

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD  
CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



Nivel de conocimiento acerca de la dislexia en los docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas.

Tesis para obtener el grado académico de Maestra en Educación con mención en Dificultades de Aprendizaje que presenta:

***Rossmery Janampa Ancajima***

Asesora:

***Violeta Milagros Montes Rivera***

Co asesor:

***Jorge Luis Enríquez Vereau***

Lima, 2025


## Informe de Similitud

Yo, Violeta Milagros Montes Rivera, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis titulada Nivel de conocimiento acerca de la dislexia en los docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, de la autora Rossmery Janampa Ancajima, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 20%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 23/06/2025.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de investigación, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Lima, 26 de Junio de 2025.

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: <u>Montes Rivera Violeta Milagros</u>	
DNI: 40210512	Firma 
ORCID: 0000-0002-0898-5989	



## **DEDICATORIA**

Con profundo amor y gratitud, dedico este trabajo a mi abuela María Paula, cuya generosidad y apoyo incondicional han sido clave para que hoy pueda cumplir mis sueños y metas profesionales.

A mis amados padres, por su amor infinito y por acompañarme en cada paso de este camino. A mi tía Isidora y a Char, por su constante cuidado y ternura, que han sido un refugio en mi vida.

A mis hermanos, quienes con su ejemplo me han enseñado que, con esfuerzo y determinación, todo es posible.

A mis niños, que con sus palabras y abrazos me recordaron cada día la importancia de seguir aprendiendo y creciendo por y para ellos.

Y a mi familia espiritual, por su paciencia, apoyo y comprensión a lo largo de estos años, guiándome con su luz y fortaleza.

A todos ustedes, gracias por ser parte de este sueño hecho realidad.

## **AGRADECIMIENTO**

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la fortaleza y la oportunidad de llegar hasta esta etapa de mi vida, superando cada desafío y dificultad que se presentó en los últimos años.

A mi familia, mi pilar y fuente inagotable de inspiración, gracias por su amor incondicional, su apoyo constante y por ser siempre mi mayor motivación. A cada persona especial que, de una u otra manera, contribuyó a la culminación de este logro, mi más sincero agradecimiento.

De manera especial, extendiendo mi gratitud a Violeta Montes y Jorge Enríquez, cuya paciencia, dedicación y orientación fueron fundamentales en el desarrollo de esta investigación. Su compromiso y guía hicieron que este proceso fuera no solo un desafío académico, sino también un valioso aprendizaje.

A todos ustedes, gracias por ser parte de este camino.

## RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo general identificar el nivel de conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas. La investigación fue de tipo descriptivo con diseño observacional transversal, se empleó la escala de conocimientos y creencias sobre la dislexia del desarrollo (KBDDS) de Soriano-Ferrer y Echeagaray-Bengoa (2014). El análisis de confiabilidad con el alfa de Cronbach obtuvo un coeficiente alfa de 0,80, lo cual indicó un alto índice de fiabilidad tal como lo detalla Rosario (2020). La muestra estuvo conformada por 41 docentes de una institución educativa de Comas. Los resultados evidenciaron que los docentes poseen un “conocimiento regular” sobre la dislexia, lo que evidencia la carencia de información respecto a un tema presente en las aulas. Así mismo, se identificó el nivel de conocimiento de cada dimensión: información general, causas y síntomas y tratamiento, en donde los niveles fueron de “poco conocimiento” para la primera dimensión y “conocimiento regular” para las siguientes dos dimensiones. De igual forma, se evidenciaron diferencias significativas en cuanto a factores sociodemográficos como edad, tipo de información recibida sobre dislexia y años de experiencia. Es importante mencionar que dentro de la información recibida destacan los cursos de formación continua para el conocimiento de la dislexia. Finalmente, no se hallaron diferencias significativas en factores como nivel de enseñanza, último grado académico obtenido y especialidad de profesión.

**Palabras claves:** Nivel de conocimiento, dislexia, docentes, dimensiones de dislexia.

## **ABSTRACT**

The objective of this research was to identify the level of knowledge about dyslexia among teachers at a private educational institution in the Comas district. The study was descriptive in nature, with a cross-sectional observational design. The Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS) by Soriano-Ferrer and Echegaray-Bengoa (2014) was used. The reliability analysis using Cronbach's alpha yielded a coefficient of 0.80, indicating a high level of reliability, as noted by Rosario (2020). The sample consisted of 41 teachers from an educational institution in Comas.

