

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE POSGRADO



**CONOCIMIENTOS SOBRE LA DISLEXIA QUE
CARACTERIZAN AL DOCENTE DE 3º Y 4º GRADO
DE PRIMARIA DE ESCUELAS PÚBLICAS Y
PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA**

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN DIFICULTADES DE
APRENDIZAJE**

AUTORES

Teresa Milagros Ruiz Trevejo
Arany Zea Vaz Galvao Guardia

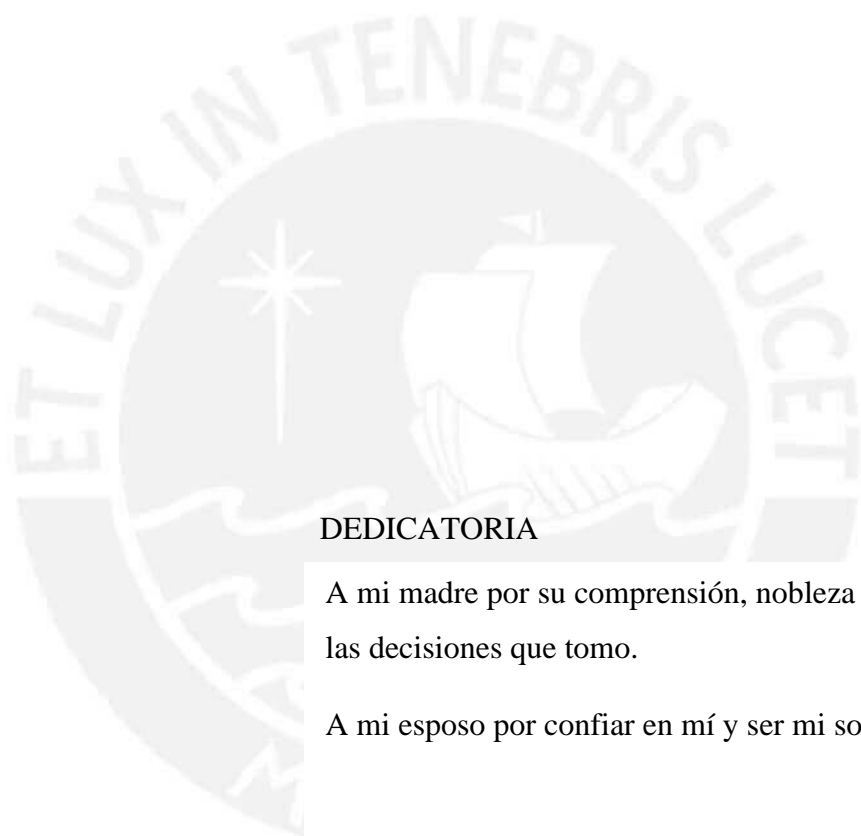
ASESOR:

Mg. María Elena Stuva Silva
Dr. Jaime Aliaga Tovar

Noviembre, 2017



CONOCIMIENTOS SOBRE LA DISLEXIA QUE CARACTERIZAN AL
DOCENTE DE 3° Y 4° GRADO DE PRIMARIA DE ESCUELAS PÚBLICAS Y
PRIVADAS DE LIMA METROPOLITANA



DEDICATORIA

A mi madre por su comprensión, nobleza y apoyo en las decisiones que tomo.

A mi esposo por confiar en mí y ser mi soporte.

A mi madre por su apoyo constante y por la fe que siempre tiene en mí que me impulsa a lograr lo que me propongo.

A mi esposo y a mis hijos por su amor incondicional que me hace querer ser mejor cada día.



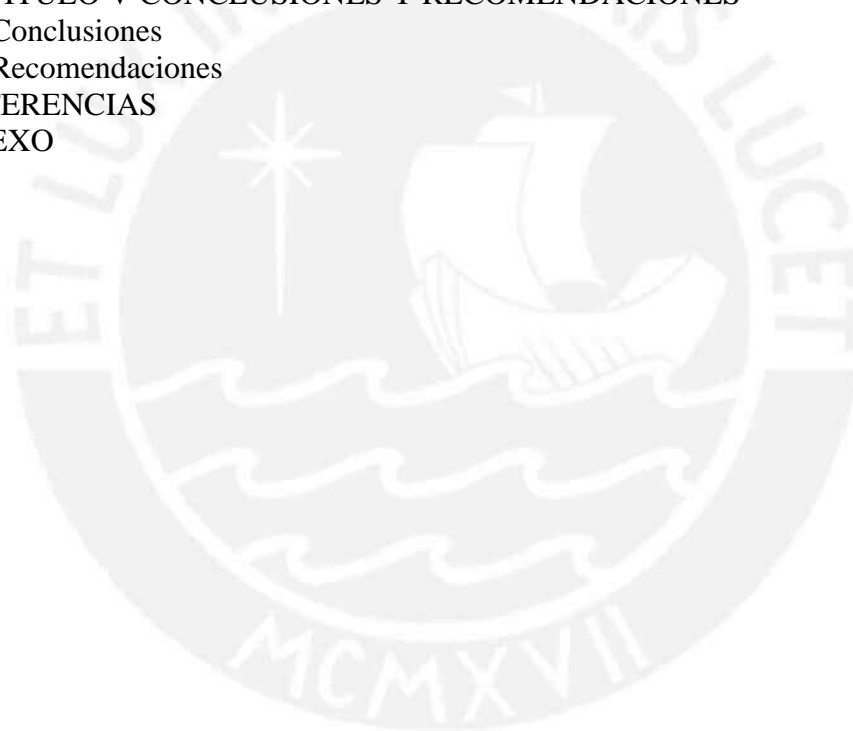
AGRADECIMIENTO

Nuestro agradecimiento a todas aquellas personas que con sus valiosos aportes enriquecieron nuestro trabajo. En especial, a nuestros asesores Jaime Aliaga y María Elena Stuva.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

	Páginas
CARÁTULA	i
TÍTULO	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE FIGURAS	viii
RESUMEN	ix
ABSTRACT	ix
INTRODUCCIÓN	xi
CAPITULO I PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Planteamiento del problema	1
1.2. Formulación del problema	4
1.3 Formulación de los objetivos	4
1.4 Importancia y justificación	5
1.5 Limitaciones	5
CAPÍTULO II MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL	
2.1 Antecedentes del estudio	7
2.2 Bases científicas	9
2.2.1 El sistema de lectura	9
2.2.2 Procesos de la lectura	10
2.2.3 Trastornos de lectura: dislexia	18
2.2.3.1 Definición de la dislexia	19
2.2.3.2 Clasificación de la dislexia	21
2.2.3.3 Causas de la dislexia	21
2.2.3.4 Síntomas de la dislexia	27
2.2.4 Formación docente	28
2.2.5 Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos	32
2.3 Definición de términos básicos	41
2.4 Formulación de hipótesis	42
CAPÍTULO III METODOLOGÍA	
3.1 Enfoque de la investigación	43
3.2 Tipo de diseño de investigación	43
3.3 Población y muestra	44
3.3.1 Tipo de muestreo	44
3.3.2 Tamaño de la muestra	44
3.4 Operacionalización de variables	45
3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos	47
3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos	48
CAPÍTULO IV RESULTADOS	
4.1 Presentación y análisis	49
4.1.1 Validez y confiabilidad del cuestionario de conocimientos del docente sobre dislexia	49

4.1.1.1 Validez	50
4.1.1.2 Confiabilidad	54
4.1.2 Diferencias en el nivel de conocimiento sobre dislexia en docentes del 3° y 4° grado de educación primaria de Lima Metropolitana	55
4.1.2.1 Nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana	55
4.1.2.2 Diferencias en el nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana en función a su sexo	57
4.1.2.3 Diferencias en el nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana en función a la institución de formación académica	60
4.1.2.4 Diferencias en el nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana según el grado académico del docente	64
4.2 Discusión de resultados	66
CAPÍTULO V CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	
5.1 Conclusiones	70
5.2 Recomendaciones	71
REFERENCIAS	72
ANEXO	81



ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Operacionalización de variables	46
Tabla 2	Validez del contenido del cuestionario	51
Tabla 3	Capacidad discriminativa de los ítems del cuestionario	53
Tabla 4	Confiabilidad del cuestionario	54
Tabla 5	Niveles de Conocimientos de los profesores sobre la dislexia	56
Tabla 6	Diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes en dislexia según el sexo	58
Tabla 7	Análisis porcentual de las respuestas de profesores varones y mujeres a las preguntas de las áreas del cuestionario de conocimientos en dislexia	59
Tabla 8	Diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes en dislexia según la institución de formación académica	61
Tabla 9	Análisis porcentual de las respuestas de profesores procedentes de institutos pedagógicos y universidades a las preguntas de las áreas del Cuestionario de Conocimientos en Dislexia	62
Tabla 10	Diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes en dislexia según el grado académico	63
Tabla 11	Análisis porcentual de las respuestas de profesores bachilleres y magísteres a las preguntas de las áreas del Cuestionario de Conocimientos en Dislexia	65

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Niveles de conocimiento en dislexia

56



RESUMEN

El estudio tiene como objetivo establecer las diferencias del nivel de conocimientos sobre la dislexia en docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana en función a su centro de formación, grado académico y sexo. La investigación se justifica porque se dará inicio al acervo teórico sobre la temática en el país. El muestreo fue de tipo no probabilístico intencional, evaluándose a 100 docentes de instituciones de educación básica regular de gestión estatal y privada ubicadas en los distritos de Ate Vitarte, Santa Anita, Chorrillos, Los Olivos, San Juan de Miraflores y San Luis. El instrumento empleado fue de encuesta en la modalidad de cuestionario; para su elaboración se ha considerado como criterio de construcción algunas dimensiones que forman parte del concepto dislexia, como: definición, clasificación, síntomas y causas. El “Cuestionario de conocimientos de los docentes sobre dislexia” tiene un grado de confiabilidad y validez apropiado para cumplir con el propósito para el cual fue construido. Los resultados obtenidos hacen referencia a que los docentes cuentan con un nivel medio de conocimientos en dislexia, así también, no se confirma la hipótesis general que señala que existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia en docentes del 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana según sexo, institución de formación académica y grado académico.

PALABRAS CLAVE: Dislexia, conocimiento, grado académico, sexo, institución de formación, cuestionario.

ABSTRACT

The study aims to establish the differences in the level of knowledge about dyslexia in elementary school teachers handling 3rd and 4th grade in public and private schools in Lima in regards to their training center, academic level and sex.

The investigation is justified because the theoretical heritage on the subject will start in the country. The process sampling was kind of intentional and non-probabilistic, evaluating 100 teachers from institutions of regular basic education from public and private schools located in the districts of Ate, Santa Anita, Chorrillos, Los Olivos, San Juan de Miraflores and San Luis.

The tool used was in the form of survey questionnaire. To develop it, we considered some dimensions as a criterion of construction that is part of the concept dyslexia, such as: definition, classification, symptoms and causes. The “Survey of knowledge of teachers on dyslexia” has a degree of reliability and validity, appropriate to fulfill the purpose for which it was built.

The results referred to the survey is that teachers have an average knowledge based on dyslexia, as well as the non-confirmation of the general hypothesis which states that there are significant differences in the level of knowledge in dyslexia on teachers of 3rd and 4th grade in public and private primary schools in Lima based upon gender, academic and training institution and degree.

KEY WORDS: Dyslexia, knowledge, degree, sex, academic, training institution, questionnaire.

INTRODUCCIÓN

La lectura es un sistema complejo que aparece como continuidad del lenguaje oral y necesita del desarrollo de una serie de procesos cognitivos y habilidades psicolingüísticas como la conciencia fonológica, velocidad de denominación, conocimiento alfabético y memoria fonológica; que deben ser adquiridas por el niño antes de ingresar a la educación básica regular.

El proceso de la lectura está formado por diversos componentes que cumplen funciones específicas y que solo funcionan si se encuentran perfectamente interconectados que son: el proceso perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. El componente léxico se refiere al reconocimiento de la palabra que se puede dar a través de dos vías; una de ellas consiste en reconocer palabras conocidas de manera automática denominada ruta léxica y la otra, en reconocer palabras poco frecuentes o desconocidas haciendo una adecuada conversión de grafemas a fonemas conocida como ruta fonológica.

Cuando este componente se encuentra alterado se está frente a la dislexia, entendida como un trastorno específico del aprendizaje con dificultades en la lectura, que no está relacionado con un coeficiente intelectual por debajo del promedio, trastornos visuales, auditivos o escolarización inadecuada. La dislexia causa en la persona baja autoestima, bajo rendimiento, vergüenza, pudiendo llegar a la deserción escolar.

Si bien, dentro de la clasificación de la dislexia se encuentran la evolutiva y la adquirida, en el presente trabajo se considera la dislexia evolutiva que tiene base neurobiológica.

Debido a que el aprendizaje formal de la lectura está a cargo de los docentes, es de importancia indagar qué conocimientos poseen estos, acerca de este trastorno y qué tanto ese conocimiento está en relación al sexo, centro de formación y grado académico, desde una perspectiva actual.

En el primer capítulo se presenta la formulación del problema, el objetivo general y los objetivos específicos, destacando la relevancia y justificación que nos motivó a realizar este trabajo.

En el segundo capítulo se hace mención al marco teórico, constituido por los antecedentes relacionados con el tema, las bases científicas donde se hace referencia a conceptos sobre la adquisición de la lectura, el trastorno específico asociado a ella y el panorama actual de los centros de formación docente en el país. Además se ha formulado la definición de términos básicos y la formulación de hipótesis.

El tercer capítulo explica los aspectos metodológicos del estudio: enfoque de la investigación, tipo y diseño, población y muestra, operacionalización de las variables, técnicas e instrumentos para la recolección de datos y técnicas del procesamiento de análisis de datos.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del estudio, analizados acorde con los objetivos planteados y se realiza la discusión de los hallazgos.

Finalmente, en el capítulo cinco se presentan las conclusiones, producto de los hallazgos del estudio y las recomendaciones pertinentes que podrían contribuir a complementar los estudios de confiabilidad y validez del cuestionario y continuar con investigaciones sobre el tema en muestras de mayor amplitud.

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 Planteamiento del problema

Desde que nace el ser humano está rodeado de lenguaje escrito y, progresivamente, toma conciencia de su presencia e importancia en la vida. Condemarín (1995) sostiene que al enfrentarse a un texto se está en constante búsqueda de significados. Mientras Cuetos (2008) considera que la lectura no se desarrolla espontáneamente en el niño sino que requiere de una enseñanza formal.

La escuela constituye el principal escenario de la enseñanza de los procesos de lectura en forma sistemática; por ello, es necesario que los docentes de Educación Primaria posean, desde su formación, el conocimiento de conceptos teóricos y metodológicos para su enseñanza; y por consiguiente, deberían igualmente manejar conceptos sobre los posibles trastornos asociados a ellos.

El proceso de la lectura está formado por diversos componentes que cumplen funciones específicas y que solo funcionan si se encuentran perfectamente interconectados que son: el proceso perceptivo, léxico, sintáctico y semántico. El componente léxico se refiere al reconocimiento de la palabra que se puede dar a través de dos vías; una de ellas consiste en reconocer palabras conocidas de manera automática denominada ruta léxica y la otra, en reconocer palabras poco frecuentes o desconocidas haciendo una adecuada conversión de grafemas a fonemas conocida como ruta fonológica. Cuando este componente se encuentra alterado se está frente a la dislexia.

Por lo general el niño disléxico es desatento, inseguro, inhibido y lento al realizar sus trabajos o por el contrario los realiza demasiado rápido para terminar cuanto antes debido a que no se siente preparado para efectuar dicha tarea (Arbones, 2010). Mas aun cuando el tiempo transcurre, el menor se enfrenta a una serie de cursos en el colegio que a la larga se complejizan, y al encontrarse la lectura inmersa en todas las materias, ésta es necesaria para la adquisición de conocimientos. Por lo tanto, el aprendizaje en el colegio se vuelve cada vez más confuso y ocasiona que el niño se retrase gradualmente o conlleva al fracaso escolar.

En este contexto, los estudios de Serrano (2005), señalan que el escaso apoyo y atención que reciben los niños con dislexia se debe principalmente, a que existen docentes que desconocen el tema. Esta falta de conocimiento los lleva a categorizar a los niños inadecuadamente como perezosos o torpes, lo cual contribuye a su rechazo a la lectura y en otros casos desencadena en fracaso escolar. En este sentido, Cervel (2008) afirma que en la actualidad los docentes no cuentan con una formación adecuada, que les permita detectar este tipo de dificultades, lo que conduce a problemas más importantes en el niño.

Por otro lado, los resultados de investigaciones relacionadas a la preparación académica del docente, indican que su desempeño laboral estaría vinculado a algunas variables como el centro de formación académica y el sexo.

En efecto, en el estudio realizado por Murillo y Román (2012), se afirma que el 36,9%, de docentes han culminado sus estudios en universidades, mientras que el 49,1% proviene de institutos pedagógicos; es decir que existe un porcentaje mayor de docentes egresados de institutos, que posiblemente no cuente dentro de su plan de estudios con asignaturas que traten de dislexia.

Además, los autores afirman que en el Perú, solo un 5,7% de los docentes de primaria cuenta con estudios de posgrado, nivel formativo que implica la investigación y el manejo de estrategias de enseñanza y aprendizaje.

En las universidades existe un mayor número de estudiantes preparándose para ejercer la carrera docente, que provienen de colegios privados (Apoyo, 2000, citado por Sandoval, 2003), mientras que en los institutos superiores pedagógicos, la mayoría de estudiantes proceden de niveles socioeconómicos bajos y con

padres de bajo nivel educativo (Ruhling y Scheung, 2003 citado por Sandoval, 2003); siendo los primeros quienes logran conseguir mejores incentivos y puestos de trabajo, lo cual conlleva a que estos docentes tengan una mejor percepción de su desempeño laboral y por lo tanto mayores posibilidades para capacitarse constantemente. Caso contrario podría ocurrir en los institutos superiores pedagógicos, en los cuales, es probable, que por factores económicos, los futuros docentes no puedan realizar estudios de posgrado; lo que podría originar docentes que no cuenten con el nivel y caudal de conocimientos, para el adecuado manejo de niños con dislexia ya que no poseían las herramientas teórico-metodológicas para ayudarlos.

En cuanto a la variable sexo, Arraigada (1998) señala que son las mujeres quienes muestran mayor compromiso frente al trabajo, tienen más facilidad para adaptarse a las innovaciones y son más confiables, disciplinadas y responsables; lo que conlleva a pensar en la existencia de un mayor número de mujeres con más preparación y estudios de posgrado sobre el tema, aspecto a tener en cuenta en el análisis de los resultados del presente estudio.

Es dentro de dichos lineamientos que se fundamenta esta investigación; la cual pretende determinar el conocimiento de los docentes sobre el trastorno relacionado a la lectura, también conocido como dislexia; entendida, según el DSM 5 (2014), como el trastorno definido en el aprendizaje y que dificulta en la lectura. La detección no oportuna de la dislexia puede llevar a una serie de repercusiones como: repitencia, deserción escolar, miedo al fracaso, baja autoestima, problemas para seguir una carrera universitaria, entre otras.

En la revisión de la literatura nacional, se han identificado muy pocas investigaciones sobre el tema y ninguna ha estado dirigida al docente. Bazo (2010, citado en Diario El Peruano, 08 de enero de 2010) realizó un estudio sobre dislexia en las ciudades de Chiclayo, Trujillo y Chiclayo, en 362 niños en edad escolar, encontrando que el 7,5% padece de esta dificultad de aprendizaje, lo que estaría reflejando la magnitud del problema y el no diagnóstico oportuno del mismo.

En la literatura internacional, según lo consignado en la investigación de Jiménez y col. (2009); de cada cinco niños con dificultades específicas de

aprendizaje (DEA), cuatro presentan dificultades específicas de lectura (DEL). En Estados Unidos, el predominio de las dificultades de aprendizaje en la lectura es del 4% de niños en edad escolar; aunque las proporciones pueden cambiar dependiendo de los criterios utilizados para su detección. Esto se confirma con otros estudios de investigación realizados donde los porcentajes de niños en edad escolar se incrementan del 5% al 17,5% (Katusic y col., 2001).

