percibido por parte de sus familias, profesores y la adaptación escolar contribuía a niveles más altos de autoestima o mantener la autoestima positiva. Brunswick y Bargary (2022) también encontraron que la aceptación de las diferencias en el aprendizaje por parte de profesores y compañeros influía y contribuía a niveles más altos de autoestima en los alumnos diagnosticados con dislexia, frente a aquellos con experiencias negativas que reportaron una autoestima significativamente más baja. Estos hallazgos podrían relacionarse con los obtenidos por Nachshon y Horowitz-Kraus (2018), la efectividad de los programas educativos específicos para estudiantes con dislexia favorecía no solo las habilidades de lectura, sino también en la autoestima.

#### ***Autoevaluación y estrategias de afrontamiento***

Los estudios de Alexander-Passe (2006) y Glazzard (2010) destacan la importancia de las estrategias de afrontamiento y la percepción que tienen de sí mismos. Por un lado, Alexander-Passe (2006) mostró que aquellos que utilizaban estrategias de afrontamiento orientadas a tareas presentaban niveles normales de autoestima y menores síntomas de depresión, resultados que respaldan a su vez los hallados por Glazzard (2010) los estudiantes que tenían una percepción positiva de su dislexia y se enfocaban en sus fortalezas mostraban una autoestima más alta.

### **Intervenciones y programas**

Por otro lado, las investigaciones de Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) y MacMaster et al. (2002) evidenciaron la efectividad y beneficios de las intervenciones psicológicas y programas educativos en la autoestima de los niños con dislexia. MacMaster et al. (2002) encontraron que aquellas terapias centradas en manejo de estrés y habilidades sociales mejoraban significativamente la autoestima y por su parte Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) evidenciaron que los programas educativos específicos diseñados para estudiantes con dislexia no solo mejoraban las habilidades de lectura y escritura, sino que también influían positivamente en la autoestima de estos.

**Tabla 3.** *Características de los estudios incluidos en la revisión*

<b>Autor/es (año de publicación)</b>	<b>Muestra</b>	<b>Metodología</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Características de la intervención</b>	<b>Resultados</b>
Forteza, Fuster y Moreno-Tallón (2019)	Familiares (N=30)	Biográfico (Narrativo)	Entrevistas a familias	Análisis de las barreras en el ámbito escolar	Identificación de barreras que influyen en la autoestima
Nachshon y Horowitz-Kraus (2018)	Niños (N=98)	Experimental, grupo control	Evaluación de funciones emocionales y ejecutivas	Cotejo entre lectores con dificultades y lectores típicos	Identificación de correlaciones entre las dificultades lectoras y dificultades emocionales
Benedetti, Barone, Panetti, Taborri, Urbani, Zingoni, Calabrò (2022)	Estudiantes universitarios (N=145)	Cuasi-experimental	Cuestionarios de autoevaluación y estrategias de apoyo	Análisis de las herramientas de apoyo en la universidad	Impacto de las estrategias de apoyo en el éxito académico y autoestima
Terras, Thompson y Minnis (2009)	Niños (N=68)	Descriptivo	Cuestionarios de autoestima y ajuste psicosocial	Evaluación de comprensión y actitudes hacia la dislexia	Relación entre ajuste emocional y autoestima académica
Gibson y Kendall (2010)	Estudiantes (N=20)	Descriptivo	Entrevistas semiestructuradas	Análisis de los factores del entorno escolar	Influencia de compañeros y profesores en la autoestima

MacMaster, Donovan y McInyre (2002)	Niños (N=50)	Cuasi-experimental	Evaluaciones de autoestima pre y post diagnóstico	Impacto del diagnóstico en la autoestima	Aumento de los niveles de autoestima tras diagnóstico
Glazzard (2010)	Estudiantes (N=9)	Descriptivo	Entrevista semiestructurada	Autoestima antes y después del diagnóstico	Diagnóstico como factor relevante en la autoestima
Alexander-Passe (2006)	Adolescentes (N=100)	Descriptivo	Test estandarizados de depresión y autoestima	Análisis de estrategias de afrontamiento y sus efectos	Diferencias de género en autoestima y estrategias de afrontamiento
Brunswick y Bargary (2022)	Universitarios (N=145)	Cuasi-experimental	Encuestas de autoevaluación	Estudio del impacto del diagnóstico temprano frente tardío	Diferencias en autoeficacia y autoestima según diagnóstico temprano o tardío

Notas de la tabla: N = muestra



#### 4. Discusión

El objetivo del presente estudio fue realizar una revisión sistemática para analizar la relación entre el diagnóstico de la dislexia y la autoestima en personas con esta condición. Para ello se analizaron nueve artículos que cumplían los criterios de inclusión.