The results showed that the teachers had a "moderate level of knowledge" about dyslexia, highlighting a lack of information on a topic that is present in classrooms. Furthermore, the level of knowledge in each dimension—general information, causes and symptoms, and treatment—was identified, with the first dimension showing a "low level of knowledge" and the other two showing a "moderate level of knowledge." Significant differences were also found in relation to sociodemographic factors such as age, type of information received about dyslexia, and years of teaching experience. It is important to note that continuing education courses were the most prominent source of information on dyslexia. Lastly, no significant differences were found in factors such as teaching level, highest academic degree obtained, and professional specialization.

**Keywords:** knowledge, dyslexia, teachers, dyslexia dimensions.

# ÍNDICE DE CONTENIDO

INFORME DE SIMILITUD

DEDICATORIA

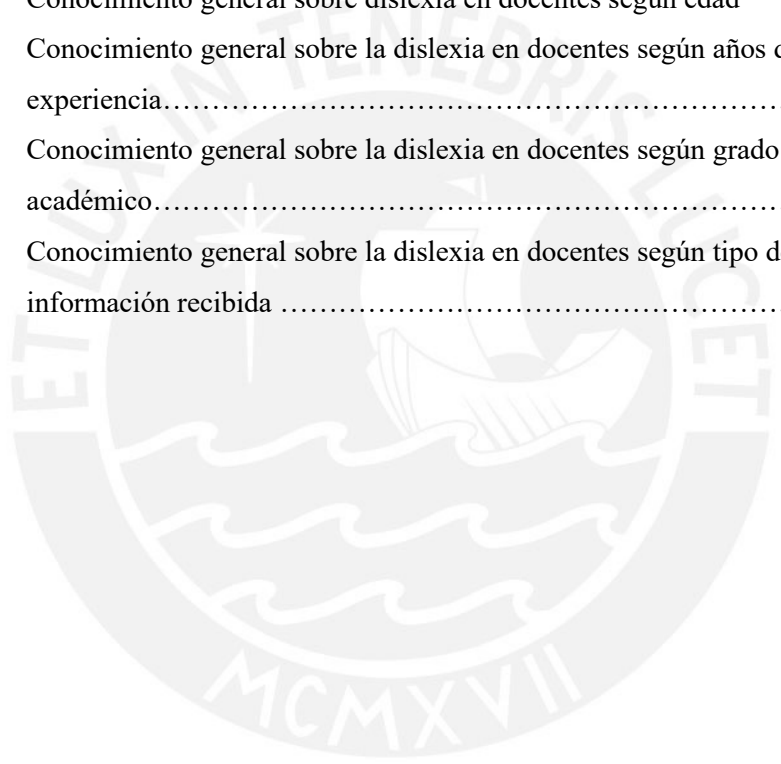
AGRADECIMIENTO

RESUMEN.....	i
ABSTRACT.....	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS.....	v
ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS .....	vi
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO I: PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1 Planteamiento del Problema.....	3
1.1.1 Fundamentación del problema.....	3
1.1.2 Formulación del problema.....	5
1.2 Formulación de Objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo general.....	5
1.2.2 Objetivos específicos.....	5
1.3 Importancia y justificación del estudio.....	5
1.4 Limitaciones de la investigación .....	6
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	7
2.1 Antecedentes del estudio.....	7
2.1.1 Antecedentes nacionales.....	7
2.1.2 Antecedentes internacionales .....	8
2.2 Bases teóricas .....	10
2.2.1 Definición de dislexia.....	10
2.2.2 Causas de dislexia.....	11
2.2.3 Síntomas de la dislexia.....	12
2.2.4 Intervenciones.....	13
2.2.5 Mitos asociados a la dislexia.....	14