1.2 Formulación del problema

En este marco, la pregunta de investigación a formular es la siguiente: ¿Existirán diferencias en el nivel de conocimiento sobre la dislexia en docentes del 3° y 4° grado de primaria, en función al sexo, la institución de formación académica y grado académico?

1.3 Formulación de los objetivos

Objetivo general:

Establecer las diferencias de los niveles de conocimientos sobre la dislexia en docentes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

Objetivos específicos:

- Determinar el nivel de conocimiento sobre dislexia de los docentes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas y privadas en Lima Metropolitana.
- Identificar las principales diferencias en el nivel de conocimiento sobre dislexia de los docentes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas y privadas en Lima Metropolitana en función a su sexo.
- Establecer las diferencias en el nivel de conocimiento sobre dislexia de los docentes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas y privadas en Lima Metropolitana en base a la institución de formación académica.
- Establecer la relación en el nivel de conocimiento sobre dislexia de los docentes de 3° y 4° de primaria de escuelas públicas y privadas en Lima Metropolitana fundamentado en el grado académico del docente.

Objetivo Metodológico:

- Determinar la validez y confiabilidad del cuestionario de conocimiento sobre la dislexia.

1.4 Importancia y justificación

Tanto docente como alumno juegan un rol decisivo en el proceso de enseñanza; pero corresponde al primero la planificación de las experiencias a vivir por el segundo en el transcurso de la clase.

Metafóricamente hablando, el alumno es el actor y el profesor es el director, cada uno con sus potencialidades. El número de niños, niñas y jóvenes con problemas importantes en sus procesos de lectura sin saber la razón aparente son incontables, llevándolos al fracaso en el colegio por no recibir el debido acompañamiento, evaluación, diagnóstico e intervención terapéutica necesaria a esta situación que enfrentan en el día a día. Por tanto, este estudio es importante porque aporta mayor conocimiento sobre el grado de percepción de la dislexia que posee el docente de Lima Metropolitana y analiza el papel que éste cumple en la detección oportuna de niños con esta dificultad tanto en escuelas públicas como privadas.

La información resultante aparte de su propia utilidad en el aula en el que se desempeña el profesor también es importante porque permitirá la toma de conciencia de los directivos de los centros formadores de docentes para que el tema sea incorporado a la currícula de estudios y que los centros educativos y autoridades de educación capaciten a los docentes en el tema.

Asimismo la investigación se justifica porque dará inicio al acervo teórico sobre la temática en el país y, desde un punto de vista metodológico, permitirá presentar un cuestionario de contenidos sobre dislexia ad-hoc elaborado para este estudio convenientemente validado.

1.5 Limitaciones:

El alcance de la investigación presenta limitaciones respecto a la muestra disponible para el estudio, cuya extracción es no probabilística, por lo cual los

resultados solamente son extrapolables a docentes de similares características a los de la muestra de estudio.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 Antecedentes del estudio

En el estudio “What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?” de Washburn, Joshi y Binks-Cantrell (2014), con una muestra de 171 futuros profesores de primaria (101 de Estados Unidos y 70 del Reino Unido, 170 mujeres y 1 hombre), utilizaron como instrumento una encuesta con 19 preguntas cerradas, entre ellas consideraron preguntas que eran verdaderas y otras con enunciado falso. El propósito del estudio fue explorar si el conocimiento acerca de la dislexia en futuros profesores de los Estados Unidos y Reino Unido es similar y que tanto el concepto que tienen ambos grupos se acerca al de la dislexia como un trastorno de aprendizaje basado en el lenguaje. La conclusión del estudio fue que ambos grupos demostraron un conocimiento similar en aquellas preguntas con enunciados ciertos acerca de la dislexia; con respecto a si la dislexia es un trastorno de aprendizaje basado en el lenguaje; los futuros profesores de Estados Unidos, tuvieron un porcentaje mayor de aciertos (76% frente a 44%).

Por su parte, Lingeswaran (2013) en el estudio “Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India”, con una muestra de 34 maestros de primaria de escuelas públicas y privadas, tuvo como objetivo evaluar el conocimiento de los maestros de primaria sobre problemas de aprendizaje. Utilizaron como instrumento una encuesta de 50

preguntas cerradas, esta encuesta fue elaborada para este estudio en particular, por lo que otro de los objetivos fue validarlo. En relación a los resultados el 29% de los maestros respondieron las preguntas correctamente.

Washburn, Joshi y Binks-Cantrell (2011) en el estudio “Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia” que tuvieron como objetivo examinar el conocimiento y percepciones de los maestros de primaria sobre conceptos básicos del lenguaje y dislexia; los resultados obtenidos demostraron que los maestros no pudieron demostrar un conocimiento explícito en principios fonéticos. Además, el promedio de los maestros mostraron habilidades implícitas en el recuento de sílabas. Por otro lado, los profesores poseían la idea errónea que la dislexia es un déficit en el procesamiento visual en lugar de déficit en el procesamiento fonológico.

En el estudio “Conocimientos y prácticas de los docentes del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura” ejecutado por Lewis, Cuadrado y Cuadros (2005), sobre una muestra de 30 docentes con edad entre 22 y 55 años de primero elemental del área de lenguaje de instituciones públicas y privadas. La herramienta utilizada fue un cuestionario auto administrado con preguntas abiertas. El objetivo fue conocer que entienden los docentes sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura, y las prácticas que ejecutan; además comparar aquellos con formación adicional en el área de lectoescritura y quienes no la poseen; así como comparar entre maestros de más años de experiencia con aquellos con menos experiencia. Dentro de los resultados, al comparar a los docentes que tienen formación adicional en lectoescritura y los que no la tienen, se concluyó que los primeros identifican a los alumnos que tienen alguna dificultad en la lectoescritura de los la que no la tienen a partir de la evaluación diaria y la frecuencia de errores cometidos; mientras que el segundo grupo de docentes solo se centra en la evaluación diaria de desempeño.

2.2 Bases científicas

2.2.1 El sistema de lectura

Leer es una tarea compleja que se desarrolla a lo largo de la vida; el niño empieza a relacionarse con la lectura a edades tempranas. Desde muy pequeño, siente curiosidad por conocer las letras y pregunta por su nombre, va identificando ciertas letras en palabras; todo esto sucede de manera espontánea y se convierte en un aprendizaje lleno de experiencias que son significativas para él.

El primer contacto con el lenguaje escrito inicia cuando los padres leen cuentos a sus hijos, o simplemente cuando ven a sus padres escribir. Desde ese momento los niños están recibiendo información sobre las funciones del lenguaje escrito y en la medida que ellos estén expuestos a una mayor cantidad de palabras podrán reconocerlas de manera automática y empezar a guardar una gran cantidad de información a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Según Solé (2010), leer es un proceso que implica la comprensión del lenguaje escrito, en el cual el lector necesita de forma simultánea dominar habilidades de decodificación y aportar con sus propias experiencias e ideas al texto; para comprender el contenido del mismo; para Huerta y Matamala (1995) leer abarca también vocalizar la letra impresa.

El aprendizaje de la lectura comprende diversos procesos cognitivos y habilidades verbales que el niño debe de consolidar antes de su ingreso al primer grado de educación básica. Este aprendizaje varía según el contexto en que los niños hayan desarrollado dichas habilidades y progresa en la medida que hayan adquirido previamente algunas habilidades psicolingüísticas, lo cual determina su éxito posterior. Estos procesos cognitivos surgen de la mano con el proceso del lenguaje oral en la medida que el niño tome conciencia de ellos, va a poder utilizarlos de manera efectiva para su propio aprendizaje. Al pasar el tiempo, estos procesos a partir del lenguaje oral van diversificándose y estableciendo otros más complejos para llegar a alcanzar una adecuada comprensión de la lectura (Bravo, 2006).

Los niños de preescolar adquieren ciertas habilidades lectoras mediante una enseñanza implícita y explícita. La formación implícita no es intencional y se encuentra determinada por aspectos socioculturales, la calidad de lenguaje en sus

hogares, acceso a cuentos y libros y el nivel de los centros de educación inicial. Mientras que el aprendizaje explícito supone el desarrollo de procesos psicolingüísticos que son necesarios como la conciencia fonológica, velocidad de denominación, conocimiento alfabético y memoria fonológica; denominados también predictores de la lectura (González, López, Vilar y Rodríguez, 2013).

La lectura es un proceso complejo que requiere intervención antes, durante y después, así como trazar la relación existente entre leer, comprender y aprender. En la escuela, la persona empieza el aprendizaje formal de la lectura, que va a estar enfocado a comprender y retener información de diferentes tipos de texto y así llegar a ser lectores expertos.

2.2.2 Procesos de la lectura

Leer de manera comprensiva y eficaz, es una actividad sumamente compleja, debemos realizar un gran número de operaciones cognitivas para lograrlo. Con la práctica y la constante interacción con las palabras, las personas logran que se vuelva un proceso automático, es decir que el lector no es consciente de ello.

La lectura cuenta con un sistema cognitivo sofisticado, que funciona solo si todos sus componentes se hallan perfectamente interconectados (Cuetos, 2008).

El sistema de lectura está formado por varios componentes que cumplen funciones específicas y requieren la participación de varios procesos cognitivos, los principales son: el proceso perceptivo, léxico, sintáctico y semántico.

Los procesos perceptivos nos permiten analizar los signos gráficos que encontramos en un texto para poder identificarlos. Se sabe que cuando una persona lee, sus ojos dan pequeños saltos, llamados movimientos sacádicos, que le permiten trasladarse al siguiente punto en el texto para seguir asimilando información, alterna estos movimientos con períodos de fijación, donde permanecen inmóviles y permiten descubrir una fracción del material escrito, cuando los ojos se detienen empieza el recojo de la información. Estos períodos de fijación van a variar dependiendo de la dificultad de la lectura, de la importancia o del grado de interés que se tenga en ella; las palabras largas, los verbos principales y aquellas palabras poco frecuentes producen pausas mayores.

Cuando la información ingresa por el canal visual se registra en dos almacenes diferentes para ser reconocida: en la memoria icónica y la memoria a corto plazo. En un primer momento, toda la información se va a almacenar en la memoria icónica como un conjunto de rasgos visuales, esta memoria es de gran capacidad y va a funcionar como un almacén pre-categorial donde la información solo va a permanecer 250 milisegundos y se irá borrando con la llegada de nueva información. En esta etapa no se realiza ninguna interpretación de tipo cognitiva, en pocas palabras la memoria icónica es un almacén que mantiene los rasgos visuales por un período corto, sin manipularlos (Cuetos, 2008). En un segundo momento la información percibida pasa a la memoria de corto plazo o memoria de trabajo, donde se va a poder retener por más tiempo, aquí se llevan a cabo operaciones destinadas a reconocerla e identificar las letras, contrastándolas con representaciones que el lector tiene ya en su memoria; su capacidad es más limitada pero tiene mayor duración (15 o 20 segundos) y la información percibida no desaparece con la llegada de la nueva.

Resulta importante entonces poder conocer de qué manera se identifican las letras que conforman una palabra y cómo los diferentes autores han defendido diversas posturas con el paso del tiempo. Después de revisar distinta bibliografía, uno de los argumentos más sólidos fue el que a partir del reconocimiento de las letras se pueden diferenciar palabras muy similares que varían solamente en una letra, por otro lado basta con guardar en la memoria las 27 letras para poder reconocer cualquier palabra.

Varios estudios comprueban que tanto el reconocimiento global de las palabras como la identificación de las letras son importantes y que todo depende de la tarea y de la variedad de estrategias que dispone el lector para reconocerlas.

Este reconocimiento está determinado por tres factores: El contexto en que se encuentra la palabra, sus características y la destreza del lector, quien es el que seleccionará la estrategia adecuada y la que demande menor tiempo.

Para que una letra que se encuentra detallada en la memoria icónica adquiera un carácter lingüístico es necesario acceder a un almacén donde estén registradas todas las letras, a este almacén se le llama registro grafémico de entrada. Se ha comprobado en investigaciones que se puede reconocer con mayor rapidez las

letras cuando se encuentran inmersas dentro de una palabra más que cuando se encuentran aisladas (Galve, 2007). Otro de los factores importantes en este reconocimiento consiste en la frecuencia de las letras y los vecinos ortográficos, este último hace referencia a una palabra que tiene gran similitud con otras al compartir la mayoría de las letras haciendo más compleja su identificación.

Es así que todo va a depender del análisis que el lector realice, existirán palabras que necesiten de un análisis a nivel de letras y otras a nivel de palabra global; todo estará determinado por el conjunto de palabras que maneje el lector.

En conclusión es tan importante reconocer la palabra globalmente como sus rasgos o letras ya que una alimenta a la otra, el lector puede elegir cualquiera de ellas primero, según las demandas. Por lo tanto la rapidez y la precisión van a influenciar sobremanera en la comprensión de las palabras.

El reconocimiento de las letras precede a la identificación de la palabra y el acceso a su significado, cuando el lector llega a la etapa de reconocimiento de la palabra se hace referencia al proceso léxico.

Cuetos (1989), señala que existen distintas características de las palabras que predominan en los periodos de reconocimiento y lectura como: la lexicalidad, frecuencia, edad de adquisición, regularidad, imaginabilidad, vecindad ortográfica y longitud; las cuales varían en función de una lectura en voz baja o en voz alta. Al hablar de una lectura en voz alta se recupera la pronunciación y los significados y cuando se lee en forma silenciosa se escuchan internamente los sonidos de las palabras.

Posteriormente, Cuetos (2008) explica la existencia de un modelo de doble ruta que permite acceder desde la palabra a su significado y/o articulación haciendo uso de dos vías denominadas: vía léxica y vía subléxica.

La vía léxica nos permite leer todas las palabras conocidas, tanto regulares como irregulares, accediendo directamente a las representaciones que tenemos guardadas en nuestra memoria, empezando por un reconocimiento de las letras que conforman la palabra, contrastando su forma ortográfica con la representación léxico ortográfica existente y finalmente accediendo al significado en el sistema semántico. Así también, si la lectura es en voz alta, luego de obtener la

representación semántica, se activará su representación fonológica para tener acceso a su pronunciación para ser emitida (Galve, 2007).

El acceso al significado puede ocurrir a través de estímulos visuales (palabras escritas) como de estímulos auditivos (palabras que escuchamos). En ocasiones puede suceder que escuchamos o leemos una palabra que sabemos que existe pero no conocemos su significado.

El requisito para utilizar la vía léxica es disponer una representación léxico ortográfica de las palabras, en caso no se tenga acceso a esa representación se debe utilizar la vía subléxica.

La vía subléxica o fonológica, nos permite leer las palabras regulares (conocidas o no) y pseudopalabras transformando los grafemas en sus respectivos fonemas y accediendo al significado; así se pueden leer palabras inventadas, de las cuales no tenemos la representación respectiva, pero sí conocemos los sonidos de sus letras.

El componente que permite la recuperación de sonidos que conforman una palabra se denomina “mecanismo de conversión grafema-fonema”. El requisito para utilizar la vía subléxica es que exista una relación consistente entre los grafemas y sus respectivos fonemas. En el castellano se pueden leer todas las palabras, ya que es un idioma transparente y a cada grafema le corresponde un fonema específico; también existen idiomas opacos con muchas palabras irregulares, en donde algunos grafemas puede tener dos o más fonemas y que por lo tanto solo se pueden leer por la vía léxica.

Para acceder al significado se parten de mecanismos utilizados en la comprensión del lenguaje oral. Cuando se consigue la pronunciación de la palabra se reconocen auditivamente los sonidos de cada una de sus letras, al igual que si alguien la estuviera nombrando; para reconocer la palabra auditivamente es necesario tener guardada la representación oral en el léxico auditivo. Los léxicos auditivo y visual no tienen por qué tener las mismas representaciones ya que existen palabras que hemos escuchado muchas veces pero que no hemos visto escritas necesariamente y viceversa. Los niños que recién están aprendiendo a leer tienen más representaciones auditivas que visuales y los lectores expertos tienen más representaciones visuales que auditivas.

Aunque se hicieron investigaciones complementarias después de este modelo dual, para la presente investigación se tomará como guía que explicará el aprendizaje de la lectura y el de sus trastornos debido a que es el más consolidado y el que mejor continúa explicando los datos experimentales como los sujetos disléxicos.

Uno de los componentes de la vía léxica es el léxico visual o léxico ortográfico, el cual es un almacén donde se encuentran representadas todas las palabras escritas que la persona es capaz de reconocer de forma visual. Cada representación tiene un nivel crítico, que establece cuánta información es necesaria para que llegue a activarse dicho componente. Las representaciones se encuentran en reposo pero cuando llega nueva información se activan solo las necesarias para procesar esa información y se activará el umbral crítico, en ese momento se entiende que la palabra fue reconocida y las demás representaciones regresan al estado de reposo. Las palabras de uso frecuente son reconocidas con mayor velocidad que las de menor continuidad; esto sucede porque el umbral de cada representación irá disminuyendo en función al número de veces de activación y reconocimiento de una palabra. Es por eso que las palabras frecuentes tienen un umbral bajo, por que aparecen un mayor número de veces y necesitan menor cantidad de activación.

Otro descubrimiento importante es el efecto del contexto, cuando las palabras están dentro de un contexto son más fáciles de ser reconocidas que cuando se encuentran aisladas, en el primer caso, el tiempo de identificación de la palabra es menor. Se afirma que el enlace entre el sistema léxico y el sistema semántico es doble; ya que el sistema semántico puede predecir la palabra que aparecerá a continuación y por lo tanto incrementa la activación de las representaciones léxicas correspondientes.

Así también otro componente importante de la vía léxica es el sistema semántico, responsable del significado de las palabras, sin tomar en cuenta el modo por el cual se acceda: visual, auditivo, pictórico, etc. Aunque al parecer cuando se ve una palabra se accede a su significado inmediatamente, son procesos independientes. Es así que muchas veces se tiene contacto con una palabra que se

identifica como perteneciente al idioma castellano pero que no se conoce su significado y para saberlo hay que explorar al sistema semántico.

El léxico fonológico es el tercer elemento de la vía léxica en el que se encuentran las imágenes fonológicas de las palabras, es decir su pronunciación. Diversos estudios han determinado la existencia de un léxico fonológico para las palabras escritas diferente de uno para la producción oral. Se sabe de pacientes que reconoce palabras en lenguaje escrito con facilidad, pero no lo pueden hacer en el lenguaje oral, a pesar que no presentan problemas perceptivos.

Tal como sucede en el léxico visual, el léxico fonológico también reconoce con mayor facilidad las palabras frecuentes y necesita de menor activación frente a ellas. Aunque se encuentra íntimamente ligado al sistema semántico también es independiente a él, se presentan casos en donde se sabe exactamente lo que se quiere decir pero no se encuentran las palabras adecuadas para expresarlo y se pueden utilizar palabras más generales para hacerlo. Salvo algunas excepciones, sucede siempre que las representaciones semánticas activan la correspondiente representación fonológica y ésta a su vez activa los fonemas de la palabra para su pronunciación.

En cuanto a la vía subléxica, su principal componente es el mecanismo de conversión grafema-fonema, no es un proceso único sino que está conformado por varios mecanismos, como son: el análisis grafémico, la asignación de fonemas y el ensamblaje de los fonemas.

El análisis grafémico consiste en separar los grafemas o letras que conforman una palabra para que pueda ser articulada. Sin embargo, la asignación de fonemas es el mecanismo más importante, pues es el responsable de relacionar cada letra con un fonema o sonido correspondiente según el idioma. Por último, el ensamblaje de los fonemas conecta los sonidos de cada letra para la correcta pronunciación, que se retiene en el almacén de pronunciación o almacén de fonemas común para ambas rutas.

Este almacén conserva la información proveniente de lo fonológico y del mecanismo de transformación grafema-fonema hasta el momento que emiten como sonidos o se pronuncian internamente siendo reconocidas por el léxico auditivo.

Los procesos anteriormente expuestos son considerados fundamentales o básicos para la comprensión de textos; además de ellos, es necesaria la participación de otros procesos que se caracterizan por ser complejos y necesitan que la persona preste mayor atención durante la lectura. Éstos se denominan procesos de alto nivel y son: el proceso sintáctico y semántico.

El proceso sintáctico consiste en analizar la estructura de cada una de las oraciones que compone el texto e indagar sobre la función que cumple cada palabra dentro de dichas oraciones. Además, en este proceso se descubre la relación entre las palabras que componen la oración sin llegar a realizar un análisis del significado de dicha oración, en este proceso el lector requiere hacer uso de una serie de estrategias de predicción e inferencia.