El diagnóstico es uno de los primeros pasos para mitigar los efectos “negativos” de la dislexia. Benedetti et al. (2021) y Alexander-Passe (2006) señalan la importancia de un diagnóstico temprano. En sus respectivas investigaciones, encontraron que los estudiantes diagnosticados temprano presentaban niveles de autoestima más altos comparados con aquellos que recibieron un diagnóstico tardío. Estos hallazgos están respaldados por estudios previos, los cuales enfatizan que una identificación temprana junto con intervenciones educativas adecuadas puede reducir los efectos negativos en etapas educativas posteriores (Ingesson, 2007; Frederickson y Clines, 2002). Pizzoli et al. (2011) obtuvieron los resultados parecidos, los niños diagnosticados en la primera etapa educativa no presentaban problemas de autoestima, mientras que aquellos diagnosticados en la edad adulta manifestaban efectos negativos, vergüenza y sentimientos de incompetencia.

Lo expuesto anteriormente resalta la importancia de un diagnóstico precoz, acompañado de apoyo psicosocial tanto del entorno familiar como escolar, fundamental para mejorar la autopercepción y el bienestar emocional de los individuos con dislexia (Humphrey y Mullins, 2002; Lackaye y Margalit, 2006).

La revisión realizada nos da a conocer que la relación entre el diagnóstico de dislexia y la autoestima no solo varía en función de un diagnóstico temprano, sino que también se ve influenciada por el contexto y las estrategias de intervención empleadas. Asimismo, Novita (2016) aporta una comprensión más matizada de los síntomas y sugiere que las intervenciones deben enfocarse también en contextos específicos donde los niños con dislexia pueden experimentar mayores desafíos emocionales. Por ejemplo, Forteza, Fuster y Moreno-Tallón (2019) encontraron que el apoyo institucional y la adaptación de métodos de enseñanza tenían eran cruciales para mejorar la autoestima, sugirieron que realizar un diagnóstico temprano junto con un apoyo educativo inmediato puede tener un impacto positivo. Gibson y Kendall (2010) subrayan que es crucial que tras el diagnóstico se cree un entorno de apoyo por parte de familiares y profesores.

Estas conclusiones coinciden con estudios previos. Pizzoli et al. (2011) encontraron que aquellos niños diagnosticados en una etapa temprana, que recibieron apoyo psicosocial del entorno familiar y escolar, no manifestaban problemas significativos de autoestima,

frente a aquellos diagnosticados tardíamente. Lackaye y Margalit (2006) señalaron que la frustración y vergüenza asociada con las dificultades de lectura y escritura pueden afectar profundamente a la autoestima de los niños y adolescentes con dislexia. Humphrey y Mullins (2002) destacaron que estos problemas emocionales pueden influir en el rendimiento académico a largo plazo. Teniendo en cuenta estos hallazgos resulta relevante realizar una identificación temprana y un diagnóstico adecuado para paliar las consecuencias negativas derivadas de la dislexia y favorecer un bienestar emocional positivo.

Además, Singer (2007) enfatiza en el papel primordial de padres y maestros a la hora de contribuir a mejorar el bienestar emocional y rendimiento educativo en los niños con dislexia mediante estrategias de apoyo como mostrar confianza en sus capacidades, explicar qué es la dislexia y proporcionar un programa educativo específico.

A la luz de los resultados, es fundamental reconocer la importancia de las estrategias de afrontamiento que utilizan los niños con dislexia para protegerse de las experiencias educativas negativas que experimentan, fracaso escolar, acoso, sentimientos de vergüenza, entre otros. Alexander-Passe (2006) mostró que aquellos que utilizaban estrategias de afrontamiento orientadas a tareas presentaban niveles normales de autoestima y menores síntomas de depresión. Esto es consistente con el estudio llevado a cabo por Singer (2007), que destaca la variedad de estrategias que los niños desarrollan, búsqueda de apoyo de figuras significativas (padres y profesores), compromiso con estándares o evitación de comparaciones.

En relación con lo anterior, Terras, Thompson y Minnis (2009) encontraron diferencias de género en la percepción de la autoestima, reportaron que las niñas con dislexia utilizaban estrategias que reportan niveles más bajos en autoestima comparado con los niños. Resultaría de interés estudiar y llevar a cabo estrategias de intervención específicas por género.