2.2.6 Formación docente.....	17
2.3 Definición de términos básicos.....	17
2.4 Hipótesis.....	18
2.4.1 Hipótesis general.....	18
2.4.2 Hipótesis específicas.....	18
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	19
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	19
3.1.1 Tipo.....	19
3.1.2 Diseño.....	19
3.2 Población y muestra.....	19
3.2.1 Población.....	19
3.2.2 Muestra.....	20
3.3 Definición y operacionalización de variables.....	20
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	20
3.4.1 Técnica.....	20
3.4.2 Instrumento.....	20
3.5 Procedimiento de recolección de datos.....	20
3.6 Procesamiento y análisis de datos.....	21
CAPÍTULO IV: RESULTADOS.....	22
4.1 Presentación de resultados.....	22
4.1.1 Análisis descriptivo de los resultados.....	22
4.2 Discusión de resultados.....	27
CONCLUSIONES.....	31
RECOMENDACIONES.....	32
REFERENCIAS.....	33
ANEXOS.....	37

## ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Valores referenciales para resultados de nivel de conocimiento sobre la dislexia.....	22
Tabla 2	Nivel de conocimiento general sobre la dislexia en docentes.....	23
Tabla 3	Porcentaje del nivel de conocimiento general sobre la dislexia en docentes.....	23
Tabla 4	Conocimiento general sobre dislexia en docentes según edad	25
Tabla 5	Conocimiento general sobre la dislexia en docentes según años de experiencia.....	26
Tabla 6	Conocimiento general sobre la dislexia en docentes según grado académico.....	26
Tabla 7	Conocimiento general sobre la dislexia en docentes según tipo de información recibida .....	27



## ÍNDICE DE FIGURAS Y/O DIBUJOS

Figura 1	Porcentaje de resultados en la dimensión de Información general sobre Dislexia.....	24
Figura 2	Porcentaje de resultados en la dimensión de Síntomas y diagnóstico sobre Dislexia.....	24
Figura 3	Porcentaje de resultados en la dimensión de Tratamiento o intervención sobre Dislexia.....	25



## INTRODUCCIÓN

En la actualidad, la dislexia es considerada como uno de los trastornos específicos del aprendizaje más frecuentes, es objeto de estudio por décadas debido a su impacto en el desarrollo académico, social y emocional de quienes la poseen. A pesar de los avances científicos y educativos, persisten desafíos significativos en su detección y manejo, especialmente en contextos educativos donde el conocimiento sobre la dislexia muchas veces puede ser limitado.

La presente investigación busca explorar y analizar el nivel de conocimiento que poseen uno de los actores principales en el proceso de enseñanza aprendizaje, los docentes, sobre la dislexia. Asimismo, se examinan las dimensiones de información general, causas y síntomas y tratamiento que permiten las estrategias y prácticas implementadas en el aula para apoyar a los estudiantes con esta condición. El estudio tiene como motivación fundamental generar conciencia en aquellos que buscan responder a la heterogeneidad de las aulas y promover herramientas efectivas que favorezcan la inclusión educativa y la equidad de oportunidades para los niños y jóvenes con dislexia.

Por ello, a través de un enfoque multidimensional que incluye la revisión de base teórica, estudios de casos y análisis de datos obtenidos, este estudio aspira a contribuir al entendimiento de cómo el conocimiento sobre la dislexia puede transformarse en un recurso esencial para la mejora del desempeño escolar y el bienestar integral de los estudiantes afectados.

Este estudio se divide en cuatro capítulos, en el primero se muestra el planteamiento del problema que corresponde a la fundamentación y formulación de este, así como la formulación del objetivo general y específicos. Asimismo, incluye la importancia, justificación y limitaciones de la investigación.

El segundo capítulo presenta el marco teórico conformado por los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema a estudio. Así como las diversas bases teóricas que sustentan el estudio, dividiéndose en definición de dislexia, causas, síntomas, intervenciones, mitos asociados a la dislexia y formación docente, de igual forma las hipótesis.

Con respecto al tercer capítulo, se expone la metodología, tipo y diseño de la investigación, así como la muestra que consta de 41 docentes, la definición y operacionalización de la variable, la técnica e instrumentos que se emplearon en recolección de datos, además de las técnicas de procesamiento y análisis de estos.