Según Cuetos (2008), el análisis sintáctico está comprendido por tres operaciones fundamentales: la asignación de las etiquetas, la especificación de las relaciones y la construcción de la estructura. La primera, consiste en otorgarle una función a cada palabra que compone la oración (sintagma nominal, verbo, objeto directo). La segunda, hace referencia al establecimiento de relaciones entre los componentes de la oración. Y, la tercera operación consiste en ordenar los componentes según jerarquía.

El adecuado agrupamiento de los componentes de la oración y la interrelación entre los mismos, requieren del uso de ciertas estrategias como: el orden de las palabras que proporciona información sobre el rol sintáctico de cada una de ellas; las palabras funcionales que brindan información sobre el rol de los constituyentes de la oración; el significado de las palabras que permite aclarar la ambigüedad en las oraciones y el rol sintáctico de cada palabra; y, el uso de los signos de puntuación para establecer límites o pautas que ayudan en la comprensión del texto. Así también, Galve (2007) considera importante tomar en cuenta, además de los ya mencionados, la concordancia en género y número; la concordancia entre verbo y sujeto; las pausas y entonación para determinar los límites de los sintagmas y oraciones; los roles temáticos, que constituyen las funciones que juegan los partícipes en los eventos detallados por los verbos; las restricciones semánticas, que tienen que ver con el papel que desempeñan las palabras en una oración dependiendo de su significado; la compatibilidad con el contexto previo,

la capacidad individual de la memoria de trabajo, que modifica la habilidad que uno tiene para integrar la información presente en una frase.

Existen modelos sobre el funcionamiento del análisis sintáctico que explican cómo influyen las variables expuestas anteriormente. En la presente investigación se considera el modelo desarrollado por Mitchell (1987, citado en Cuetos, 2008); el cual se constituye por dos estadios. El primero, consiste en crear una estructura temporal teniendo en cuenta el orden de las palabras según las normas del idioma, la categoría gramatical a la que pertenecen y los signos de puntuación. Mientras que en la segunda etapa se realiza un análisis, en el cual se comprueba la viabilidad de la estructura provisional teniendo en cuenta la información semántica y pragmática. En caso se detecte algún error, se elimina dicha estructura y se construye una nueva; caso contrario, la estructura provisional pasa a ser definitiva.

Luego del reconocimiento de las palabras y el análisis de la relación de las mismas en cada estructura, el último proceso que participa en la comprensión lectora es el proceso semántico, el cual consiste en extraer el significado de la oración e integrar dicho conocimiento y representaciones mentales con los que el lector posee. Schank (1982, citado en Cuetos, 2008) señala que si esto sucede, entonces se estaría produciendo una auténtica comprensión lectora; es decir, el lector logra extraer las ideas principales del texto y las relaciona con información o conocimiento previo.

Además, Galve (2007) sostiene que la estructura semántica se construye gracias a la estructura sintáctica, al analizar las funciones que cumplen los sujetos en un texto y consta de dos etapas: la extracción del significado, que consiste en la adquisición del mensaje de una oración y la integración del significado que ocurre cuando el lector establece una relación entre los diferentes componentes de la oración y logra integrar los conocimientos nuevos con sus saberes previos.

Según Ferreiro y Gómez (2007) el significado del texto u oración se va construyendo mientras leemos y a la vez se va reconstruyendo, debido a que al seguir recibiendo nueva información se debe adaptar a los conocimientos que el lector ya tiene.

Van Dijk y Kintsch (1983, citado en Cuetos, 2008) plantean tres niveles de representación. El primero es el texto superficie, el cual consiste en construir representaciones de forma superficial del texto, pues se hace una copia literal de un trozo del mismo y la duración de este proceso es muy breve. El segundo nivel de representación es el texto base; el cual consiste en recoger ideas principales del texto formando una red de ideas o microestructuras por relaciones entre las proposiciones, esto se puede dar de dos maneras: por solapamiento, en la cual se repite la información o por procesamiento en ciclos, en la cual se mantienen las proposiciones relevantes que servirán de conexión; además, en este nivel se forma la macroestructura que es la estructura global del contenido. El tercer nivel de representación propuesto es el modelo de situación, en éste se integra la información textual y no textual; este modelo se construye con las ideas que provienen del texto y los saberes que el lector posee previamente a la lectura del texto, formándose una representación abstracta que se integra a la memoria; la duración de este nivel es indefinida.

Por otra parte, Cuetos (2008) señala que existen cinco tipos de conocimientos para comprender un texto: conocimientos lingüísticos, conocimientos específicos sobre el tema que se lee, conocimientos generales a cerca del mundo, conocimiento de la gramática o estructura de los textos y los conocimientos estratégicos y metacognitivos, como se expone, para poder referirse a una adecuada comprensión lectora deben realizarse los cuatro procesos que componen la lectura.

2.2.3 Trastornos de lectura: Dislexia

A fines del siglo XIX, el término dislexia era utilizado por la oftalmología y la neurología; en la actualidad el término es utilizado en el plano de la neuropsicología y la psicopedagogía para explicar un trastorno del desarrollo verbal y cognitivo. Además, el individuo que la posee no presenta un retardo a nivel intelectual, en cambio sí posee una dificultad severa en el proceso de adquisición de la lectura, el cual persiste y no tiene causa en factores pedagógicos, emocionales o culturales.

2.2.3.1 Definición de la dislexia

El DSM-5 (2014) y la CIE 10 coinciden en su definición acerca de la dislexia, al señalar que es la alteración concreta de la enseñanza con dificultades en la lectura que no es causada por discapacidades cognitivas, problemas visuales o auditivos sin tratamiento oportuno o escolarización inadecuada. Según el DSM-5 (2014), quien presenta dislexia manifiesta dificultad para reconocer palabras con precisión o fluidez, errores al deletrear y poca habilidad en la ortografía.

La Asociación Internacional de Dislexia define el término como un trastorno constante del aprendizaje de la lectoescritura, que afecta a niños que no poseen dificultades psíquicas, físicas o socioculturales; mas bien se deriva de una alteración del neurodesarrollo.

Según Cuetos (2008) la dislexia se define como la dificultad específica de la lectura que puede producirse antes o después que el individuo haya adquirido esta habilidad; y es producida por algún tipo de disfunción cerebral.

Por otro lado, Bravo (2007) señala que la dislexia es un desorden específico que se evidencia en el ingreso de información, comprensión y emisión del lenguaje escrito; la cual se caracteriza por dificultades frecuentes y constantes en el aprendizaje de la lectura además de un rendimiento menor al esperado para la edad.

La dislexia es un trastorno específico, en donde existe una alteración en el funcionamiento de la conducta lectora, que impide a la persona comprender de manera eficaz la información de un texto escrito, afectando de esta manera su adaptación académica, personal y social.

Este trastorno puede ser padecido tanto por hombres como mujeres; sin embargo, existen diferencias en la proporción en que se evidencia. Camino (2005), realizó un estudio a 200 niños con dislexia de los cuales el 57% eran niños y el 43% eran niñas; esta diferencia significativa lleva a la afirmación que este trastorno se da con mayor reiteración en el sexo masculino que en el femenino.

Hay que tener claro que no es consecuencia de algún otro trastorno, sino es un trastorno en sí mismo, sin embargo puede presentarse con otros trastornos del lenguaje, habla o aprendizaje ya que existe un alto nivel de comorbilidad entre los trastornos del desarrollo. En tal sentido, Arbones (2010) señala que la dislexia se

encuentra asociada a otros trastornos de aprendizaje como la disgrafía, que es una dificultad en el trazado adecuado de las letras y la disortografía entendida como la dificultad para el uso adecuado de las reglas de ortografía. Esta afirmación coincide con los estudios de Amar (2007), quien señala que las dificultades de los niños disléxicos varían de un niño a otro y se pueden presentar diversos trastornos asociados a ella; de modo que podemos encontrar dificultades en la escritura (disortografía), en la memorización o en la comprensión lectora. Desde el momento que un niño no comprende lo que lee va a tener dificultades para memorizar lo que leyó. La dislexia puede estar relacionada también con dificultades en las matemáticas y el cálculo (discalculia) debido a que, quienes poseen esta última, tienen dificultad para comprender los enunciados de los problemas y llegar al resultado o tienen problemas para memorizar. Así también, algunos han tenido dificultades con la orientación espacial y el reconocimiento de la derecha y la izquierda.

Generalmente, este trastorno del aprendizaje de la lectura está asociado con un inicio de desarrollo del lenguaje tardío en el aspecto fonológico, articulatorio y de fluidez; con un avance lento en las tareas de deletreo y lectura, alrededor de los siete años de edad y con evidentes dificultades de lenguaje en la lectura y escritura, entre los nueve y once años (Rivas y Fernández, 1997).

La dislexia no está asociada a una discapacidad cognitiva, quienes la poseen, suelen ser personas con capacidad intelectual dentro de la norma. Si a los disléxicos se les estructura un plan de intervención con métodos adecuados, las mejoras en su desempeño académico serían notables.

Para efectos de la presente, se ha considerado a la dislexia como una dificultad detallada en el aprendizaje de la lectura que no se explica por el coeficiente intelectual, edad cronológica y escolaridad sino más bien por problemas en la fluidez y precisión en el reconocimiento de las palabras.

La dislexia solo puede ser diagnosticada por un profesional especializado, alrededor de los 7 u 8 años en la que se asume el niño haya dominado el proceso de lectoescritura, antes de eso podrían ser solamente características aisladas producto del mismo proceso de aprendizaje, debido a que cada niño tiene un ritmo diferente, y existen otra sucesión de aspectos que pueden retrasar su instrucción

como aspectos de maduración o emocionales, que no están relacionados a ninguna causa de la dislexia (Amar, 2007).

2.2.3.2 Clasificación de la dislexia

Los tipos de dislexia que suelen distinguirse se dividen en dos grandes grupos, la dislexia adquirida y la evolutiva, según Defior (1996) y Cuetos (2008) la primera engloba los trastornos de lectura de aquellas personas, que después de haber adquirido la lectura y habiendo logrado un determinado nivel lector, al producirse algún tipo de daño cerebral (traumatismo craneal, accidente cerebro vascular, infección vírica, tumor, etc.); pierden total o parcialmente la capacidad de leer. Caso contrario ocurre con la dislexia evolutiva que es en la que profundizaremos en esta investigación.

La dislexia evolutiva engloba los trastornos de lectura de aquellos niños que muestran dificultades detalladas en el proceso de educación de la lectura, habiéndose descartado causas que afectan su rendimiento general como: baja inteligencia, deficiencias sensoriales, ambiente socioeconómico desfavorable, escolaridad irregular, etc. además de perjudicarlos en la interpretación. Este tipo de dislexia es innata, implicando una alteración en el funcionamiento neuronal desde el nacimiento, y puede ser determinado genéticamente. Además se determina por la dificultad para procesar palabras aisladas, al leerlas y escribirlas.

2.2.3.3 Causas de la dislexia

Muchas son las investigaciones que se han realizado para encontrar la causa de la dislexia evolutiva y se ha llegado a la conclusión que las causas tienen bases eminentemente fonológicas. Es así que la persona no tiene un dominio de la conciencia fonológica, la cual permite establecer la correspondencia entre grafema y fonema y su combinación para formar palabras. Así también no le brinda las herramientas lingüísticas a edades tempranas, para abordar el lenguaje escrito.

Las causas puntuales por las cuales una persona posee dislexia todavía no se han determinado, pero los estudios de la anatomía del cerebro y las imágenes del mismo muestran un funcionamiento diferente en aquellas personas que tienen dislexia; en tal sentido procesan la información escrita que reciben de diferente

manera. Se ha encontrado que tienen problemas en el reconocimiento de sonidos independientes en una palabra y en el aprendizaje de la relación entre las letras y sus sonidos, factores que determinan si una persona presenta problemas en la lectura.

Diversos autores presentan una distinción en las causas que reflejan diversas hipótesis frente a un mismo problema, de cada una de ellas nombraremos los hallazgos más saltantes.

- Perspectiva neurobiológica:

La dislexia afecta al individuo durante toda su vida; sin embargo, su impacto puede variar en cada estadio evolutivo. No es causa de una lesión, la dislexia tiene un origen neurobiológico, el individuo la posee desde su formación. Esta hipótesis se relaciona con la herencia genética; comprobada en estudios hechos a gemelos, en los cuales si uno de los hermanos presentaba dislexia, entonces era muy probable que el otro también la padeciera. Sin embargo, se encontró que la correlación no era perfecta y que el ambiente podía aminorar los problemas.

La dislexia se presenta en el individuo, independientemente de su origen o nivel intelectual. Además posee un factor hereditario, tener un hermano o padre con dislexia incrementa las posibilidades de padecerla y se encuentra en mayor frecuencia en individuos del sexo masculino.

Flax et al. (2003, citado en Herrera y col., 2007) sostienen que existen pruebas para poder afirmar que los niños que muestran alteraciones en la obtención del habla en los primeros años de vida, poseen mayores probabilidades en presentar trastornos de la lectura.

Por otro lado, con mayor énfasis aparece la hipótesis de las alteraciones neuroanatómicas en personas con dislexia. Por ejemplo: asimetrías entre los dos hemisferios cerebrales en el caso de niños disléxicos; anomalías en la estructura celular del área de Wernicke, relacionadas con un fallo en la migración normal de células nerviosa hacia la corteza en el lado izquierdo, haciendo que el área de Wernicke sea más pequeña y con tejido celular anormal. Actualmente, las peculiaridades y anomalías en el cerebro de quienes padecen dislexia pueden ser detectadas a través de técnicas de neuroimagen y el apoyo de las neuriciencias.

- Hipótesis de déficit sensorial:

Esta hipótesis se sustenta en estudios previos que concuerdan en la presencia de déficits sensoriales en niños con dislexia; caracterizados por dificultades a nivel visual, auditivo o motor. Si bien la teoría fonológica ha predominado durante estos últimos 20 años; existen investigaciones actuales con una tendencia a explicar la relación entre la dislexia y el déficit sensorial, dándole fuerza a la hipótesis sensoriomotora.

Por lo que respecta a la hipótesis de déficits sensoriales-visuales, ésta sostiene que la falta de estabilidad en las fijaciones oculares, la pobre convergencia o amalgamiento visual originan los trastornos de la lectura, lo que genera dificultades en su procesamiento debido a las distorsiones, desplazamientos o superposiciones de letras.

Lanchman y Geyer (2003, citado en Herrera y col., 2007) afirman que la causa de la dislexia, propuesta por Orton en 1937, fue considerada como parte de la hipótesis perceptivo visual, donde se destaca la interacción entre ambos hemisferios, aspecto que ha sido señalado como un adelanto significativo.

Actualmente se ha encontrado evidencia para afirmar que los hemisferios registran imágenes de las letras en la misma perspectiva, pero en el momento de trasladarlo hacia su opuesto se puede crear la variación de la imagen en espejo, lo cual puede atribuirse a una falla en la recuperación en la memoria y no en la percepción inicial.

Orton (1937, citado en Herrera y col., 2007) encontró tres tipos de desaciertos realizados por estos niños, el primero fue la dificultad en diferenciar letras verticales u horizontales simétricas o rotadas, como la p y la q, la b y la d y la p y la d; la segunda, la predisposición a leer las palabras de derecha a izquierda y por último tienen mayor facilidad en realizar la lectura en “espejo” que de izquierda a derecha.

Aquí también pueden haber intervenido los procesos fonológicos, ya que están directamente vinculado con la educación de la lectura más que con la representación visual de los grafemas, sino por la respectiva representación fonológica.

Es importante indicar que no existe reglas aplicadas a estímulos visuales, sin embargo no hay un sistema visual específico a las letras. Por ello, si observamos desde diferentes ángulos un objeto tridimensional o bidimensional, sigue siendo el mismo y nos recuerda la misma memoria fonológica. No ocurre lo mismo con las letras (por eso nos encontramos con los errores de inversión) cada letra adquiere una identidad propia y se le asocia a una representación fonológica diferente.

Según Badian (2005, citado en Herrera y col., 2007) los disléxicos visuales tienen gran dificultad de establecer la relación grafema-fonema al iniciar la lectoescritura, que persiste en edades posteriores al no poder recordar cómo son las letras y las palabras. Esto es de gran importancia ya que la orientación de las letras influye sobre la decodificación fonológica y semántica.

Otros estudios afirman que los disléxicos tienen una predisposición a identificar y transponer letras de forma errónea, debido a una pobre capacidad para fijar la vista y estabilizarla durante la lectura.

Sin embargo, para otros autores la percepción visual es más un producto de la dificultad que una causa; pues señalan que los problemas perceptivo visuales que presentan los niños disléxicos, aparecen en tareas de lectura y no en el resto de actividades diarias.

Existen también varios estudios que señalan que las personas con dislexia presentan déficits auditivos. Esta hipótesis, también conocida como la del déficit temporal auditivo fue planteada por Tallal (1980, citado en Herrera y col., 2007) quien explica que ésta sería la causa de problemas en el procesamiento fonológico en el lenguaje oral y escrito en los niños que presentan dificultades. Sin embargo, hay estudios que se oponen a esta hipótesis y además muestran evidencias que el déficit auditivo no es la base del déficit fonológico (Nittrouer, 1999 citado en Serrano, 2005).

La hipótesis del déficit sensorial motor, afirma que la dislexia está asociada con lesiones en el cerebelo. Ackerman et al. (2002, citado en Herrera y col., 2007) señala que el cerebelo es un área implicada en el lenguaje y en la percepción del habla; mientras que Fulbright et al. (1999, citado en Herrera y col., 2007), evidencia la implicación del cerebelo en la lectura. Además el cerebelo ha sido considerado como responsable de los movimientos de articulación del habla,

automatización de habilidades cognitivas y motoras. A pesar de ello, distintos estudios no han podido brindar soporte a dichas investigaciones pues no se han encontrado evidencias que afirmen que existe incidencia entre los problemas motores y las personas con dislexia.

- Hipótesis del déficit fonológico

Esta explicación es la más avalada actualmente, ya que la conciencia fonológica es imprescindible en el aprendizaje de la lectura y en los desórdenes asociados a ella. Esta hipótesis está relacionada con el procesamiento del lenguaje hablado y el conocimiento fonémico. La primera, es la capacidad para distinguir entre sonidos similares, vocabulario, acceso rápido al léxico y memoria verbal a corto plazo; la segunda se refiere al conocimiento y automatización de las reglas de conversión grafema-fonema; por ello, la persona con dislexia no realiza una buena lectura de palabras y como consecuencia, no consigue buenas representaciones de esas palabras, realizando una decodificación lenta. También presentan dificultades en conciencia fonológica, actividades de deletreo y en otras tareas de discriminación. Además podrían evidenciarse dificultades en tareas de memoria operativa verbal, en la articulación o en tareas de denominación rápida.

Anthony y Lonigan (2004, citados en Herrera y col., 2007) destacaron el papel de la conciencia fonológica como una toma de conciencia de la estructura de los sonidos del lenguaje oral y demostraron la importancia del dominio de las rimas, el manejo de los sonidos iniciales, las vocales y las codas; así también la segmentación de las palabras en sílabas y fonemas. Los niños que son capaces de identificar ritmos y fonemas tienen ventaja sobre otros en el aprendizaje de la lectura.

Shywitz et al. (1998, citado en Herrera y col., 2007) reportaron literatura en donde se demuestra que la capacidad de dominar las destrezas fonológicas intervinientes en la lectura no se dan de forma adecuada en los disléxicos, afirmaron además que tienen problemas para leer palabras que no tienen sentido, incluso si poseen una estructura acorde al sistema fonológico de las palabras en español, y que esto podría deberse a dificultades relacionadas con la adquisición del lenguaje. Al realizar un estudio con disléxicos y lectores principiantes no

afectados, concluyeron que existen patrones de activación cerebral diferentes que se van haciendo más evidentes a medida que los requerimientos de análisis fonológicos aumentaban. Se demostró que diversas zonas del cerebro de los participantes disléxicos mostraron fallas de activación durante la lectura, sobre todo cuando aumentaba la dificultad de establecer la relación entre fonemas y grafemas. Los datos de esta investigación indicaron que los lectores disléxicos muestran una disrupción funcional en la corteza cerebral que abarca regiones visuales, de lenguaje y una porción de la corteza de asociación.