En conclusión, esta revisión sistemática sugiere que un diagnóstico de dislexia puede tener un impacto significativo en la autoestima de las personas que la sufren. Estos estudios señalan que un diagnóstico temprano junto con el apoyo adecuado es crucial para fomentar la autoestima positiva y por consiguiente apaliar los efectos negativos derivados de esta condición.

Sin embargo, es importante señalar que este trabajo presenta limitaciones. Únicamente se incluyeron publicaciones de acceso abierto, lo que podría haber limitado la inclusión de estudios adicionales de interés, afectando la exhaustividad de los resultados y las

conclusiones obtenidas. La mayor parte de los estudios son de diseño transversal, lo que limita la capacidad de inferir causalidad. Esto imposibilita determinar si la dislexia provoca cambios (negativos) en la autoestima o si los niveles de autoestima influyen en la percepción de la dislexia. Por otra parte, la heterogeneidad en los métodos empleados, así como los contextos culturales de los estudios pueden influir en la generalización de los resultados obtenidos.

Para profundizar un poco más en los contextos culturales, es necesario entender que estos pueden afectar en cómo se detecte, diagnostica y maneja la dislexia, así como los apoyos disponibles, entre otros. Forteza, Fuster y Moreno-Tallón (2019) realizaron su investigación en un contexto educativo español, mientras que Nachshon y Horowitz-Kraus (2018) realizaron su investigación en Israel. Estos estudios evidencian la limitación para generalizar los resultados. El estudio llevado a cabo en España cuenta con apoyo institucional y la adaptación de métodos de enseñanza, mientras que en Israel los recursos y enfoques disponibles para estos estudiantes posiblemente difieren significativamente, influyendo en los niveles de autoestima percibida y reportados. Asimismo, Terras, Thompson y Minnis (2009) y Glazzard (2010) realizaron sus estudios en el Reino Unido, con contextos similares, mientras que Alexander-Passe (2006) aunque también analizó a estudiantes en el Reino Unido, tuvo en cuenta las particularidades culturales y educativas de cada uno.

Por lo tanto, sería de gran interés que las futuras investigaciones se enfocasen en estudios longitudinales, los cuales proporcionarían una visión más completa y global de cómo el diagnóstico de dislexia afecta la autoestima de los individuos a lo largo de su vida. Asimismo, podrían realizarse investigaciones sobre la efectividad de diferentes intervenciones psicológicas y/o educativas en diferentes grupos demográficos con el fin de obtener unos resultados que puedan utilizarse para apoyar a los niños o adultos diagnosticados con dislexia de forma efectiva.

## 5. Referencias

- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers' Cope: An Investigation on Self-esteem, Coping and Depression. *Dyslexia* 12(4), 256-275
- American Psychological Association (APA) (2014). Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (5th ed.)

Benedetti, I., Barone, M., Panetti, V., Taborri, J., Urbani, T., Zingoni, A. & Calabrò G. (2022). Clustering análisis of factors affecting academic career of university students with dyslexia in Italy. *Scientific Reports* 12, 9010

Brunswick, N. & Bargary, S. (2022). Self-concept, creativity and developmental dyslexia in university students: Effects of age of assessment. *Dyslexia*, 28, 293-308

Burden, R., & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivational analysis. *Brithis Joutnal of Special Education*, 32

Centro Cochrane Iberoamericano, traductores. Manual Cochrane de Revisiones Sistemáticas de Intervenciones, versión 5.1.0. Barcelona: Centro Cochrane Iberoamericano; 2012

Forteza, D., Fuster, L. & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el Aprendizaje y la Participación en la Escuela del Alumnado con Dislexia. Voces de Familias. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 8(2), 113-130.

Frederickson, N., & Cline, T. (2002). Special educational needs, inclusion and diversity. McGraw-Hill Education, UK

Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupil's self-estesem. *Support for learning* 25(2), 63-69

Gibson, S. & Kendall, L. (2010). Stories from school: dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning*, 25 (4), 187-193

Giovagnoli, S., Mandolesi, L., Magri, S., Gualtieri, L., Fabbri, D., Tossani, E. & Bensassi, M. (2020). Internalizing Symptoms in Developmental Dyslexia: A Comparasion Between Primary and Secondary School. *Psychol*, 11, 461

Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Research Section: Personal Constructs and Attribution for Academic Success and Failure in Dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29: 196-203.

Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia. *School Psychology International* 28(5), 574-591

Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among Students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 432-446

MacMaster, K., Donovan, L. A., & Macintyre, P.D. (2002). The effects of being diagnosed with a learning disability on children's self-esteem. *Child Study Journal*, 32(2): 101-108.

McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning disabilities* 36(4), 363-381

Nachshon, O. & Horowitz-Kraus, T. (2018). Cognitive and emotional challenges in children with reading difficulties. *Acta Paediatrica* 108, 1110-1114

Pizzoli, C., Lami, L., Calmieri, A. & Solimando, M. C. (2011). Dislessia e fattori psicosociali: percorso accademico e benessere psicosociale in due campioni di dislessici giovani adulti. *Psicologia clinica dello sviluppo* 1, 95-122

Singer, E. (2008). Coping with academic failure, a study of Dutch children with dyslexia. *Dyslexia*, 14(4), 314-333

Terras, M.M., Thompson LC. y Minnis, H. (2009). Dyslexia and Psycho-social functioning: An exploratory Study of the Role of Self-esteem and Understanding. *Dyslexia* 15(4): 304-327

Von Elm, E., Altman, D. G., Egger, M., Pocock, S. J., Gotsche, P. C., & Vandembroucke, K. P. (2008). Declaración de la iniciativa STROBE (Strengthening the Reporting of Observational Studies in Epidemiology): directrices para la comunicación de estudios observacionales. *Revista Española de Salud Pública*, 82(3), 251-259



## INFORME DE EVALUACIÓN DE INVESTIGACIÓN RESPONSABLE DE 1. TFG (Trabajo Fin de Grado)

Elche, a 17/04/2024

Nombre del tutor/a	Maria del Carmen Neipp Lopez
Nombre del alumno/a	Bárbara Abigail Pallaroso Mendoza
Tipo de actividad	Sin implicaciones ético-legales
Título del 1. TFG (Trabajo Fin de Grado)	Dislexia, detección temprana y relación con la autoestima
Evaluación de riesgos laborales	No solicitado/No procede
Evaluación ética humanos	No solicitado/No procede
Código provisional	240415125848
Código de autorización COIR	<b>TFG.GPS.MDCNL.BAPM.240415</b>
Caducidad	2 años

Se considera que el presente proyecto carece de riesgos laborales significativos para las personas que participan en el mismo, ya sean de la UMH o de otras organizaciones.

La necesidad de evaluación ética del trabajo titulado: **Dislexia, detección temprana y relación con la autoestima** ha sido realizada en base a la información aportada en el formulario online: "TFG/TFM: Solicitud Código de Investigación Responsable (COIR)", habiéndose determinado que no requiere ninguna evaluación adicional. Es importante destacar que si la información aportada en dicho formulario no es correcta este informe no tiene validez.

Por todo lo anterior, **se autoriza** la realización de la presente actividad.

Atentamente,

Alberto Pastor Campos  
Jefe de la Oficina de Investigación Responsable  
Vicerrectorado de Investigación y Transferencia

Información adicional:

- En caso de que la presente actividad se desarrolle total o parcialmente en otras instituciones es responsabilidad del investigador principal solicitar cuantas autorizaciones sean pertinentes, de manera que se garantice, al menos, que los responsables de las mismas están informados.
- Le recordamos que durante la realización de este trabajo debe cumplir con las exigencias en materia de prevención de riesgos laborales. En concreto: las recogidas en el plan de prevención de la UMH y en las planificaciones preventivas de las unidades en las que se integra la investigación. Igualmente, debe promover la realización de reconocimientos médicos periódicos entre su personal; cumplir con los procedimientos sobre coordinación de actividades empresariales en el caso de que trabaje en el centro de trabajo de otra empresa o que personal de otra empresa se desplace a las instalaciones de la UMH; y atender a las obligaciones formativas del personal en materia de prevención de riesgos laborales. Le indicamos que tiene a su disposición al Servicio de Prevención de la UMH para asesorarle en esta materia.

La información descriptiva básica del presente trabajo será incorporada al repositorio público de Trabajos fin de Grado y Trabajos Fin de Máster autorizados por la Oficina de Investigación Responsable de la Universidad Miguel Hernández. También se puede acceder a través de <https://oir.umh.es/solicitud-de-evaluacion/tfg-tfm/>