Finalmente, en el capítulo 4 se indican los resultados de la investigación, tanto a nivel de conocimiento general sobre dislexia, como a cada una de las dimensiones, se presenta mediante tablas y gráficos que visibilizan los resultados, asimismo, se realiza la discusión, conclusiones y recomendaciones según lo obtenido



# CAPÍTULO I

## PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

### 1.1 Planteamiento del Problema

#### 1.1.1 Fundamentación del problema

La educación en el mundo entero viene adquiriendo mayores conocimientos, herramientas y recursos en beneficio de poder mejorar la calidad educativa. No obstante, pese a este esfuerzo conjunto, los resultados no reflejan un avance significativo. Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2017) más de la mitad de los niños y adolescentes en el mundo no están aprendiendo, y es que un aproximado de 240 millones de niños y adolescentes no están alcanzando los niveles mínimos de competencia (NMCs) en lectura, lamentablemente estas cifras aumentan a medida que pasan los años.

Dentro de las causas de no poder alcanzar el nivel requerido en lectura pueden deberse a diversos factores, entre ellos dificultades a nivel de lectura tal como la dislexia. (UNESCO, 2017).

La dislexia está presente en un 5 a 10% de la población mundial infantil, incluso algunos autores mencionan que puede llegar a ser hasta un 15%, siendo este uno de los trastornos más usuales en las aulas, pero también uno de los menos conocidos (Pearson, 2017).

Según The National Academy of Sciences (NAS) estadounidense valora que entre el 10 % y el 17,5 % de su población tiene dislexia, y en cuanto a la población de habla hispana, las estimaciones son menores, pero igual de significativas. Tal es el caso de España, que tras diversas evaluaciones en tres regiones específicas los resultados reflejaron una prevalencia de dislexia en el rango del 5 % al 8,4 %. Por otro lado, en América Latina, como es el caso de Colombia, la región de Bogotá obtuvo una prevalencia de dislexia al 3,6 %, con una muestra de doscientos veinte niños con una media de casi nueve años y

en Barranquilla un 3,3 % con una muestra de ciento doce niños de siete años (Rello y Pavón, 2 de febrero del 2021).

En el Perú, si bien no hay cifras aún oficiales a la actualidad, El Servicio de Patología del Desarrollo del Hospital Guillermo Almenara de EsSalud detectó que, de cada 100 niños atendidos con problemas de aprendizaje, aproximadamente el 15% presenta características específicas como la dislexia durante su primera etapa escolar, estos resultados surgen a partir de las clases virtuales brindadas en tiempos de pandemia, el cual evidenció síntomas preocupantes para los padres de familia quienes no dudaron en realizar la evaluación del caso (Plataforma Digital Única del Estado Peruano, 2024).

Ante esta situación, debido al desconocimiento sobre la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje, los estudiantes que la presentan son erróneamente agrupados dentro del grupo de niños con bajo rendimiento escolar. Esta falta de comprensión impide una adecuada identificación y atención, lo que limita el desarrollo de estrategias pedagógicas efectivas que respondan a sus verdaderas necesidades.

Según la Evaluación Muestral 2022, los niveles de aprendizaje en las escuelas rurales y urbanas son preocupantes, y es que 74.4% de los estudiantes de escuelas rurales no logran alcanzar el nivel de inicio de aprendizaje en lectura, obteniendo resultados en comprensión lectora por debajo del grado correspondiente, mientras que en la zona urbana un 50.5% tampoco logran dicho nivel. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (S/F).

Sumado a esto, es fundamental el rol que desempeñan los docentes frente a este tipo de situaciones, es decir los bajos índices en lectura, sin embargo, según la Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes (UMC) (2023) un 18% de los docentes de escuelas públicas reflejan un desinterés por el aprendizaje significativo y personalizado en sus estudiantes frente a un 2% de escuelas privadas. Asimismo, se reportó que un 33% de los docentes en escuelas rurales no están debidamente capacitados para brindar enseñanza, mientras que en escuelas urbanas se habla de un 21%. A ello, se puede atribuir la carencia de conocimientos y recursos para realizar detección oportuna frente a dificultades de aprendizaje como la dislexia, dado que las prácticas y creencias de los docentes poseen no son acordes a lo estipulado por el CNEB, por tal razón, un 22% de los docentes realiza prácticas de repetición en caso alguno de sus estudiantes presente un rendimiento no esperado, lo cual se cuestiona si sería lo adecuado o no frente a un escenario con estudiantes disléxicos (Ministerio de Educación [MINEDU], 2023).

### 1.1.2 Formulación del problema

¿Cuál es el nivel de conocimiento acerca de la dislexia en los docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas?