- Hipótesis de la automatización

La automatización se considera la última etapa de todo aprendizaje, los aprendizajes nuevos se combinan con los ya existentes, facilitando de esta manera la instauración del nuevo conocimiento. Aprender a leer implica automatizar habilidades de identificación de palabras, para así aumentar la velocidad y eficacia con la que se lleva a cabo dicha actividad. Si comparamos niños disléxicos con otros que no lo son, a la hora de identificar palabras se comprueba que por más que la ejecución es similar, para los niños disléxicos supone un esfuerzo cognitivo mayor y muestran diferencias en cuanto a exactitud y velocidad, lo que a su vez afecta la comprensión. Así mismo cuando la demanda cognitiva aumenta les cuesta más trabajo identificar las palabras, en términos de recursos atencionales.

La incorporación de “flashes” en tareas de identificación de palabras mejora la ejecución de los disléxicos en este tipo de tareas y a su vez estimulan la automatización. El desarrollo lector en los disléxicos no alcanza el nivel de automatización que se observa en el desarrollo normal.

Es la propia lectura la que permite la automatización de las palabras, por un lado permite crear y guardar en la memoria las representaciones fonológicas de las palabras leídas para poder crear posteriormente sus respectivas representaciones ortográficas. Los disléxicos muestran problemas de automatización en la velocidad de denominación de palabras, letras, colores, etc. Es por eso que para mejorar la automatización se realizan tareas de nombrar rápidamente estímulos gráficos y lingüísticos.

- Teoría integradora de Frith

Esta teoría permite integrar los distintos niveles de explicación sobre la dislexia, contribuyendo con una visión integradora del problema y que hace referencia a la variedad de características de la población. En las hipótesis comentadas anteriormente se combinan explicaciones de carácter biológico, cognitivo y comportamental.

Las teorías genéticas se ubican en el nivel biológico; por otro lado, las teorías que se basan en las hipótesis fonológicas, de automatización o de procesamiento sensorial se ubican en el nivel cognitivo; y las teorías que explican los déficits en dislexia como, un bajo rendimiento en lectura, problemas en la conciencia fonológica, dificultades en la velocidad de denominación, se ubican en el nivel conductual.

2.2.3.4 Síntomas de la dislexia

De acuerdo al CIE 10, tenemos síntomas que pueden identificarse en edades tempranas, otros referidos a la lectura oral y la comprensión lectora.

Los problemas para enunciar el alfabeto, hacer rimas sencillas, denominar correctamente las letras y categorizar los fonemas (a pesar de una agudeza auditiva normal) son síntomas que se identifican a edad temprana.

Aquellos que tienen relación con las distorsiones, omisiones, adiciones o sustituciones de palabras o partes de palabras, lentitud, falta de precisión, falsos arranques, largas vacilaciones, pérdidas de sitio del texto en el que se está leyendo, inversiones de palabras en frases o de las letras en palabras son síntomas referidos a la lectura oral.

Y lo que tienen relación con incapacidad para recordar el contenido de la lectura y llegar a conclusiones o inferencias del mismo, así como contestar preguntas sobre la lectura, recurriendo a conocimientos generales, más que a la información obtenida de ella están vinculados a los síntomas referidos a la comprensión lectora, así exista una lectura precisa.

Tanto los síntomas referidos a la lectura oral como los relacionados a la comprensión lectora son señalados también en el DSM-5, añadiendo también que

dichos síntomas, para ser considerados como tales deben haber persistido durante seis meses.

Así también, Salinas (2009) señala que los síntomas son observables sobretodo en edad escolar y los organiza por edades; haciendo hincapié que no es necesario que la persona posea todos esos indicios para ser considerado disléxico, pero tampoco se puede dar esa atribución si la persona presenta solo uno de ellos.

En los niños de tres a cinco años se observa atraso en el desarrollo del habla, dificultad en la articulación de palabras, desarrollo lento del vocabulario, problemas para ejecutar las instrucciones y asimilar consignas, deficiente atención, incremento de la actividad e impulsividad, retraso en la memorización de: números, abecedario, colores, formas, etc. y presencia de problemas en sus habilidades sociales.

Desde los seis a once los años invierten letras, palabras y números; confunden el orden de las letras dentro de las palabras, tienen problemas para conectar letras y sonidos, confunden derecha e izquierda y escriben en espejo, no completan instrucciones verbales, presentan dificultad en la pronunciación de palabras, tienen comprensión lectora pobre, lentitud para recordar información. Para precisar un diagnóstico profesional certero, es necesario que el niño tenga de 8 años en adelante (3er grado de Educación Primaria), período en que se considera que el niño ha contado con las oportunidades escolares suficientes, para lograr el aprendizaje de la lectura, pudiendo apreciarse con mayor claridad los signos de dislexia.

A partir de los doce años, los niños tienen problemas de concentración al leer, fallan en la memoria inmediata, realizan interpretaciones erradas de la información, muestran dificultades para organizar el espacio, no logran planificar su tiempo, trabajan con lentitud, no se adaptan a ambientes nuevos.

2.2.4 Formación docente

Es un proceso permanente formal y no formal presente en el desarrollo de la vida profesional, la cual engloba la inicial y la continua.

La formación docente inicial es el procedimiento a través del cual se van adquiriendo conocimientos, destrezas y valores para el futuro desempeño de la

docencia, con la finalidad de preparar profesionales que sepan afrontar los retos educativos, que sean autónomos, con capacidad de trabajo en equipo, que tengan seguridad en las posibilidades de aprendizaje de sus alumnos.

En una sociedad democrática se aspira contar con una formación de profesores críticos, que fundamenten su labor en dos ejes principales: la relación sociedad escuela y la relación entre teoría y práctica.

La formación docente en nuestras universidades no ha privilegiado esto, han centrado su atención en aspectos meramente teóricos sobre aquellos prácticos, olvidando que esa práctica conlleva al conocimiento, que si bien debe tener sus bases en la teoría, le añade un toque de análisis y reflexión sobre la acción, y es importante que los docentes en formación se apropien de esto, para mejorar el aprendizaje en todos sus niveles.

La formación inicial docente debe responder a las necesidades y objetivos que la sociedad y el sistema educativo demanden; por lo tanto considerar en su currícula de estudios, cursos que respondan a esa diversidad de necesidades y que proporcionen al docente conocimientos sobre psicología (desarrollo emocional y conductual), neuro-desarrollo, desarrollo evolutivo de la infancia, entre otros. Esta formación debe responder a altos niveles de exigencia y hacer de este estudiante un docente competente de manera íntegra.

Esta formación exigente cobra especial importancia cuando nos referimos a atender a la diversidad de alumnos que se van a presentar en el aula y que van a exigir del docente el máximo de sus capacidades y conocimientos para poder hacer frente a esa diversidad.

Hoy en día los docentes se encuentran viviendo en la sociedad del conocimiento, que exige de ellos una formación y aprendizaje continuos, en donde los paradigmas sociales, tecnológicos y económicos están cambiando significativamente. Con el desarrollo de la tecnología, el conocimiento se ha convertido en algo accesible para todos. La sociedad del conocimiento se caracteriza por ser cada vez más competitiva, por su creciente formación y lo más importante por el capital humano que la conforma. Por tal motivo las sociedades necesitan de docentes que apuesten por la formación continua, por buenas prácticas de trabajo, que tengan capacidad de adaptación y apliquen nuevos

modelos de interacción; que entiendan el conocimiento más allá de la información, puesto que añade nuevas metodologías frente a los problemas; docentes inmersos en un aprendizaje continuo, con capacidad para integrar los nuevos aprendizajes en su quehacer educativo, que respondan a una realidad específica; docentes capaces de crear, compartir y aplicar su conocimiento, para que a su vez logren niveles elevados de educación, que le permitan destacar dentro de un grupo humano.

De aquí se desprenden una serie de preguntas esenciales: ¿cuál es el conocimiento que tienen o manejan los docentes de hoy?, ¿qué tanto la formación inicial que reciben en las universidades es suficiente para poder responder a las demandas educativas actuales?, ¿cuál es el nivel de esa formación inicial?, ¿es realmente importante la formación continua?

Con relación a la experiencia internacional, la educación universitaria alcanza diferentes niveles, en Japón y EEUU el 70% de los jóvenes alcanza una educación terciaria (con este término hacen referencia a estudios de doctorado), es decir una gran cantidad de estudiantes tiene como objetivo llegar a alcanzar el máximo grado académico; en cambio si hacemos un análisis en países como el nuestro, la mayoría de personas finaliza su formación en estudios universitarios, donde vemos tres grupos diferenciados: los que culminan sus estudios con óptimos resultados, otros que culminan pero sin mucho éxito y aquellos que nunca lo culminan.

Trahtemberg (2014), explica que la concepción de la Ley Universitaria de intentar eliminar las universidades que no cumplen con los requisitos mínimos para funcionar y ofrecer becas a alumnos de secundaria del quinto superior para que estudien pedagogía en universidades públicas o privadas calificadas, no asegura la mejora de la calidad, ni la del resto de futuros docentes que acudan a universidades de menor nivel.

Por ello propone que el Ministerio de Educación debería, en primer lugar, acreditar a los Institutos Superiores Pedagógicos y a las Facultades de Educación que hayan pasado por una evaluación estricta de la calidad y por rigurosas supervisiones. De esta manera se certificaría específicamente su capacidad de cumplir bien roles como capacitar y evaluar profesores y directores que aspiran a

ascender en sus funciones; así como ayudar a dar respuesta a las necesidades específicas de cada centro educativo, por esta razón, estas instituciones podrían ser contratadas por el Estado y colaborarían en la evaluación de los méritos del docente en su quehacer educativo. Además señala que dichas instituciones evaluadoras a parte de la acreditación de la calidad educativa deberían contar con ética profesional; características indispensables en el proceso de evaluación de los directores y docentes.

También considera que el bajo nivel de los docentes se debe a que en los últimos 40 años el gobierno ha manifestado su falta de interés por la educación ya que han proporcionado escaso financiamiento a este rubro, trayendo consigo ausencia de investigación y formación precaria de los maestros. A diferencia de países como Canadá, Japón, Corea del Sur, Australia, Nueva Zelanda y Singapur que han obtenido logros importantes en educación ya que se basan en principios como: directores y docentes de primer nivel con salario adecuado y prestigio, lo cual es atractivo para los postulantes a la carrera; autonomía en la gestión y administración por parte de los directores; asignar un presupuesto a educación de 4,5% a 6%; inversión en investigación, ciencia y tecnología que sirven como impulso para el incremento del nivel educativo.

Una de las sugerencias consiste en instituir un programa de estudios universitarios de calidad, con indicadores de seguimiento, para la adquisición del grado y de los estudios de posgrado, financiado por el estado y ofrecerlo a los estudiantes de educación y docentes de universidades públicas como privadas. El Ministerio de Educación podría contar con un equipo de profesionales especializados, que evalúen permanentemente la calidad y nivel de exigencia comprometido por cada estudiante a cambio del mencionado financiamiento, logrando que una buena formación esté al alcance de todos. Se controlaría la calidad (sin esperar necesariamente la acreditación institucional), incentivándose el mejoramiento académico de universidades e institutos superiores pedagógicos. El egresado que apruebe recibiría los puntajes por méritos académicos exigibles en los concursos de nombramiento y los docentes posgraduados lo aplicarían para posibles ascensos.

Trahtemberg (2014) considera que se debe empezar por la gestión a corto plazo; al explicar que existe ineficiencia en este aspecto, tanto a nivel nacional como regional, así como en los colegios en los cuales la gestión depende principalmente de la capacidad profesional y ética del director; así como de la autonomía de su gestión, lo cual le permitirá desarrollar su potencial como líder y gestor.

En los colegios de países que sobresalen a nivel de calidad educativa, el rol del director es primordial teniendo la facultad de seleccionar y evaluar continuamente a los docentes de la institución, adecuar la currícula escolar de ser necesario, gestionar los recursos asignados por el estado o los propios, etc.

Por lo tanto, uno de los principales temas de agenda en el sector, debe ser es la capacitación en gestión educativa, según nivel que corresponda. Así como la elaboración o revisión de la normatividad que acompañe y permita el logro de lo mencionado.

La educación peruana necesita de una reforma que se inicie a nivel de gestión para que pueda tener un impacto positivo en la formación docente.

2.2.5 Universidades e Institutos Superiores Pedagógicos

En el Perú la carrera docente, se brinda en universidades y en institutos superiores pedagógicos (ISP), pudiendo ser estos públicos o privados.

Según la Ley Universitaria N° 30220 (*El Peruano*, 9 de julio de 2014), se conceptualiza a la universidad como una comunidad de estudios que concibe al país como una realidad multicultural; por ello se orienta a la investigación y la docencia brindando una formación humanista, científica y tecnológica.

Concordante con lo señalado por Salmi (2009), para la comunidad del conocimiento es esencial que sus miembros cuenten con formación superior universitaria, la cual se sustenta en la investigación, transmitida a través de la educación, la práctica; y a fin de ser difundida mediante las tecnologías de información y comunicación para que contribuya a un mundo de innovaciones. Además la UNESCO (2009), señala que la educación universitaria permite encontrar respuestas y anticiparse a las exigencias sociales, garantizando la

provisión de formación técnica y vocacional, educación para emprendedores y programas para la enseñanza a lo largo de la vida del profesional.

Según se señala en el Capítulo XI de los Sistemas Educativos Nacionales-Perú-OEI, los Institutos Superiores Pedagógicos (ISP) son organizaciones que tienen como finalidad la formación de docentes para los diferentes niveles del sistema educativo peruano. Además, son responsables de profesionalizar a los aspirantes al ejercicio de la docencia sin títulos docentes a través de cursos bajo la modalidad presencial, durante las vacaciones y la modalidad a distancia, durante el año.

Según Cuba, Rodríguez, Sandoval y López (2003), los ISP son instituciones que tienen por objetivo la formación académica de los nuevos docentes mientras que las universidades tienen además la misión de formarlos para la investigación educativa.

Como se sabe, en el país las instituciones de educación superior se han incrementado notoriamente; según Bonfiglio (2009) en la década de los 60 se contaba con 34 universidades (22 públicas y 12 privadas), con relación a lo observado en el año 2010 en el que se contaba con 100 universidades (35 públicas, 65 privadas) y según Chiroque (2010), en el año 2008, se contaba con 363 ISP, de los cuales 119 ISP eran públicos (32,8%) y 244 privados (67,2%)

Desde el año 1970, los postulantes a universidades públicas han mantenido un porcentaje de 73%; sin embargo, desde 1990 es observable la tendencia acelerada del incremento en el número de ingresantes así como en la matrícula total en el sistema privado.

La educación superior no universitaria alcanzó una matrícula de 384 956 alumnos, en el año 2015; más del doble del que tuviera en 1985. Ese mismo año el número de institutos superiores pedagógicos fue de 349.

Según Yamada (2013), situación similar ha sucedido con la matrícula en educación superior, que ha crecido de 958 mil en el año 2004 a 1 millón 488 mil, en el año 2011. La matrícula refleja que en las instituciones privadas esta se ha triplicado, en tanto que en los institutos públicos ha decaído 31%.

En los últimos 10 años, estimamos que se titularon-egresaron 295 mil 313 docentes, de los cuales 70,4% venían de ISP (muchos de estos últimos pasaron después a universidades para estudios de bachillerato y licenciatura).

Según Trahtemberg (6 de julio de 2014. Más de 76 mil peruanos estudian para ser profesores. *Diario el Comercio*), los alumnos postulan a la carrera docente porque es poco exigente y de fácil ingreso y porque estudiantes de bajos recursos no logran alcanzar al puntaje necesario para ingresar a otras carreras y por lo tanto se convierte en su última opción.

En la realidad peruana es evidente que la demanda por realizar estudios universitarios es cada vez mayor en las últimas décadas, dado la creciente oferta educativa de entidades públicas y privadas y, en particular, en las altas tasas de postulación.

Según el Censo Nacional Universitario del año 2010, en el año 1996 el Perú contaba con un total de 57 instituciones superiores universitarias (28 públicas y 29 privadas), en comparación con el año 2010 en que existían 100 universidades (35 públicas y 65 privadas), habiéndose incrementado estas últimas en un 1,8 veces con respecto al año 1996. Según los “Datos Estadísticos Universitarios” de la Asamblea Nacional de Rectores (ANR), al finalizar el año 2012, existían 133 universidades (más de 100 de las que había en 1960), de las cuales el 51 eran públicas (38%) y 82 eran privadas (62%).

En el año 2014, el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) presentó el documento Clasificador de Carreras e Instituciones de Educación Superior y Técnico Productivas, donde se señala que existen 141 universidades, y 218 ISP.

En un período menor a 50 años, las universidades peruanas pasaron de seis a 82, además de muchas “filiales” existentes en todas las regiones del país. Además, en este intervalo la población estudiantil pasó de ser 30 mil a medio millón aproximadamente.

El incremento del ámbito privado en las instituciones de formación universitaria, así como en los ISP, que, puede haberse ocasionado por una política de liberalización, o porque el Estado no se da abasto para responder al incremento de la demanda educativa a nivel superior. Este crecimiento ha distorsionado el rol

que la universidad debe desempeñar en el sistema educativo como centro de formación académica de excelencia y de investigación.

En el Boletín del INEI N° 19-2009, en estimaciones y proyecciones de jóvenes matriculados en instrucción superior por sexo señala que de un total de 605 324 de matriculados en instrucción superior universitaria, 295 454 son hombres y 309 870 mujeres.

Según resultados de la Encuesta Nacional de Hogares ejecutada por el INEI (2011), las personas de 17 años de edad o mayores que respondieron haber estudiado o tener como profesión la carrera de Educación, representan el 20,6%; donde se incluye a la educación primaria, secundaria y otras carreras relacionadas a la educación.

Adicionalmente, dicho informe dio a conocer que el 15,2% de aquellos educandos que realizaron estudios superiores no universitarios se inclinaron por la carrera de educación. Y que el 26,8% del sector rural estudian o estudiaron educación de acuerdo al análisis según el área de residencia, lo cual refleja una cifra mayor a la urbana. Cabe señalar que los que estudiaban o estudiaron educación primaria en el año 2007 para el área rural fue del 5,2% del total lo que se incrementó en el año 2011 al 14%, y para educación secundaria pasó de 5,4% a 9% respectivamente.

Basado en el informe “Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2001-2011 (2013)” realizado por el INEI, se analizaron las carreras universitarias o profesiones de mayor preferencia según sexo, dando como resultado que el 27,2% de las mujeres eligió la carrera docente frente a un 14,9% de hombres. La tónica se mantuvo en carreras técnicas o profesiones no universitarias, donde el 19,2% de la población femenina eligió la docencia frente al 11,0% de la masculina.

Según el ranking de las carreras de mayor demanda laboral, elaborado por el Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2009), tenemos en el quinto y noveno lugar a la educación secundaria y primaria respectivamente; es decir que dentro de las carreras universitarias con menor posibilidad de inserción laboral, dada su poca demanda y por la considerable oferta se encuentra la educación primaria.

Con relación a la población mayor de 17 años que estudió educación superior universitaria entre los años 2007 y 2011, tenemos que en educación primaria se incrementó el porcentaje de 5,7 en el año 2007 a 7,5 en el 2011, y para Educación Secundaria se incrementó de 5,8% a 6,7%, para los mismos años respectivamente.

Como se observa, la oferta de formación docente en el Perú es eminentemente pública y femenina, son las universidades y los ISP públicos los que cuentan con mayor cantidad de alumnado. Según las estadísticas del informe del INEI antes señalado, en la carrera docente predomina la población femenina, 6 de cada 10 estudiantes son mujeres.

En datos recogidos del Ministerio de Educación, a través del Programa MECEP (2001), vemos que anualmente éste demanda entre 4 mil a 6 mil nuevos docentes; siendo la oferta actual aproximadamente de 154 998 entre alumnos de ISP y Universidades, lo que origina una tasa de desocupación muy alta; lo que conlleva entre otros, a que los estudios de posgrado tiendan a masificarse, pese a ser autofinanciados.

Por lo general, estos estudios son nocturnos y ocupan los fines de semana, aprovechando el tiempo libre de los docentes; aun así la tasa de graduados de maestrías y doctorados es baja. Por ejemplo, en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos el 43% de los postulantes a los Programas de Posgrado desapruueba, y menos del 5% de los alumnos matriculados logran graduarse (Piscoya, 2004).

Con relación a los estudios de post grado, vemos que existen expectativas por parte del profesorado, por cursar estudios de posgrado, para hacer frente a la sobreoferta de docentes con título pedagógico y poder así acceder a la Certificación, así como al incremento de sus ingresos.

Según el II Censo Nacional Universitario 2010, el crecimiento del posgrado se expresa en 1 010 programas de maestrías y 235 de doctorados, y un incremento de 10 818 graduandos en 1996 a los 56 358 en el 2010; de los cuales el 48% son varones y el 52% son mujeres. El 28% de los que realizan doctorados y el 31% de los que estudian maestrías lo hacen en el campo de la educación, lo que confirma la tendencia al alza y sostenida a este nivel en los últimos años, así como los postulantes a la carrera docente.

Las cifras vertidas en el párrafo anterior suponen un verdadero reto para las instituciones educativas con la intención de crear y/o mejorar diversos sistemas de aseguramiento de calidad, la cual brinde las garantías necesarias para desarrollo y buena marcha tanto a los estudiantes como a la sociedad.

La oferta de formación docente se encuentra en aumento, lo que podría provocar un efecto negativo en la enseñanza y, por ende, en los conocimientos y preparación necesaria para el ejercicio profesional.

Sumado a lo anterior, tenemos que las universidades tienen total autonomía para la elaboración de sus planes de estudio permitidos por ley; mientras que los ISP públicos o privados son determinados por el Ministerio de Educación. Por lo tanto, existen grandes diferencias entre sus currículas, así como en las horas de clase brindadas.

Como señala Piscoya (2004), si bien la currícula magisterial no considera disciplinas científicas, tecnológicas y humanistas, las universidades las han tomado en cuenta al tener la libertad de estructurar su malla curricular siguiendo los criterios de educación, incluso con prerrequisitos. En algunas universidades se dictan cursos de cultura general en los primeros años de carrera, que pertenecen al ciclo de estudios generales, como: Historia, Filosofía, Lógica, Matemática, etc. En otras universidades estos cursos se llevan a lo largo de toda la carrera. Sin embargo en los ISP no son considerados, solo figuran seis áreas genéricas (Comunicación Integral, Ecosistema, Educación, Educación Religiosa, Matemática, Sociedad). Asimismo, y según normatividad vigente, no se puede añadir o variar el Plan de Estudios sin previa aprobación del Ministerio de Educación.

En tal sentido existe cierta imprecisión y ambigüedad en las currículas, siendo los estudios en los ISP una de las principales causas de que sean considerados científicamente pobres debido a su inconsistencia. Esto trae consigo la baja preparación que tienen los docentes de esas instituciones, que al parecer carecen de especialización científica alguna. (Piscoya, 2004)

Existe un gran déficit en la profesionalización y en la formación docente en el país, según datos del BID-Ministerio de Educación (2003) un poco más de la mitad de los docentes contratados están titulados mientras que el 80% de los

docentes no titulados están nombrados; esto genera inestabilidades entre los docentes y no impulsa una mejor práctica.

Todo docente adquiere dentro de su formación, información sobre cómo dirigir los aprendizajes, en el cómo enseñar y el qué enseñar; aspectos que guían su labor y han orientado la creación de los currículos de formación magisterial en las últimas décadas; pero estos currículos se basan en gran medida solo en contenidos que pudieran ser, según algunos autores, desarticulados, desactualizados y que no toman en cuenta disciplinas científicas tecnológicas y humanistas, que el Ministerio de Educación denominó áreas de trabajo interdisciplinario (Piscoya, 2004), lo que repercute en un pobre rendimiento tanto del docente como de los escolares como se ve reflejado en las pruebas de Suficiencia Profesional administradas por el Ministerio de Educación y de PISA, UNESCO y la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) respectivamente. En ellas se corrobora que los alumnos pasan de grado sin haber consolidado habilidades básicas para su aprendizaje y así continúan, sin tener una educación base. Si bien es cierto que no hay una relación directa entre la capacitación del docente y el rendimiento de los alumnos, pero no se descarta que la calidad del docente ayude a mejorar el aprendizaje del alumno.

Es probable que la capacitación del educador no sea suficiente en sí misma para incrementar el rendimiento de los alumnos, por lo que se debe considerar otros aspectos como los diferentes tipos de aprendizajes y el hecho que no existe un plan de capacitación diferenciado, según el contexto sociocultural en el cual se desempeñan los docentes. Entre los años 1998 -2002, del total de docentes capacitados se observan los más altos porcentajes en la población de docentes de primaria (Cuba, Rodríguez, Sandoval y López, 2003)

En el Perú, la década de los noventa estuvo signada por la implantación de un conjunto de reformas educativas, como en la mayor parte de países latinoamericanos, que incluyeron la capacitación al docente como uno de sus componentes principales. Los cambios se dieron a través del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Peruana (MECEP), en el que uno de sus subprogramas fue el Plan Nacional de Capacitación Docente (PLANCAD), que en un inicio atendería solo al nivel de educación primaria, para luego ampliar

su cobertura a los niveles de inicial (desde 1997) y a secundaria (1998), y mantendría su vigencia como programa hasta mediados de 2001.

Después de varios años finalizado, el PLANCAD se mantiene en el debate por parte de los docentes, especialistas en educación y funcionarios del sector. Ha quedado en la memoria de aquellos vinculados con el quehacer educativo como un intento novedoso y serio, aunque polémico a pesar de no contar con estudios en profundidad, por trabajar objetivos muy específicos con los profesores en servicio en el marco de un conjunto de cambios pedagógicos que involucraron a todas las escuelas públicas del país.

Para mejorar la calidad en la enseñanza, se planteó un conjunto de medidas que incluían cambios en la currícula, mejoras en la infraestructura y dotación de material educativo. Con estas medidas, la capacitación docente era una más y no asumía un papel protagónico. Además, en esta línea el programa de capacitación estaba enfocado principalmente en el aspecto metodológico y didáctico: los maestros utilizaban técnicas de enseñanza que no promovían aprendizajes significativos y duraderos en sus alumnos. Por ende, las incorporaciones de nuevas estrategias pedagógicas implicaría mejoras considerables en la calidad de la educación peruana. El hecho de reducir el problema de desempeño docente a un asunto de didáctica en el aula probó no ser la decisión más apropiada.

Lo anterior explicaría la actitud autoritaria del docente, así como las relaciones jerárquicas y verticales, sin dejar de lado la memorización y la repetición literal a través del copiado.

La precarización por la que habría pasado la docencia y calidad hubiera sido una interesante opción si es que el modelo pedagógico se centraba en un recurso de aprendizaje que pudiera guiar al maestro en la aprehensión del nuevo enfoque, del currículo por competencias y del nuevo rol que se le proponía.

La acreditación de la calidad educativa, debe cumplir con los estándares de calidad como procedimiento que reconoce formalmente que la institución, área, programa o carrera profesional. Además, constituye una fuente de información para la toma de decisiones de padres, postulantes y sociedad en su conjunto.

La Dirección de Evaluación y Acreditación CONEAU (2008-2013), en el documento La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas, señala que solo

catorce carreras de nueve universidades han sido acreditadas. Cabe señalar que las carreras de Educación Inicial y Primaria cuentan con dos instituciones acreditadas respectivamente, en la actualidad no se encuentra acreditada ninguna maestría ni doctorado.

Según Maguiña (2013), Perú tuvo un importante crecimiento de la economía caracterizado por la exportación de materias primas, la cual fue muy dependiente, pero a su vez insuficiente como inversión en educación, ciencia y salud. Lo dicho se refleja en una severa crisis universitaria donde la investigación es casi nula en la gran mayoría de instituciones estudiantiles, sumándose: la carencia de recursos humanos calificados en ciencia y tecnología; limitada existencia de redes interinstitucionales tanto a nivel nacional como internacional; equipamiento obsoleto o casi inexistente para la investigación; tradición limitada; estimulación para publicar; e insuficientes políticas de transferencia tecnológica.

Según cifras dadas por el Banco Mundial (2014), el Perú se encuentra dentro de las 20 economías que menos invierten en investigación; lo que refleja que la Ciencia e Investigación no son temas prioritarios en el país. Al analizar el ranking elaborado por PROEXPANSION sobre el tema en 95 países del mundo, con la finalidad de conocer qué porcentaje del PBI se invertía en Ciencia e Investigación, observamos que el primer lugar es para Israel con una inversión que equivale a 4,39% de su PBI, le siguen Finlandia (3,78%), Corea del Sur (3,74%), Suecia (3,37%), Japón (3,26%), Dinamarca (3,09%), Alemania (2,84%) y Estados Unidos (2,77%). En Latinoamérica, el único país que se encuentra muy cerca de los 20 primeros, es Brasil con una inversión del 1,16% del PBI. El Perú invierte el 0,15% del PBI, por debajo de Chile, y Colombia.

La información precedente nos lleva a reflexionar sobre los recursos humanos que se están formando para la carrera docente, la calidad educativa de las entidades formadoras, el número de profesionales con relación a las necesidades del país, y sus consecuencias en la enseñanza que se brinda en los colegios tanto públicos como privados del país.

2.3 Definición de términos básicos

Conocimiento de dislexia: Conjunto organizado de información interiorizada sobre la dislexia que será medido a través del cuestionario que se va a aplicar.

Dislexia: Trastorno en el aprendizaje de la lectura que no se explica por el coeficiente intelectual, edad cronológica y escolaridad, sino más bien por problemas en la fluidez y precisión en el reconocimiento de las palabras.

Docente: Profesional especializado en la enseñanza de un determinado conocimiento o área, el cual facilita técnicas o métodos de trabajo que el alumno debe desarrollar para el logro de su aprendizaje.

Educación Básica Regular: Modalidad que comprende los tres niveles de educación escolar, la cual se enfoca en niños y adolescentes que acceden oportunamente al proceso educativo.

Educación Primaria: Considerado el segundo peldaño de la Educación Básica Regular, está dirigida a los menores entre los 6 a 11 años de edad y cuya duración es de seis años. Su objetivo es educar a los niños de forma integral promoviendo el conocimiento, comunicación, desarrollo de capacidades y actitudes necesarias para el desenvolvimiento de sus potencialidades.

Educación Pública: Sistema nacional cuyo objetivo es que la población acceda a la enseñanza para generar deseables niveles de instrucción con miras a la obtención de una ventaja competitiva.

Educación Privada: Formación impartida mediante la iniciativa privada, las mismas que cobran cuotas determinadas y ofrecen servicios educativos de conformidad con los reglamentos y disposiciones aprobadas por el Ministerio de Educación.

Formación Docente: Proceso permanente formal y no formal en el desarrollo de la vida profesional, engloba la formación docente inicial y la continua.

Grado Académico: Documento otorgado por la universidad que acredita la culminación satisfactoria de los estudios realizados en un determinado nivel de estudios de acuerdo a legislación vigente.

Instituto Superior Pedagógico: Entidad que ofrece la formación inicial docente que requiere el sistema educativo peruano en todas sus etapas, modalidades,

niveles o ciclos y formas. Puede ofrecer capacitación, actualización y especialización a profesionales, profesionales técnicos y técnicos en programas autorizados por el Ministerio de Educación.

Sexo: Conjunto de las peculiaridades que caracterizan los individuos de una especie dividiéndolos en masculinos y femeninos, y hacen posible una reproducción que se caracteriza por una diversificación genética.

Universidad: Institución o conjunto de unidades de enseñanza superior, según especialidades de estudio, que concede títulos académicos correspondientes.

Instituto Superior Pedagógico: Institución que forma profesionales especializados, profesionales técnicos y técnicos en todas las áreas del saber, el arte, la cultura, la ciencia y la tecnología de manera integral.

2.4 Formulación de hipótesis

Hipótesis general:

Existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos sobre dislexia en docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana según sexo, institución de formación académica y grado de estudios.

Hipótesis específicas:

- 1) Los docentes poseen un bajo nivel de conocimientos acerca de la dislexia.
- 2) Existen diferencias en el nivel de conocimiento sobre dislexia en docentes hombres y mujeres de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana.
- 3) Existen diferencias en el nivel de conocimiento sobre dislexia entre docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana provenientes de institutos superiores y universidades.
- 4) Existen diferencias en el nivel de conocimiento sobre dislexia entre docentes con grado académico de bachiller o magister de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

CAPÍTULO III METODOLOGÍA

3.1 Enfoque de la investigación

El estudio presenta un enfoque cuantitativo dado que se emplea la recolección y el análisis de datos para dar respuesta a las preguntas de la investigación y probar las hipótesis previamente establecidas, así como encontrar posibles soluciones. Así también, se examinan los datos con herramientas vinculadas a la estadística para ser interpretados en función de un marco teórico previamente elaborado.

3.2 Tipo de diseño de investigación

Según Hernández, Fernández & Baptista (2010), el presente estudio es de tipo correlacional por tener intervención de diferentes grupos. Dichos estudios tienen como principal propósito calcular el grado de relación existente entre dos o más conceptos o variables en un contexto particular.

Tiene como finalidad evaluar el grado de relación entre diversas variables, midiendo cada una de ellas de forma previa, cuantificando y analizando su relación mediante la difusión de grupos en este caso el nivel de conocimiento del profesor sobre la dislexia según el sexo, institución de formación académica y grado académico.

El diseño de la investigación viene a ser el plan o estrategia que se desarrolla para confirmar si las hipótesis son ciertas o no y permite dar respuesta a la

pregunta de investigación; en este caso el diseño es no experimental pues permite examinar una situación ya existente como es el conocimiento que posee el docente sobre la dislexia a partir del grado académico que posee, institución de formación del cual proviene y de su sexo.

Además, el diseño es transeccional o transversal pues existe una única recolección de datos, que se utiliza como base para analizar la incidencia y relación de las variables en un momento determinado. Asimismo, es de carácter descriptivo ya que permite indagar la incidencia de una o más variables de la muestra y proporcionar sus características. (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

3.3 Población y muestra

La población objetivo está conformada por docentes de 3° y 4° grado del Nivel Primaria de colegios públicos y privados de Lima Metropolitana; mientras que la población accesible está conformada por docentes de 3° y 4° grado del Nivel Primaria pertenecientes a instituciones de educación básica regular públicas y privadas localizadas en los distritos de Ate, Chorrillos, Los Olivos, San Juan de Miraflores, San Luis, de la ciudad de Lima.

3.3.1 Tipo de muestreo

La muestra de estudio corresponde a las denominadas muestras no probabilística intencionales pues se seleccionó a los profesores atendiendo a los siguientes criterios de inclusión: ser profesores de 3° o 4° grado de primaria y de sexo femenino o masculino; y a los criterios de exclusión tales como: ser profesores de Educación Física, arte, computación, religión e idiomas.

3.3.2 Tamaño de la muestra

La muestra está conformada por 100 docentes pertenecientes a instituciones de educación básica regular públicas y privadas localizadas en los distritos de Ate, Chorrillos, Los Olivos, San Juan de Miraflores, San Luis, de la ciudad de Lima.

3.4 Operacionalización de variables

Para la presente investigación se están considerando las variables conocimiento del docente en dislexia, sexo, institución de formación académica y grado académico. En la siguiente tabla se especifica la definición, los indicadores y los ítems.



Tabla 1.

Operacionalización de Variables

VARIABLE	DEFINICIÓN	INDICADOR	ÍTEMS PREGUNTAS /
Conocimiento del docente en dislexia	Conjunto organizado de información interiorizada sobre la dislexia que será medido a través del cuestionario que se va a aplicar.	-Predictor de la lectura	1
		-Definición	2, 3, 4, 5 y 16
		-Clasificación	8, 9 y 10
		-Síntomas	11, 12, 13, 14 y 15
		-Causas	6 y 7
Sexo	Conjunto de las peculiaridades que caracterizan los individuos de una especie dividiéndolos en masculinos y femeninos, y hacen posible una reproducción que se caracteriza por una diversificación genética.	-Masculino -Femenino	Pregunta sobre datos personales
Institución de formación académica	Centro educativo que se preocupa por el desarrollo de la vida profesional del docente, la cual engloba su formación inicial y su formación continua.	-Universidad -Instituto superior	Pregunta sobre formación académica
Grado académico	Documento otorgado por la universidad que acredita la culminación satisfactoria de los estudios realizados en un determinado nivel de estudios de acuerdo a legislación vigente.	- Bachiller - Magíster	Pregunta sobre formación académica

3.5 Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

La técnica aplicada en la presente investigación es la aplicación de una encuesta en la modalidad de cuestionario. Este instrumento tiene la finalidad de recoger información relacionada al conocimiento de los docentes sobre la dislexia. A continuación se presenta la ficha técnica y una breve descripción. Los datos de validez y confiabilidad se desarrollan en el capítulo 4.

Ficha Técnica:

Nombre: Cuestionario de conocimientos de los docentes sobre dislexia

Autores: Ruiz Trevejo, Teresa y Vaz Galvao Guardia, Arany (2014)

Procedencia: Lima - Perú

Administración: Individual

Puntuación: 1 = correcto; 0 = incorrecto

Ámbito de Aplicación: Docentes de 3er y 4to grado de primaria

Significación: Determinar el nivel de conocimientos sobre dislexia

Duración: Variable, 20 aproximados

Material: Cuestionario y lapicero

Breve descripción:

El instrumento consta de 16 preguntas de opción múltiple (4 opciones por pregunta) respecto al conocimiento en dislexia, variable ordinal tratada como si fuera cuantitativa; considerando las siguientes dimensiones: definición, clasificación, síntomas y causas. En la carátula se consigna la información de las variables: sexo, variable de comparación, en escala nominal con dos categorías: hombre y mujer; institución de formación académica del docente, variable de comparación, en escala nominal con dos categorías: universidad e instituto superior; grado académico del docente, variable de comparación, en escala nominal con dos categorías: bachiller y magíster.

3.6 Técnicas de procesamiento y análisis de datos

Los datos fueron procesados utilizando tablas y gráficos del programa Excel y el paquete estadístico SPSS versión 21 para su sucesivo análisis en función de los objetivos del estudio.

Para analizar la información obtenida se utilizaron las frecuencias, porcentajes, gráfico de sectores, diagrama de barras, media aritmética, desviación estándar. En el análisis estadístico inferencial, se utilizaron el coeficiente Alfa de Cronbach, la t-Student, la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste, la prueba Ji cuadrado de independencia y residuo estandarizado.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El objetivo fundamental de la investigación fue el de establecer las diferencias en el nivel de conocimientos sobre la dislexia en docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana, en función a la institución de formación académica, al grado académico del docente, y al sexo del mismo.

Los resultados constituyen la parte final de la investigación que, basados en los datos estadísticos, permiten identificar, analizar y discutir los aspectos más relevantes de la misma, y dando respuesta los objetivos e hipótesis planteada.

4.1 Presentación y análisis

4.1.1 Validez y confiabilidad del Cuestionario de Conocimientos del Docente sobre Dislexia.

En el presente estudio, para la recolección de la información requerida, se empleó como técnica la aplicación de una encuesta en su modalidad de cuestionario. El cuestionario es un instrumento que mediante un formato

estandarizado operativiza mediante preguntas a los indicadores de las variables de investigación y proporciona al sujeto que va a responderlas determinadas alternativas de respuesta (Pick y López, 1995). Del adecuado diseño del cuestionario “dependerá la confiabilidad y validez de la información requerida” (Munch y Ángeles, 1993: 55). La validez y confiabilidad son las cualidades métricas de todo cuestionario elaborado para medir variables (Nunally, 1987), por lo que en esta sección nos ocuparemos de comprobar si el cuestionario construido reúne estas cualidades.

4.1.1.1 Validez. Es el grado en que una prueba mide el atributo o constructo que dice medir. En nuestro caso es el grado en que el cuestionario elaborado mide los conocimientos que sobre dislexia tiene el docente del 3° y 4° grado de primaria específicamente. En la literatura especializada se registran varios procedimientos para averiguar la validez, entre ellos la validez de contenido y la capacidad discriminatoria que tienen los ítems que permiten identificar a los sujetos que obtienen las puntuaciones altas y bajas de la variable (Menéndez, 2006).