## 1.2 Formulación de Objetivos

### 1.2.1 Objetivo general

Identificar el nivel de conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, según edad, años de experiencia, último grado académico y tipo de formación sobre dislexia.

### 1.2.2 Objetivos específicos

- Identificar el nivel de conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas.
- Identificar el nivel de conocimiento sobre información general de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas.
- Identificar el nivel de conocimiento sobre los síntomas y diagnóstico de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas.
- Identificar el nivel de conocimiento sobre el tratamiento de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas.
- Identificar diferencias significativas del conocimiento sobre la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas según edad.
- Identificar diferencias significativas del conocimiento sobre la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas según años de experiencia.
- Identificar diferencias significativas del conocimiento sobre la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas según grado académico.
- Identificar diferencias significativas del conocimiento sobre la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas según tipo de información recibida sobre dislexia)

## 1.3 Importancia y justificación del estudio

El presente estudio resulta pertinente, ya que permitirá conocer el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre la dislexia en cuanto a información general, síntomas o características, causas y manifestaciones. En caso de evidenciarse un nivel limitado de conocimiento, los resultados podrán servir como base para proporcionar información que contribuya a visibilizar la dislexia y fomentar su detección y atención oportuna en el aula.

A nivel teórico, la investigación busca unificar criterios básicos sobre la dislexia, los cuales todo docente debería manejar para identificar posibles casos y realizar una derivación oportuna y eficaz.

En el ámbito práctico, se espera generar conciencia entre los docentes sobre la importancia de adquirir conocimientos específicos sobre esta dificultad de aprendizaje. De no contar con ellos, se podrían promover acciones formativas, como cursos, talleres o especializaciones, en beneficio de sus estudiantes. Además, contar con datos cuantitativos sobre el nivel de conocimiento docente permitirá impulsar capacitaciones a nivel macro, beneficiando así a estudiantes de diversas regiones del país.

Finalmente, la institución educativa, a partir de los resultados obtenidos, podrá proponer estrategias de formación orientadas a fortalecer la atención a la diversidad en el aula. Comprender que la dislexia no solo impacta el rendimiento académico, sino también el desarrollo integral del estudiante refuerza la necesidad de que el personal docente esté debidamente preparado con los conocimientos y recursos necesarios para una práctica educativa inclusiva y efectiva.

#### **1.4 Limitaciones de la investigación**

Una de las limitaciones para llevar a cabo la presente investigación es a nivel muestral ya que se aplicará en una institución, con la participación de docentes pertenecientes a nivel inicial, primaria y otro, por lo cual, las relaciones significativas irán acorde solo a ese contexto.

## **CAPÍTULO II**

### **MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL**

#### **2.1 Antecedentes del estudio**

##### 2.1.1 Antecedentes nacionales

Para la revisión de antecedentes se consultaron diversas bases de datos en donde se obtuvieron resultados heterogéneos.

Bisso (2023) propone como objetivo general de su investigación determinar si existe diferencia entre el nivel de conocimientos sobre las DEA en estudiantes del último ciclo de la carrera de Educación de dos universidades peruanas de Piura y Trujillo según su formación. La metodología empleada es de enfoque cuantitativo tipo descriptivo y con una muestra integrada por 85 alumnos del último ciclo de educación de dos universidades peruanas de Piura y Trujillo. El instrumento aplicado para la investigación fue la “Escala de conocimientos sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje de Lectura, Escritura y Matemática” (DEA-LEM) de Bisso y Cannock. Entre los resultados obtenidos se concluye que los estudiantes presentan conocimientos deficientes sobre Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), así como en conocimientos específicos sobre las DEA en Lectura y Escritura. Sin embargo, no existe diferencia significativa en el nivel de conocimientos de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) en estudiantes del último ciclo de la carrera de Educación de dos universidades peruanas de Piura y Trujillo según su formación académica (carrera estudiada).