1) La validez de contenido determina en que grado los ítems o preguntas son representativos y relevantes del atributo o constructo que se pretende medir. Se comprueba por medio de la opinión de expertos quienes evalúan los ítems o preguntas para determinar si pertenecen o no al atributo o constructo, si su redacción es pertinente y si su número es suficiente para medir el atributo o constructo (Anastasi y Urbina, 1998). En esta tesis, la estimación de la validez de contenido del Cuestionario de Conocimientos del Docente sobre Dislexia se realizó mediante solicitud a cuatro expertos que brindaron su dictamen acerca de si los ítems elaborados valoraban ese conocimiento, si su redacción era la adecuada y si su número era suficiente para medir en lo básico el conocimiento sobre dislexia.

El Cuestionario tiene 16 ítems que abarcan cinco áreas: Predictor de la lectura (ítem 1), definición de dislexia (ítems 2, 3, 4, 5 y 16), clasificación de la dislexia (ítems 8, 9 y 10), causas de la dislexia (ítems 6 y 7) y síntomas de la dislexia (ítems 11, 12, 13, 14, 15). La opinión de los expertos se recabó

empleando un formato en el que se encontraba la definición teórica y operacional del atributo o constructo “Conocimiento del docente sobre dislexia” y que contaba con el espacio necesario para que opinarán acerca de la pertinencia del ítem al constructo, su redacción y si el número era el necesario. Atendiendo a los dictámenes recibidos se reformularon varios de los ítems.

Por otro lado, existen varios procedimientos para cuantificar el grado de acuerdo de los expertos o jueces acerca de los aspectos sometidos a su consideración. Según Menéndez (2006), un acuerdo mínimo del 75% entre los expertos sobre la idoneidad del cuestionario en los aspectos más arriba enumerados avala la validez de contenido del instrumento.

Tabla 2.
Validez de contenido del Cuestionario

Porcentaje de acuerdo de los expertos	Aspectos		
	Pertenencia al constructo	Redacción	Número suficiente
	100%	100%	100%

b) Capacidad discriminativa de los ítems. La información que proporciona la capacidad discriminativa del ítem abona tanto a favor de la validez como de la confiabilidad de un instrumento psicológico o pedagógico de medición. La capacidad discriminativa del ítem se obtiene realizando un análisis propuesto por Likert (Likert 1932, citado en Prieto, 2012). Se compara las puntuaciones en el ítem del grupo que tiene las puntuaciones más altas en el cuestionario (grupo alto o superior), con las puntuaciones en el ítem del grupo que tiene las puntuaciones más bajas en el cuestionario (grupo bajo o inferior). Se espera que dos grupos con niveles de conocimiento en dislexia diferentes tengan puntuaciones medias (media aritmética) diferentes en el ítem analizado. Si esto no ocurre se debe a que

el ítem no es un buen indicador del conocimiento sobre dislexia. La aparición de ítems indiferenciadores (sin capacidad discriminativa) puede deberse a varias razones: El ítem puede medir otra variable diferente a la que mide el resto de los ítems; el ítem puede ser respondido (o no puede ser respondido) por todos o casi todos los sujetos; el ítem puede estar redactado incorrectamente (Likert, 1932, en Prieto, 2012).

Estadísticamente la capacidad discriminativa del ítem se determina comparando las puntuaciones medias (media aritmética) que en cada uno de ellos, obtienen los grupos alto y bajo en el puntaje final del cuestionario. Estos grupos se determinan a su vez calculando los percentiles 25 (Cuartil 1) y 75 (Cuartil 3) de la distribución del puntaje total de toda la muestra de estudio. Los sujetos con puntuaciones totales comprendidos entre los percentiles 1 a 25 conforman el grupo bajo; los sujetos con puntuaciones totales comprendidos entre los percentiles 75 a 100 conforman el grupo alto.

Los resultados estadístico del análisis se presentan en la siguiente tabla:



Tabla 3.

Capacidad discriminativa de los ítems del Cuestionario

ITEM	GRUPO BAJO		GRUPO ALTO		T
	X	DE	X	DE	
1. ¿Qué habilidades previas debe dominar el niño para el aprendizaje de la lectura?	0.42	0.50	0.67	0.47	2.10*
2. Marque el concepto que usted tiene de la dislexia	0.54	0.50	0.78	0.41	2.08*
3. La dislexia se presenta con mayor frecuencia en..	0.00	0.00	0.37	0.48	5.13*
4. ¿En qué grado cree usted que puede diagnosticarse la dislexia?	0.08	0.27	0.50	0.50	4.61*
5. ¿Cuál de los siguientes procesos de la lectura, al estar alterado, determina que un niño tenga dislexia?	0.12	0.32	0.43	0.50	3.26*
6. En cuanto a las causas de la dislexia, ¿Cuál de las siguientes cree usted que origina esta dificultad?	0.27	0.45	0.74	0.44	4.28*
7. En cuanto a las causas de la dislexia, ¿Cuál es la más defendida por los investigadores?	0.31	0.47	0.72	0.45	3.62*
8. Observe la lista de nombres que aparecen a continuación y seleccione las opciones que indiquen algún tipo de dislexia.	0.08	0.27	0.65	0.48	6.48*
9. Una persona, que ha logrado un determinado nivel lector y como consecuencia de una lesión cerebral, pierde total o parcialmente la capacidad de leer. ¿Qué tipo de dislexia tiene?	0.42	0.50	0.78	0.41	3.08*
10. Un niño, que "sin razón aparente", presenta dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. ¿Qué tipo de dislexia posee?	0.23	0.43	0.54	0.50	2.78*
11. "Juan cursa el 3° grado de primaria, cuando lee en voz alta adiciona y sustituye palabras o partes de palabras por otras". De acuerdo a ello hay indicios para pensar que Juan...	0.81	0.40	0.98	0.14	2.08*
12. ¿Qué característica cree usted que son propias de la dislexia?	0.81	0.40	0.93	0.25	1.46*
13. ¿Qué síntomas se identifican a edades tempranas como propios de dislexia?	0.12	0.32	0.13	0.34	0.18
14. De las siguientes afirmaciones seleccione solo las que son verdaderas:	0.08	0.27	0.59	0.49	5.62*
15. De los siguientes enunciados relacionados con los síntomas de dislexia, valore si son verdaderos (V) o falsos (F), marque la opción correcta:	0.23	0.43	0.54	0.50	2.78*
16. De las siguientes afirmaciones relacionadas con la dislexia, marque la opción correcta:	0.58	0.50	0.63	0.48	0.44

* Diferencias t estadísticamente muy significativas.

En la tabla 3 se observa que todos los ítems, salvo los ítem 13 y 16, alcanzan valores t estadísticamente muy significativos, por tanto son diferenciadores de los grupos alto y bajo en el puntaje total; tienen capacidad discriminativa. Los ítems 13 y 16 fueron eliminados del cuestionario. Éste quedó conformado en su forma final por 14 ítems.

4.1.1.2 Confiabilidad. Referido al grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes, esta cualidad métrica se refiere en este caso al de una prueba o cuestionario aplicado en una población dada y en las condiciones establecidas de aplicación (Anstey, 1976).

Al igual que en el caso de la validez, hay varias maneras para calcular la confiabilidad. Una de ella se denomina de consistencia interna, se calcula utilizando el coeficiente alfa de Cronbach. Este coeficiente tiene valores teóricos que oscilan de 0 a 1, cuanto más cerca de 1 más confiable el instrumento, prueba o cuestionario, cuanto más cerca de 0 menos confiable el instrumento, prueba o cuestionario. El tamaño del coeficiente nos brinda información del grado de semejanza o relación de respuestas a un determinado ítem y el resto de los ítems de la escala. Indica el grado en que el ítem mide lo mismo que la puntuación o resultado total.

Tabla 4.
Confiabilidad del Cuestionario

	Conocimientos en dislexia
N° ítems	14
Coficiente Alfa	0,72

El valor 0,72 es tipificado por Nunally (1987) como indicador de una confiabilidad aceptable.

El análisis de la validez y la confiabilidad del cuestionario construido para medir el grado de conocimientos de dislexia que tiene el docente del 3° y 4° de primaria, indica que este tiene un grado de confiabilidad y validez apropiado para cumplir con el propósito para el cual fue construido.

4.1.2 Diferencias en el nivel de conocimientos sobre la dislexia en docentes del 3° y 4° grado de educación primaria de Lima Metropolitana.

4.1.2.1 Nivel de conocimientos en dislexia de los docentes del 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

El nivel de conocimientos en dislexia de los docentes, se estableció obteniendo los cuartiles de la distribución de puntuaciones directas obtenida en la aplicación del Cuestionario sobre conocimientos de la dislexia. Se establecieron tres niveles: Alto (Cuartil 3 o percentiles 75 a 100); Medio (Cuartil 2 o percentiles 26 a 74; Bajo (Cuartil 1 o percentiles 1 al 25). A continuación se hizo el conteo de los sujetos que según su puntuación se ubicaban en cualquiera de estos niveles. Se empleó la prueba Ji cuadrado de bondad de ajuste que permite precisar si la distribución de los sujetos en los niveles de conocimiento, difiere significativamente de la distribución esperada, en el supuesto que los sujetos se distribuyeron por igual en los tres niveles de conocimiento sobre la dislexia (Elorza, 1987).

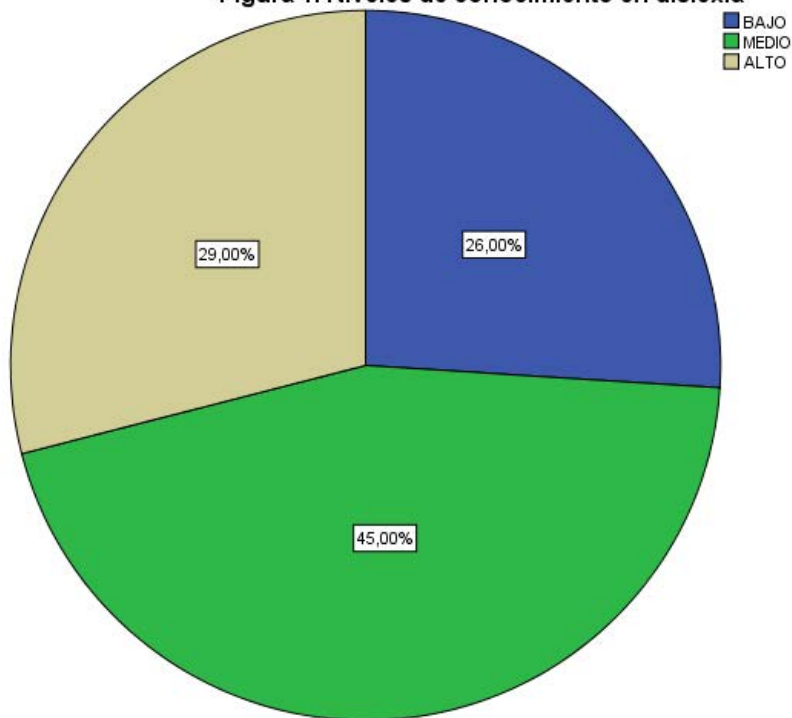
Estas pruebas permiten verificar que la población de la cual proviene una muestra tiene una distribución especificada o supuesta.

Tabla 5.

Niveles de Conocimientos de los profesores sobre la dislexia

Niveles de Conocimiento	N	%
Alto	29	29%
Medio	45	45%
Bajo	26	26%
TOTAL	100	100
Prueba Ji Cuadrado de Bondad de ajuste	Valor= 6,260	Nivel de significación= P<0,04
	Grados de libertad= 2	

Figura 1. Niveles de conocimiento en dislexia



Como se puede apreciar en la tabla 5, y de acuerdo al resultado de la prueba estadística Ji cuadrado de bondad de ajuste es significativo ($p < 0,04$), no se observa el número esperado de docentes (33,3) en los tres niveles de conocimientos sobre dislexia y que la diferencia de frecuencias en estos niveles no es aleatoria, es real.

Los resultados vistos en la tabla 5 y graficados en la figura 1 muestran claramente que el nivel preponderante de conocimientos en dislexia es el MEDIO donde se ubican 45% de los docentes de la muestra, en otros términos 5 de cada 10 docentes tienen este nivel de conocimientos. Además, 29% de los docentes, 3 docentes de cada 10, se ubican en el nivel Alto de conocimientos, mientras que 26%, 2 de cada 10, se ubican en el nivel Bajo de conocimientos en dislexia.

Este resultado no respalda la hipótesis que dice: “Los docentes poseen un bajo nivel de conocimientos acerca de la dislexia”.

4.1.2.2 Diferencias en el nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana en función a su sexo.

La determinación de estas diferencias se efectuó teniendo en cuenta que la variable Conocimientos en dislexia es ordinal, cuantitativa, de tres categorías: alto, medio y bajo; y la variable sexo es nominal, de dos categorías: masculino y femenino. La relación de dos variables categóricas se cuantifica utilizando la prueba Ji cuadrado de independencia; también se utilizó el gráfico de los residuos estandarizados para precisar en cuál de los niveles de conocimiento se presenta la diferencia, si esta existiera. (Clark-Carter, 2002).

Tabla 6.

Diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes en dislexia según el sexo

Niveles de Conocimiento en dislexia	Sexo		TOTAL
	Masculino	Femenino	
Alto	8 (38,1%) <i>1,0</i>	21 (26,6%) <i>-1,0</i>	29
Medio	7 (33,3%) <i>-1,2</i>	38 (48,1%) <i>1,2</i>	45
Bajo	6 (28,6%) <i>1,0</i>	20 (25,3%) <i>-1,0</i>	26
TOTAL	21 (100%)	79 (100%)	100
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	1,630	2	NO ($p < 0,443$)

• En cursiva los residuos estandarizados

En la tabla 6 y de acuerdo a los resultados con la prueba Ji cuadrado de independencia no es estadísticamente significativo ($p < 0,443$), se observa que las diferencias observadas en el nivel de conocimientos en dislexia entre los docentes hombres y mujeres, se deben al azar, no son reales.

El contraste de la hipótesis específica 2, según este resultado, indica que nada se opone para aceptar la hipótesis nula: No existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia, entre los docentes hombres y mujeres de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana.

A continuación, se muestra el resultado de la ampliación del análisis estadístico en un sentido porcentual de aciertos y errores en relación a las áreas del cuestionario y las preguntas o cuestiones que abarcan.

Tabla 7.

Análisis porcentual de las respuestas de profesores hombres y mujeres a las preguntas de las áreas del Cuestionario de Conocimientos en Dislexia

PREGUNTAS	HOMBRES		MUJERES		Promedio de aciertos en el área
	% A	% E	% A	% E	
PREDICTOR DE LA LECTURA 1.¿Qué habilidades previas debe dominar el niño para el aprendizaje de la lectura?	12 (57,1%)	9 (42,9%)	46 (58,2%)	33 (41,8%)	Varones= 57,1% Mujeres= 58,2%
DEFINICION DE DISLEXIA 2.Marque el concepto que usted tiene de la dislexia	15 (71,4%)	6 (28,6%)	57 (72,2%)	22 (27,8%)	Varones= 44,05 % Mujeres= 36,4 %
3.La dislexia se presenta con mayor frecuencia en	6 (28,6%)	15 (71,4%)	15 (19,0%)	64 (81,0%)	
4.¿En qué grado cree usted que puede diagnosticarse la dislexia?	9 (42,9%)	12 (57,1%)	21 (26,6%)	58 (73,4%)	
5.¿Cuál de los siguientes procesos de la lectura, al estar alterado, determina que un niño tenga dislexia?	7 (33,3%)	14 (66,7%)	22 (27,8%)	57 (72,2%)	
CLASIFICACION 8.Observe la lista de nombres que aparecen a continuación y seleccione las opciones que indiquen algún tipo de dislexia...	7 (33,3%)	14 (66,7%)	32 (40,5%)	47 (59,5%)	Varones= 42,83 %
9.Una persona, que ha logrado un determinado nivel lector y como consecuencia de una lesión cerebral, pierde total o parcialmente la capacidad de leer. ¿Qué tipo de dislexia tiene? ...	13 (61,9%)	8 (38,1%)	51 (64,6%)	28 (35,4%)	Mujeres= 49,37 %
10.Un niño, que “sin razón aparente”, presenta dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. ¿Qué tipo de dislexia tiene?...	7 (33,3%)	14 (66,7%)	34 (43,0%)	45 (57,0%)	
CAUSAS 6.En cuanto a las causas de la dislexia, cuál de las siguientes cree usted que origina esta dificultad...	10 (47,6%)	11 (52,4%)	43 (54,4%)	36 (45,6%)	Varones= 59,5 % Mujeres= 53,15 %
7.En cuanto a las causas de la dislexia, cuál es la más defendida por los Investigadores?	15 (71,4%)	6 (28,6%)	41 (51,9%)	38 (48,1%)	
SINTOMAS 11.Lea el siguiente enunciado, luego señale la opción correcta: “Juan cursa el 3° grado de primaria, cuando lee en voz alta adiciona y sustituye palabras o partes de palabras por otras”. De acuerdo a ello hay indicios para pensar que Juan...	19 (90,5%)	2 (9,5%)	74 (93,7%)	5 (6,3%)	Varones= 62,35 % Mujeres= 65,83 %
12.¿Qué característica cree usted que son propias de la dislexia?..	18 (85,7%)	3 (14,3%)	69 (87,3%)	10 (12,7%)	
14.De las siguientes afirmaciones seleccione solo las que son verdaderas: ...	7 (33,3%)	14 (66,7%)	29 (36,7%)	50 (63,3%)	
15.De los siguientes enunciados relacionados con los síntomas de dislexia, valore si son verdaderos (V) o falsos (F), marque la opción correcta:...	8 (38,1%)	13 (61,9%)	36 (45,6%)	43 (54,4%)	

% A = Porcentaje de Aciertos

% E = Porcentaje de Errores

Como se observa en la tabla 7, los docentes varones, tienen un promedio mayor de aciertos que las docentes mujeres en las dimensiones: definición de dislexia y causas. Caso contrario ocurre en el área de clasificación, que son las docentes mujeres las que obtienen un promedio mayor de aciertos. Además, se puede apreciar que en el área de definición se encuentra la mayor diferencia entre el promedio de acierto de los docentes. Por otro lado, la menor diferencia entre los promedios de acierto de los docentes se encuentra en el área de predictor de la lectura.

4.1.2.3 Diferencias en el nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana en función a la institución de formación académica.

La determinación de estas diferencias se efectuó teniendo en cuenta que la variable Conocimientos en dislexia es ordinal, cuantitativa, de tres categorías: alto, medio y bajo; y la variable institución de formación académica es nominal, de dos categorías: Instituto Superior y Universidad. Se utilizó la prueba Ji cuadrado de independencia y la de los residuos estandarizados, estos últimos para precisar en cuál de los niveles de conocimiento se presenta la diferencia, si esta existiera. (Clark-Carter, 2002).

Tabla 8.

Diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes en dislexia según la institución de formación académica

Niveles de Conocimiento en dislexia	Institución de formación académica		TOTAL
	Instituto Superior	Universidad	
Alto	6 (20,0%) <i>-1,3</i>	23 (32,9%) <i>1,3</i>	29
Medio	14 (46,7%) <i>0,2</i>	31 (44,3%) <i>-0,2</i>	45
Bajo	10 (33,3%) <i>1,1</i>	16 (25,3%) <i>-1,1</i>	26
TOTAL	30 (100%)	70 (100%)	100
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	2,110	2	NO ($p < 0,348$)

• En cursiva los residuos estandarizados

En la tabla 8 se observa que el resultado de la prueba Ji cuadrado de independencia no es estadísticamente significativo ($p < 0,348$). Por tanto, las diferencias observadas entre los docentes que se formaron en institutos superiores pedagógicos y en universidades en el nivel de conocimientos en dislexia se deben al azar, no son reales.

Según este resultado, el contraste de la hipótesis específica 3, indica que nada se opone en aceptar la hipótesis nula: No existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia entre los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana provenientes de institutos superiores pedagógicos y de universidades.

Tabla 9.

Análisis porcentual de las respuestas de profesores procedentes de institutos pedagógicos y universidades a las preguntas de las áreas del Cuestionario de Conocimientos en Dislexia

PREGUNTAS	Inst. Pedagógico		Universidad		Promedio de aciertos en el Área
	% A	% E	% A	% E	
PREDICTOR DE LA LECTURA 1.¿Qué habilidades previas debe dominar el niño para el aprendizaje de la lectura?	18 (60%)	12 (40%)	40 (57,1%)	30 (42,9%)	Instituto Pedagógico = 60% Universidad= 57,1 %
DEFINICION DE DISLEXIA 2. Marque el concepto que usted tiene de la dislexia	23 (76,7%)	7 (23,3%)	49 (70%)	21 (30%)	Instituto Pedagógico = 31,68 % Universidad= 40,7 %
3.La dislexia se presenta con mayor frecuencia en	3 (10%)	27 (90%)	18 (25,7%)	53 (74,3%)	
4.¿En qué grado cree usted que puede diagnosticarse la dislexia?	5 (16,7%)	25 (83,3%)	25 (35,7%)	45 (64,3%)	
5.¿Cuál de los siguientes procesos de la lectura, al estar alterado, determina que un niño tenga dislexia?	7 (23,3%)	23 (76,7%)	22 (31,4%)	48 (68,6%)	
CLASIFICACION 8.Observe la lista de nombres que aparecen a continuación y seleccione las opciones que indiquen algún tipo de dislexia.	11 (36,7%)	19 (63,3%)	28 (40%)	42 (60%)	Instituto Pedagógico = 43,33 % Universidad= 50 %
9.Una persona, que ha logrado un determinado nivel lector y como consecuencia de una lesión cerebral, pierde total o parcialmente la capacidad de leer. ¿Qué tipo de dislexia posee?	19 (63,3%)	11 (36,7%)	45 (64,3%)	25 (35,7%)	
10.Un niño, que “sin razón aparente”, presenta dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. ¿Qué tipo de dislexia posee?	9 (30%)	21 (70%)	32 (45,7%)	38 (54,3%)	
CAUSAS 6.En cuanto a las causas de la dislexia, cuál de las siguientes cree usted que origina esta dificultad.	13 (43,3%)	17 (56,7%)	40 (57,1%)	30 (42,9%)	Instituto Pedagógico = 51,65 % Universidad= 55,7 %
7.En cuanto a las causas de la dislexia, cuál es la más defendida por los Investigadores?	18 (60%)	12 (40%)	38 (54,3%)	32 (45,7%)	
SÍNTOMAS 11.Lea el siguiente enunciado, luego señale la opción correcta: “Juan cursa el 3° grado de primaria, cuando lee en voz alta adiciona y sustituye palabras o partes de palabras por otras”. De acuerdo a ello hay indicios para pensar que Juan	27 (90%)	3 (10%)	66 (94,3%)	4 (5,7%)	Instituto Pedagógico = 60,83 % Universidad= 66,8 %
12.¿Qué característica cree usted que son propias de la dislexia?	27 (90%)	3 (10%)	60 (85,7%)	10 (14,3%)	
14.De las siguientes afirmaciones seleccione solo las que son verdaderas:	6 (20%)	24 (80%)	30 (42,9%)	40 (57,1%)	
15.De los siguientes enunciados relacionados con los síntomas de dislexia, valore si son verdaderos (V) o falsos (F), marque la opción correcta:	13 (43,3%)	17 (56,7%)	31 (44,3%)	39 (55,7%)	

% A = Porcentaje de Aciertos

% E = Porcentaje de Errores

Como se observa en la tabla 9, en todas las áreas los docentes que provienen de universidades tienen un promedio mayor de aquellos que provienen de Institutos pedagógicos; excepto en el área predictor de la lectura. Además se puede apreciar que en el área de definición de dislexia, es donde se encuentra la mayor diferencia entre el promedio de acierto de los docentes, mientras que la menor diferencia entre el promedio de acierto de los docentes se encuentra en el área predictor de la lectura.

4.1.2.4 Diferencias en el nivel de conocimientos en dislexia de los docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana según el grado académico del docente.

La variable Conocimientos en dislexia es ordinal, cuantitativa, de tres categorías: alto, medio y bajo; y la variable grado académico es también nominal, de dos categorías: Bachiller y Magíster. Se empleó la prueba Ji cuadrado de independencia y los residuos estandarizados (Clark-Carter, 2002).

Tabla 10.

Diferencias en el nivel de conocimientos de los docentes en dislexia según el grado académico

Niveles de Conocimiento en dislexia	Grado académico		TOTAL
	Bachiller	Magíster	
Alto	18 (23,7%) <i>-2,1</i>	11 (45,8%) <i>2,1</i>	29
Medio	38 (50%) <i>1,8</i>	7 (29,2%) <i>-1,8</i>	45
Bajo	20 (26,3%) <i>0,1</i>	6 (25%) <i>-0,1</i>	26
TOTAL	76 (100%)	24 (100%)	100
Prueba Ji Cuadrado	Valor	Grados de libertad	Significación estadística
	4,857	2	NO ($p < 0,08$)

• En cursiva los residuos estandarizados

En la tabla 10 se aprecia que el estadístico Ji cuadrado de independencia tiene un valor estadísticamente no significativo ($p < 0,08$). En tal sentido, las diferencias observadas en esta tabla, entre los docentes con grado de bachiller y los docentes con grado de magíster se deben al azar, no son reales. Sin embargo, se anota que el nivel de significación ($p < 0,08$) es del tipo denominado “marginal” (cercano al $p < 0,05$ que llevaría a rechazar la hipótesis nula y aceptar la alterna). Se observa que los residuos estandarizados en el Nivel alto de conocimientos en dislexia son superiores a 2. El residuo positivo (2,1) indica que respecto al total de docentes con grado de magister (24) hay más con este grado en el nivel alto (45,8%); el residuo estandarizado negativo (-2,1) indica que respecto del total de docentes con grado de bachiller (76) hay menos docentes con este grado en el nivel alto (23,7%).

Este resultado contrasta la hipótesis específica 4: Nada se opone en aceptar la hipótesis nula: No existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos sobre dislexia entre docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana según el grado académico.

Tabla 11.

Análisis porcentual de las respuestas de profesores bachilleres y magísteres a las preguntas de las áreas del Cuestionario de Conocimientos en Dislexia

PREGUNTAS	BACHILLER		MAGISTER		Promedio de aciertos en el Área
	% A	% E	% A	% E	
PREDICTOR DE LA LECTURA ¿Qué habilidades previas debe dominar el niño para el aprendizaje de la lectura?	40 (52,6%)	36 (47,4%)	18 (75,0%)	6 (25,0%)	Bachiller=52,6 % Magister=75,0 %
DEFINICIÓN DE DISLEXIA 2. Marque el concepto que usted tiene de la dislexia	54 (71,1%)	22 (28,9%)	18 (75,0%)	6 (25,0%)	Bachiller = 35,85 % Magister = 44,8 %
10. La dislexia se presenta con mayor frecuencia en	15 (19,7%)	61 (80,3%)	6 (25,0%)	18 (75,0%)	
11. ¿En qué grado cree usted que puede diagnosticarse la dislexia?	20 (26,3%)	56 (73,7%)	10 (41,7%)	14 (58,3%)	
12. ¿Cuál de los siguientes procesos de la lectura, al estar alterado, determina que un niño tenga dislexia?	20 (26,3%)	56 (73,7%)	9 (37,5%)	15 (62,5%)	Bachiller = 46,94 % Magister = 51,37 %
CLASIFICACIÓN 8. Observe la lista de nombres que aparecen a continuación y seleccione las opciones que indiquen algún tipo de dislexia.	27 (35,5%)	49 (64,5%)	12 (50%)	12 (50%)	
Una persona, que ha logrado un determinado nivel lector y como consecuencia de una lesión cerebral, pierde total o parcialmente la capacidad de leer. ¿Qué tipo de dislexia posee?	50 (65,8%)	26 (34,2%)	14 (58,3%)	10 (41,7%)	
Un niño, que “sin razón aparente”, presenta dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. ¿Qué tipo de dislexia posee?	30 (39,5%)	46 (60,5%)	11 (45,8%)	13 (54,2%)	Bachiller = 54,6 % Magister = 54,2 %
CAUSAS 10. En cuanto a las causas de la dislexia, cuál de las siguientes cree usted que origina esta dificultad.	40 (52,6%)	36 (47,4%)	13 (54,2%)	11 (45,8%)	
11. En cuanto a las causas de la dislexia, cuál es la más defendida por los Investigadores?	43 (56,6%)	33 (43,4%)	13 (54,2%)	11 (45,8%)	
SINTOMAS Lea el siguiente enunciado, luego señale la opción correcta: “Juan cursa el 3° grado de primaria, cuando lee en voz alta adiciona y sustituye palabras o partes de palabras por otras”. De acuerdo a ello hay indicios para pensar que Juan	69 (90,8%)	7 (9,2%)	24 (100%)	0 (0%)	Bachiller = 61,85 % Magister = 74,98 %
12. ¿Qué característica cree usted que son propias de la dislexia?	64 (84,2%)	12 (15,8%)	23 (95,8%)	1 (4,2%)	
De los siguientes enunciados relacionados con los síntomas de dislexia, valore si son verdaderos (V) o falsos (F), marque la opción correcta:	25 (32,9%)	51 (67,1%)	11 (45,8%)	13 (54,2%)	
De los siguientes enunciados relacionados con los síntomas de dislexia, valore si son verdaderos (V) o falsos (F), marque la opción correcta:	30 (39,5%)	46 (60,5%)	14 (58,3%)	10 (41,7%)	

% A = Porcentaje de Aciertos

% E = Porcentaje de Errores

Como se observa en la tabla 11, los docentes con grado de magister, tienen un promedio mayor de aciertos que los docentes con grado de bachiller a las preguntas del Cuestionario de Conocimientos de Dislexia, en las áreas de: predictor de la lectura, definición de dislexia, y síntomas. Además se puede apreciar que en el área de predictor de la lectura, se encuentra la mayor diferencia entre el promedio de aciertos de los docentes. Por otro lado, la menor diferencia entre los promedios de aciertos de los docentes se encuentra en el área de causas.

En síntesis, los resultados del contraste de las hipótesis específicas no apoyan o respaldan la hipótesis general que dice: Existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia en docentes del 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana según sexo, institución de formación académica y grado académico.

Los docentes participantes del estudio conforman una única población con un nivel medio de conocimientos en dislexia.

4.2 Discusión de resultados

Según los objetivos formulados para el estudio, se pretende establecer las diferencias en el nivel de conocimientos sobre la dislexia en docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana, en relación a tres variables de análisis: sexo, institución de formación académica y grado académico.

A. Con relación a la variable conocimiento de los docentes sobre dislexia, los resultados obtenidos demuestran que el 29% de los docentes tienen un conocimiento alto (3 de cada 10 docentes), un 45% tuvieron un conocimiento medio (5 de cada 10 docentes) y un 26% tuvieron un conocimiento bajo (2 de cada 10 docentes); por lo tanto el resultado no guarda relación con la hipótesis planteada.

Así mismo Lingeswaran (2013) en el estudio “Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India”, en donde se encuestó a 34 maestros de primaria, sobre el conocimiento

de los maestros en problemas de aprendizaje (que incluye temas de dislexia) los resultados fueron que el 29% de los maestros respondieron las preguntas correctamente, resultado que concuerda con la proporción de docentes que en el presente estudio obtuvieron un nivel alto de conocimiento sobre dislexia.

Por otro lado, tenemos a Washburn, Joshi y Binks-Cantrell (2011) con el estudio “Teacher knowledge of basic language concepts and dislexia” que tuvieron como objetivo examinar el conocimiento y percepciones de los maestros de primaria sobre conceptos básicos del lenguaje y dislexia; teniendo como resultados que los profesores poseían la idea errónea que la dislexia es un déficit en el procesamiento visual, en lugar de déficit en el procesamiento fonológico. Este resultado difiere con los hallazgos de la presente investigación donde se obtuvo que el 45% de los docentes, es decir, 5 de cada 10 docentes, poseen un conocimiento medio sobre dislexia.

B. Con relación a la variable sexo, según datos del INEI, en el documento Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2001-2011 (2013) se señala que al estudiar las carreras universitarias o profesiones de mayor preferencia, según sexo, el 27,2% de las mujeres eligió la carrera docente frente a un 14,9% de hombres. Según la misma fuente tenemos que, 6 de cada 10 estudiantes de la carrera docente son mujeres. Así también, Arraigada (1998) señala que las mujeres muestran mayor compromiso frente al trabajo, tienen más facilidad para adaptarse a las innovaciones y son más confiables, disciplinadas y responsables; lo que conlleva a pensar para el presente estudio, que son ellas las que cuentan con mayores conocimientos sobre dislexia.

Según los resultados encontrados en esta investigación, se demuestra que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia entre los docentes hombres y mujeres; sin embargo, si bien las diferencias no alcanzan a ser significativas estadísticamente entre varones y mujeres a nivel global de los conocimientos en dislexia, este resultado se matiza con el análisis porcentual de la performance de profesores varones y mujeres en cada una de las preguntas y el promedio total del porcentaje de aciertos por área. Así se observa que los docentes varones cuentan con mayor conocimiento en

definición con un 44% frente a un 36% de mujeres. Lo mismo ocurre con el conocimiento sobre las causas de la dislexia donde los varones obtuvieron el 59,5% frente al 53,1% de las mujeres.

C. Con relación a la variable institución de formación académica, cabe señalar que del grupo calificado con conocimiento Alto, el 20% proviene de ISP frente a un 32,9% que proviene de universidades; a diferencia del grupo calificado con conocimiento Bajo en el que encontramos que el 33,3% proviene de ISP frente a un 25,3% que proviene de universidades.

Si bien no existen diferencias significativas a nivel global con respecto al conocimiento de dislexia en los docentes provenientes de institutos superiores pedagógicos (ISP) y los de universidades, se observa que en lo que respecta al conocimiento sobre la definición, tenemos que los docentes provenientes de universidades acertaron en un 40,7% frente a un 31,7% provenientes de ISP. En relación a clasificación tenemos que los que provienen de universidades tienen un 50% de aciertos frente a un 43% de los que provienen de ISP. Finalmente en cuanto a síntomas tenemos que el 66,8% de docentes con procedencia universitaria acertaron frente al 60,8% de los docentes procedentes de ISP.

D. Con relación a la variable grado académico, se observa que la hipótesis de trabajo no es respaldada por los datos; es decir no existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos de los docentes según el grado académico. No obstante cabe señalar que en la calificación Alto tenemos que el 45,8% de docentes cuenta con grado de magíster a diferencia del 23,7% que son bachilleres.

Si bien las diferencias no alcanzan a ser significativas estadísticamente entre bachilleres y magísteres a nivel global de los conocimientos en dislexia, este resultado se matiza con el análisis porcentual de la performance de estos docentes en cada una de las preguntas y el promedio total del porcentaje de aciertos por dimensión. Así, se observa que en lo que respecta al conocimiento sobre los predictores de la lectura tenemos que el 75% de

docente con grado académico de magíster tuvieron respuestas correctas frente a un 52,6% de bachilleres. En relación a conocimiento sobre la definición tenemos que el 44,8% de docente con grado académico de magíster respondieron correctamente frente al 35,8% de bachilleres. Finalmente en relación a los síntomas tenemos que un 74,8% de docentes con grado académico de magíster acertaron frente al 61,8% de las bachilleres. Estos últimos resultados concuerdan con lo señalado por Lewis, Cuadrado, Cuadros (2005) que realizaron el estudio “Conocimientos y prácticas de los docentes del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura”, en una muestra de 30 docentes, dentro de los resultados, al comparar a los docentes que tienen formación adicional en lectoescritura y los que no la tienen, se concluyó que los primeros identifican a los alumnos que tienen alguna dificultad en la lectoescritura de los la que no la tienen a partir de la evaluación diaria y la frecuencia de errores cometidos; mientras que el segundo grupo de docentes solo se centra en la evaluación diaria de desempeño.

El análisis de estas respuestas podrían hacernos suponer que los estudios de maestría han reforzado y consolidado los resultados obtenidos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1 Conclusiones

1. En relación al objetivo metodológico de la presente investigación, se determinó la validez y confiabilidad del cuestionario de conocimiento sobre dislexia.
2. En relación a la variable conocimiento de los docentes sobre dislexia, se concluye que el porcentaje más alto (45%) obtuvo la calificación de conocimiento Medio, lo que no guarda relación con la hipótesis planteada.
3. Respecto a la variable sexo se concluye que no existen diferencias significativas en el nivel de conocimientos en dislexia entre los docentes hombres y mujeres, sin embargo es de notar que en las dimensiones definición y causas los mayores aciertos fueron dados por docentes hombres a diferencia de la dimensiones predictor de la lectura, clasificación y síntomas en que los mayores aciertos fueron dados por docentes mujeres.
4. En relación a la variable institución de formación académica, no existen diferencias significativas con respecto al conocimientos de dislexia entre los docentes provenientes de ISP y de universidades; sin embargo, cabe señalar que en el grupo calificado con conocimiento Alto un 32,9% proviene de universidades frente al 20% que proviene de ISP. En relación

al conocimiento sobre definición, clasificación, causas y síntomas los porcentajes más altos de aciertos se observaron en los docentes provenientes de universidades.

5. En relación a la variable grado académico, a nivel global, no existen diferencias estadísticas significativas entre bachilleres y magísteres, pero es de anotar que al analizar las respuestas en los docentes con la calificación Alto el 45,8% cuenta con grado de magíster a diferencia del 23,7% que son bachilleres. Los porcentajes más altos de aciertos con respecto a las dimensiones predictores de la lectura, definición, clasificación y síntomas se observan en los docentes con grado de magíster.

5.2 Recomendaciones

1. Ampliar los estudios de confiabilidad y validez del cuestionario de conocimiento sobre dislexia en otras poblaciones de docentes.
2. Darle más importancia al tema de dislexia en la formación de pregrado e incluirla en la malla curricular.
3. Capacitar a los docentes del nivel primario en los diversos aspectos relacionados con la lectura y dislexia.
4. Replicar el estudio en una muestra mayor en referencia a las variables de comparación, sobretodo en relación al grado académico.

REFERENCIAS

Bibliográficas:

- AMAR – TUILLIER, Avigal
2007 *Transtornos infantiles del lenguaje y del aprendizaje*. Barcelona: Octaedro.
- ANASTASI, Anne y Susana URBINA
1998 *Test psicológicos*. Séptima Edición. Estado de México: Prentice Hall.
- ANSTEY, Edgar
1976 *Los test psicológicos*. Madrid: Marova.
- ARBONES FERNANDEZ, Beatriz
2010 *Detección, prevención y tratamiento de dificultades del aprendizaje*. Bogotá: Ediciones de la U.
- ARMSTRONG, Thomas
2010 *El poder de la neurodiversidad*. Barcelona: Paidós.
- ARRAIGADA, Irma
1998 *Realidades y mitos del trabajo femenino urbano en América Latina*. Santiago: Naciones Unidas.
- BRAVO VALDIVIESO, Luis
2006 *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Segunda Edición. Santiago: Universidad Católica de Chile.
- CABRERA, Flor, Trinidad DONOSO y María Ángeles MARÍN
1994 *El proceso lector y su evaluación*. Barcelona: Laertes.
- CAMINO ROCA, Josep Lluís
2005 *Dislexia, ¿hecho o mito?* Barcelona: Herder.
- CLARK-CARTER, David
2002 *Investigación cuantitativa en Psicología: Del diseño experimental al reporte de investigación*. Ciudad de México: Oxford University Press.
- CONDEMARÍN, Mabel y Felipe ALLENDE
1994 *La lectura: Teoría, evaluación y desarrollo*. Cuarta Edición. Santiago: Andrés Bello.

- CUETOS, Fernando
2008 *Psicología de la Lectura*. Séptima Edición. Madrid: Wolters Kluwer.
- DEFIOR, Sylvia
2008 *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo. Lectura, escritura, matemáticas*. Segunda Edición. Málaga: Aljibe.
- ELORZA, Haroldo
1987 *Estadística para las ciencias sociales, del comportamiento y de la salud*. Segunda Edición. Ciudad de México: Harla.
- FERREYRO, Emilia y Margarita GÓMEZ PALACIOS
2007 *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura*. 18^o Edición. Ciudad de México: Siglo XXI editores.
- GALVE, José Luis
2007 *Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura*. Segunda Edición. Madrid: Eos.
- GISPERT, Dolors y Lurdes RIBAS
2010 *Alumnado con dificultades en el aprendizaje de la lectura*. Barcelona: Graó.
- HERNÁNDEZ, Roberto, Carlos FERNÁNDEZ y Pilar BAPTISTA
2010 *Metodología de la investigación*. Quinta Edición. Ciudad de México: Mc Graw Hill.
- HUERTA, Helena, Antonio MATAMALA
1995 *Tratamiento y prevención de las dificultades lectoras*. Madrid: Visor.
- MÜNCH, Lourdes y Ernesto ÁNGELES
1993 *Métodos y técnicas de investigación*. Ciudad de México: Trillas.
- NUNNALLY, Jum
1987 *Teoría psicométrica*. Ciudad de México: Trillas.
- PICK, Susan y Ana Luisa LÓPEZ
1995 *Cómo investigar en ciencias sociales*. Quinta edición. Ciudad de México: Trillas.
- PRIETO, Pilar
2012 *Experimental methods and paradigms for prosodic analysis*. In: Cohn, A. C. et al., pp. 527-547. Handbook in Laboratory Phonology. Oxford: Oxford University Press.

RIVAS, Rosa María y Pilar FERNÁNDEZ
1997 *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Tercera edición. Madrid:
Pirámide.

SOLÉ, Isabel
2000 *Estrategias de lectura*. 11 edición. Barcelona: Graó.

Electrónicas:

ALCÁZAR, Lorena y Rosa Ana BALCÁZAR
2001 *Oferta y demanda de formación docente en el Perú*. Lima: MECEP-
Ministerio de Educación. Consulta: 17 de enero de 2015.

<http://www2.minedu.gob.pe/umc/admin/images/publicaciones/mecep/doc07.pdf>

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION DSM-5
2013 *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*.
Barcelona. Consulta: 2 Marzo 2015.

<https://psicovalero.files.wordpress.com/2014/06/manual-diagnostico-y-estadistico-de-los-trastornos-mentales-dsm-iv.pdf>

BONFIGLIO, Giovanni
2009 ¿Qué hay detrás de la baja aceptación de la formación técnica y de la “explosión” del sistema universitario en el Perú? Consulta: 17 de enero de 2015.

http://www.institutodelperu.org.pe/descargas/articulo_sobre_ft_y_universidades_marzo_09.pdf

CERVEL NIETO, María
2008 La dislexia en la formación del profesorado. *Revista Educación y Futuro*, Madrid, 2008, número 18, pp. 103-113. Consulta: 18 de enero de 2015.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572071>

CHIROQUE, Sigfredo
2015 ¿Quo vadis educación peruana 2015? En *Educación Esperanza*, pp. única.
Consulta: 21 de enero de 2015.

<http://schiroque.blogspot.pe/2015/02/quo-vadis-educacion-peruana-2015.html>

CONGRESO DE LA REPÚBLICA

2014 *Ley N. 30220. Ley universitaria.* Lima, 3 de Julio. Consulta: 12 de diciembre de 2014.

http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

CUBA, Severo, Raúl Alfredo RODRIGUEZ, Pablo SANDOVALy Martha LOPEZ.

2003 Lineamientos para una propuesta de Política Magisterial. Consulta: 17 de enero de 2015.

www.geocities.ws/cne_magisterio/c1-031219_InformeMagisterio.doc

CUETOS, Fernando

1989 “Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica”. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development.* Oviedo, número 45, pp. 71-84. Consulta: 08 diciembre de 2014.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48321>

CUTIMBO ESTRADA, Pilar Mónica.

2008 Influencia del nivel de capacitación docente en el rendimiento académico de los estudiantes del Instituto Superior Pedagógico Público de Puno. Tesis para optar el grado de Magister en educación. Lima: UNMSM, Facultad de Educación. Consulta: 15 de enero de 2015

<http://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/cybertesis/2395>

Dirección de Evaluación y Acreditación CONEAU

2008 La acreditación en el Perú: Avances y perspectivas. Lima. Consulta: - 18 de enero de 2015.

2013

<http://www.sineace.gob.pe/wp-content/uploads/2014/10/CONEAU-La-Acreditacion-en-el-Per%C3%BA-2008-2014-1.pdf>

FERRO BLASI, Helena

2008 O professor do Ensino Fundamental e os distúrbios de leitura Basic learning teaching and lectures disabilities. *Revista Eletrônica Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua Portuguesa.* Redalyc. Sao Paulo, 2008, volumen II, número 3, pp.46-62. Consulta: 15 de enero de 2015.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87920304>

GALVAN GÓMEZ, Rosa

2010 Dislexia va en aumento. *El Peruano. Salud*. Lima, 8 Enero 2010, pp.22. Consulta: 20 febrero 2015

http://www.bvsde.paho.org/notici/per100108_02.pdf

GONZALES SEIJAS, Rosa María, LÓPEZ LAROSA, Silvia, VILAR FERNANDEZ, Juan, RODRIGUEZ LÓPEZ-VÁSQUEZ, Alfredo

2013 Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*. La Coruña, 2013, volumen 2, número 11, pp 98-110. Consulta: 21 febrero 2015.

<http://reined.webs.uvigo.es/ojs/index.php/reined/article/viewFile/702/284>

HERRERA PINO, Jorge Alfredo, LEWIS HARB, Soraya, JUBITS BASSI, Norella Sofía, SALCEDO SAMPER Gina Patricia

2007 Fundamentos neuropsicológicos de la dislexia evolutiva. *Revista Psicología desde el Caribe*. Colombia, 2007, número 19, pp. 222-268. Consulta: 25 febrero 2015.

<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pdc/n19/n19a10.pdf>

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA (INEI)

2014 *Clasificador de Carreras de Educación Superior y Técnico Productivas*. Lima. Consulta: 18 de febrero 2015.

https://www.inei.gob.pe/media/DocumentosPublicos/ClasificadorCarrerasEducacionSuperior_y_TecnicoProductivas.pdf

2013 *Perú: Indicadores de Educación por Departamentos, 2001 - 2011*. Lima. Consulta: 1 marzo 2015.

<http://proyectos.inei.gob.pe/web/biblioineipub/bancopub/Est/Lib1084/Libro.pdf>

2011 *Encuesta Nacional de Hogares: Profesiones o Carreras Universitarias*. Consulta: 12 de febrero de 2015.

https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1150/cap05.pdf

2010 *II Censo Nacional Universitario 2010*. Lima: Instituto Nacional de Informática. Consulta: 22 de enero de 2015.

<http://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/865/5/03.%20II%20Censo%20Nacional%20Universitario%202010%20Principales%20resultados.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

2009 “Perú: Estimaciones y proyecciones de población urbana y rural por sexo y edades quinquenales, según departamento, 2000-2015”. *Boletín especial*. Lima, número 19. Consulta: 17 de enero de 2015

http://www.hsr.gob.pe/epidemiologia/pdf/interes_6.pdf

JIMÉNES, Juan

2009 Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Revista Anales de Psicología*. España, 2009, volumen 25, número 1, pp. 78-85. Consulta: 3 Marzo 2015.

https://www.psiquiatria.com/trastornos_infantiles/prevalencia-de-las-dificultades-especificas-de-aprendizaje-la-dislexia-en-espanol/

LEWIS HARB, Soraya, Angélica CUADRADO DORIA y Johanna CUADROS LOMBARDI

2005 Conocimientos y prácticas de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Revista Psicología desde el Caribe*. Colombia, 2005, volumen 15, pp. 18-50. Consulta: 5 Marzo 2015.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21301502>

LISGESWARAN, Anand

2013 “Assessing knowledge of primary school teachers on specific learning disabilities in two schools in India”. *Journal of Education and Health Promotion*. 2013, volume 2, número 30. Consulta: 22 de junio de 2014.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3778643/?report=classic>

MAGUIÑA, Ciro

2013 “Por qué investigar en el Perú?” *Revista del cuerpo medico del hospital nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*. Chiclayo, volumen 6, número 3, pp. 6-8. Consulta: 12 de diciembre de 2014.

http://www.cmhnaaa.org.pe/pdf/v6-n3-2013/RCM-V6-N3-2013_pag6-8.pdf

MATHER, Nancy

2001 Perceptions and knowledge of preservice and inservice teachers about early literacy instruction. Consulta: 18 de enero de 2015.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15503595>

MENÉNDEZ, Andrés

2006 “Validez, confiabilidad y utilidad”. Material de taller CES. San Juan: Consejo de Educación Superior de Puerto Rico. Consulta: 12 de diciembre de 2014.

<http://www.gobierno.pr/NR/rdonlyres/5CF112BB-5811-4A9A-8D1E-1BA213C5EEF7/0/14Validez.pdf>

MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DE EMPLEO

2009 *Tendencia de la demanda de ocupaciones: Lima Metropolitana y ciudades del país*. Lima.

[http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C7F359001E1AA60505257B670068E1EE/\\$FILE/tendencias_demanda.pdf](http://www2.congreso.gob.pe/sicr/cendocbib/con4_uibd.nsf/C7F359001E1AA60505257B670068E1EE/$FILE/tendencias_demanda.pdf)

MURILLO, Javier y Marcela ROMÁN

2012 “Formación, motivación y condiciones laborales de los docentes de primaria en Perú”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. Lima, número 4, pp. 7-42. Consulta: 22 de junio de 2014.

<http://siep.org.pe/wp-content/uploads/262.pdf>

PEDRAJA, Liliana

2012 Desafíos para el profesorado en la sociedad del conocimiento. *Ingeniare*. Arica, volumen 20, número 1, pp. 136-144. Consulta: 12 de diciembre de 2014.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77222768014>

PISCOYA, Luis

2004 *La formación docente en el Perú* [informe]. Lima. Consulta: 18 de enero de 2015.

<http://www.radu.edu.ar/Info/17%20form%20doc%20peru.pdf>

SALINAS, Manuel

2009 La dislexia. *Temas para la educación*. Andalucía, número 4. Consulta: 12 de diciembre de 2014.

<http://www.feandalucia.ccoo.es/docu/p5sd5514.pdf>

SALMI, Jamil

2009 *El desafío de crear universidades de clase mundial*. Banco Mundial. Washington D.C.: Banco Mundial. Consulta: 18 de enero de 2015.

http://siteresources.worldbank.org/EDUCATION/Resources/278200-1099079877269/547664-1099079956815/547670-1237305262556/World-Class_Universities_Spanish.pdf

SALVAREZZA, Florencia

2010 *Cerca del 15% de los niños padece dislexia*. Consulta: 28 de octubre de 2013.

<http://www.docsalud.com/articulo/1118/cerca-del-15-de-los-ni%C3%B1os-padece-dislexia>.

SANDOVAL, Pablo

2003 *Perfil del docente peruano* [informe]. Lima. Consulta: 22 de junio de 2014.

www.geocities.ws/cne_magisterio/1/PerfilDocente_Psandoval.doc

SERRANO, Francisca

2005 *Disléxicos en español: Papel de la fonología y la ortografía*. Tesis para optar el grado de Doctor. Granada: Universidad de Granada. Consulta: 12 de diciembre de 2014.

<http://hera.ugr.es/tesisugr/15740201.pdf>

TRAHTEMBERG, León

2014 *Ley Universitaria: No basta parchar el pasado. Esta Ley Universitaria no nos encamina hacia una mejora en la calidad*. Consulta: 10 de octubre de 2014.

<http://www.trahtemberg.com/articulos/2374-ley-universitaria-no-basta-parchar-el-pasado-esta-ley-universitaria-no-nos-encamina-hacia-una-mejora-en-la-calidad.html>

UGARTE, Máximo

2013 “La universidad pública en la sociedad del conocimiento”. *Revista Quipukamayoc de la Facultad de Ciencias Contables de UNMSM*. Lima, 2013, volumen 21, número 39, pp.75-85. Consulta: 06 de enero de 2015.

<http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/quipu/article/view/6274>

UNIVERSIA

2005 *Falta de apoyo a los disléxicos causa fracaso escolar*. Consulta: 28 de octubre de 2013.

<https://www.espaciologopedico.com/noticias/detalle.php?Id=735>

WASHBURN, Erin, Malatesha JOSHI y Emily BLINKS-CANTRELL
2014 “What do preservice teachers from the USA and the UK know about dyslexia?” *Revista científica Dyslexia*. Nueva York, volumen 20, pp. 1-18. Consulta: 22 de junio de 2014.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/23949838>
2011 “Teacher knowledge of basic language concepts and dyslexia”. *Revista científica Dyslexia*. Nueva York, volume 17, pp. 107-206. Consulta: 25 de junio de 2014.

<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21290479>

YAMADA, Gustavo
2013 “Economía, educación y empleo: Pilares de la sostenibilidad”. Ponencia presentada por el *Simposio Internacional empresa moderna y responsabilidad social*. Perú 2021. Lima, 24 de octubre de 2013. Consulta: 14 de noviembre de 2014.

<http://www.peru2021.org/repositorioaps/0/0/par/gustavoyamada/gustavo%20yamada.pdf>





Anexo

CUESTIONARIO SOBRE CONOCIMIENTOS DE LA DISLEXIA

“Señor(a) docente, el presente cuestionario es parte de una investigación de la Maestría en educación con mención en dificultades de aprendizaje y pretende recoger información sobre los conocimientos que tienen los profesores de primaria acerca de la dislexia. Cabe mencionar que la información proporcionada es de carácter anónimo y tiene como único fin ayudar a elaborar estrategias que mejoren la capacidad del docente para detectar dificultades lectoras en el aula”.

Datos personales:

Edad:años Sexo: () Femenino () Masculino

Grado que enseña actualmente:grado de primaria

Años de experiencia laboral:años de experiencia

Formación académica:

Pregrado:

Título:

Institución:

Año de inicio..... Año de fin:.....

Posgrado:

Maestría:

Institución:

Año de inicio..... Año de fin:.....

Doctorado:

Institución:

Año de inicio..... Año de fin:.....

Datos sobre el tema:

¿Tiene o ha tenido usted uno o más alumnos con dislexia? Sí () No ()

¿Tiene o ha recibido alguna información sobre dislexia durante su formación docente? Sí () No ()

¿Cree usted importante tener información acerca de la dislexia? Sí () No ()

¿Le gustaría obtener información acerca de la dislexia? Sí () No ()

Instrucciones: Lea atentamente las siguientes preguntas y marque sobre las letras de la izquierda la respuesta que usted crea correcta. Marque solo una opción.

1. ¿Qué habilidades previas debe dominar el niño para el aprendizaje de la lectura?

- 1) Conciencia fonológica
- 2) Velocidad de denominación
- 3) Conocimiento alfabético
- 4) Amplio vocabulario

Son ciertas: (Marque solo una respuesta)

- a) 1, 2 y 4
- b) 1, 2 y 3
- c) 2, 3 y 4
- d) 2 y 4

2. Marque el concepto que usted tiene de dislexia: (Marque solo una respuesta)

- a) Es una dificultad en el reconocimiento de palabras originadas por enfermedades visuales.
- b) Es un trastorno que involucra problemas perceptivos.
- c) Es una dificultad en el reconocimiento de las palabras que aparece como resultado de inadecuado aprendizaje de la lectura.
- d) Es un trastorno específico de la lectura que se caracteriza por dificultades para aprender y automatizar las reglas de conversión de grafema en fonema.

3. La dislexia se presenta con mayor frecuencia en: (Marque solo una respuesta)

- a) Hombres
- b) Mujeres
- c) Es igual en hombres y mujeres
- d) Personas que manejan más de una lengua

4. ¿En qué grado cree usted que puede diagnosticarse la dislexia? (Marque solo una respuesta)

- a) Al concluir la educación inicial
- b) Al terminar 1 grado
- c) A partir de 3 grado
- d) Al iniciar secundaria

5. ¿Cuál de los siguientes procesos de la lectura, al estar alterado, determina que un niño tenga dislexia? (Marque solo una respuesta)

- a) La identificación de signos gráficos y letras
- b) El reconocimiento de las palabras
- c) El análisis de estructuras de las oraciones
- d) La extracción del significado e integración con los conocimientos previos

6. En cuanto a las causas de la dislexia, cuál de las siguientes cree usted que origina esta dificultad: (Marque solo una respuesta)

- a) Factores genéticos y hereditarios
- b) Escolaridad inadecuada y falta de estimulación
- c) Situación de pobreza
- d) Coeficiente intelectual por debajo de la norma

7. En cuanto a la hipótesis sobre el origen de la dislexia, cuál es la más defendida por los investigadores: (Marque solo una respuesta)

- a) Déficit de procesamiento visual
- b) Déficit fonológico
- c) Déficit del procesamiento auditivo
- d) Lentitud de procesamiento

8. Observe la lista de nombres que aparecen a continuación y seleccione las opciones que indiquen algún tipo de dislexia:

- 1) Adquirida
- 2) General
- 3) Evolutiva
- 4) Parcial

Son ciertas: (Marque solo una respuesta)

- a) 1 y 3
- b) 2 y 4
- c) 1, 3 y 4
- d) 2 y 3

9. Una persona, que ha logrado un determinado nivel lector y como consecuencia de una lesión cerebral, pierde total o parcialmente la capacidad de leer. ¿Qué tipo de dislexia posee? (Marque solo una respuesta)

- a) Evolutiva
- b) General
- c) Adquirida
- d) Parcial

10. Un niño, que “sin razón aparente”, presenta dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. ¿Qué tipo de dislexia posee? (Marque solo una respuesta)

- a) Evolutiva
- b) General
- c) Adquirida
- d) Parcial

11. Lea el siguiente enunciado, luego señale la opción correcta:

“Juan cursa el 3º grado de primaria, cuando lee en voz alta adiciona y sustituye palabras o partes de palabras por otras”. De acuerdo a ello hay indicios para pensar que Juan: (Marque solo una respuesta)

- a) Necesita lentes
- b) Lee muy rápido
- c) No realiza una adecuada decodificación de palabras
- d) Se siente nervioso al leer en voz alta

12. ¿Qué característica cree usted que son propias de la dislexia?

- 1) Lee con voz adecuada
- 2) Lee con fluidez
- 3) Se demora al empezar a leer
- 4) Lee sin precisión

Son ciertas: (Marque solo una respuesta)

- a) 1, 3 y 4
- b) 3 y 4
- c) 1, 2 y 4
- d) Todas son verdaderas

13. ¿Qué síntomas se identifican a edades tempranas como propios de dislexia?

- 1) Problemas para decodificar las palabras
- 2) Dificultades en la segmentación fonológica
- 3) Escaso vocabulario

- 4) Baja fluidez verbal

Son ciertas: (Marque solo una respuesta)

- a) 1, 2 y 4
- b) 1, 3 y 4
- c) 2, 3 y 4
- d) Todas son correctas

14. De las siguientes afirmaciones seleccione solo las que son verdaderas:

- 1) La dislexia está relacionada con problemas de escritura y matemática.
- 2) El niño(a) con dislexia, evita leer en voz alta para evitar burlas de sus compañeros
- 3) El niño(a) con dislexia tiene dificultades para recordar lo leído y para extraer conclusiones o inferencias del texto.
- 4) La dislexia se puede curar.

Son ciertas: (Marque solo una respuesta)

- a) 1, 2 y 4
- b) 2, 3 y 4
- c) 1, 2 y 3
- d) 1, 3 y 4

15. De los siguientes enunciados con los síntomas de dislexia, valore si son verdaderos (V) o falsos (F):

- 1) Un niño al copiar de la pizarra confunde letras que son parecidas por su forma
- 2) Cuando un niño lee en voz alta deletrea, silabea o se inventa palabras
- 3) Un niño al copiar de la pizarra no tiene un buen manejo del espacio de la hoja y es muy desordenado
- 4) Cuando un niño se demora más que el grupo en leer en voz alta palabras que son nuevas para él
- 5) Un niño juega constantemente en clase y se distrae

Marque solo una respuesta:

- a) VVFVV b) VVFVF c) VFFVF d) VVVFF

16. De las siguientes afirmaciones relacionadas con la dislexia, marque la opción correcta:

- 1) Un niño con dislexia no posee un coeficiente intelectual por debajo de la norma
- 2) Un niño con dislexia presenta dificultades socioculturales
- 3) Un niño con dislexia posee un rendimiento académico por debajo de lo esperado para su edad

- 4) Un niño con dislexia posee un desempeño lector inferior a su edad cronológica

Son ciertas: (Marque solo una respuesta)

- a) 1, 2 y 3
- b) 1, 2 y 4
- c) 1, 3 y 4
- d) 1 y 2