Lira (2023) tuvo como objetivo en su investigación determinar si existen diferencias en el conocimiento sobre la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL) en docentes del nivel primario del distrito de La Molina en función al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia. Para su investigación empleó un enfoque cuantitativo tipo descriptivo-comparativo con una muestra conformada por 70 docentes de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria. El instrumento empleado fue el de Cuestionario de conocimientos de los docentes sobre dislexia de los autores Ruiz y Vaz Galvao (2017). Entre las conclusiones más relevantes se encontró que

en relación con la variable de estudio, se identificó que un poco más de la mitad de los docentes de IV y V ciclo de enseñanza de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de La Molina poseen un nivel MEDIO en el conocimiento acerca de la dislexia. Asimismo, dentro de las dimensiones del conocimiento sobre la DEAL se identificó que los docentes se encuentran en el nivel medio predominantemente en lo que corresponde a las dimensiones Habilidades prelectoras y Síntomas; mientras que las dimensiones que denotan un nivel bajo son las de Definición y Etiología. Finalmente, afirma que existen diferencias significativas en el conocimiento sobre la DEAL en los docentes del nivel primario, de acuerdo con el tipo de gestión educativa; más no se reportó diferencia significativa en función de los años de experiencia.

Por otro lado, Castillo (2020) planteó como objetivo en su investigación analizar las percepciones de los docentes sobre la dislexia como dificultad de aprendizaje de la lectura que debe ser atendida en la educación primaria. La metodología empleada fue de carácter mixto dado que combina componentes cualitativos y cuantitativos. La muestra estuvo conformada por un total de 26 docentes de primaria, entre varones y mujeres de una institución estatal de Lima. El instrumento aplicado fue una encuesta denominada “cuestionario sobre dislexia” el cuál es adaptación del instrumento de Ruiz y Vaz Galvao (2017) y una entrevista semiestructurada. Entre las conclusiones se obtuvo que los docentes de la institución educativa estatal consideran que la dislexia debe ser atendida en la educación primaria, aunque no tienen una definición clara sobre ella, ni en qué nivel se puede diagnosticar o a qué género afecta más. Asimismo, los docentes de la institución educativa estatal manejan conocimientos básicos sobre dislexia. Por otro lado, debido a la carencia de capacitaciones y la falta de información respecto a la dislexia la mayoría de los docentes de la institución consideran que la dislexia es un problema de percepción y que tiene cura, lo cual disminuye la prioridad que se le dan a la intervención de los estudiantes. De igual forma, la mayoría de los docentes considera a la dislexia como un problema que afectará la continuidad de sus sesiones de clase, en lugar de considerarla como una oportunidad para que todos los estudiantes del aula se vean beneficiados por poner mayor énfasis en la enseñanza de la lectura y la escritura. Finalmente, los docentes tienden a etiquetar o tener un preconceito erróneo acerca de los estudiantes con dislexia, debido a la falta de información.

### 2.1.2 Antecedentes internacionales

En la investigación realizada por Pérez (2023) tuvo como objetivo evaluar la relación del conocimiento del profesional docente sobre DEA y de dislexia con experiencia y formación, en España. Se empleó un enfoque cuantitativo tipo descriptivo exploratorio. Evaluó su muestra constituida por 82 profesores, que han impartido docencia en centros educativos públicos de Educación Infantil y Primaria del país. El instrumento empleado es de autoría propia denominado

a Escala de Conocimientos sobre DEA-L y E. Entre las conclusiones se manifiesta que el conocimiento sobre dislexia en los docentes evaluados es de nivel alto y que aumenta en función del incremento de años de experiencia, especialmente en el grupo con más de 25 años ejerciendo la docencia. Los resultados obtenidos a través de las preguntas abiertas muestran como modalidad prioritaria de formación la adquirida en la carrera universitaria (formación inicial), y no hay un incremento de formación a mayor aumento de años de experiencia, revelándose la necesidad de formación continua en el ámbito de las DEA y concretamente en dislexia. Tampoco se constata un mayor conocimiento y utilización de protocolos de detección en dislexia en función de la experiencia docente, lo que manifiesta la poca familiarización respecto a protocolos de detección de la dislexia.

Por otro lado, Rosario (2022) tuvo como objetivo analizar los conocimientos que tienen los docentes sobre dislexia y comparar según los años de experiencia en España. Se empleó una metodología cuantitativa tipo no experimental a través del muestreo a 193 docentes de educación infantil y primaria. El instrumento empleado fue una adaptación de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014). Entre las conclusiones los datos evidencian la carencia de conocimientos sobre dislexia. Por otro lado, los docentes con mayor experiencia poseen más conocimiento sobre dislexia que los futuros docentes sin experiencia, asimismo, resalta las falsas creencias entre los docentes con experiencia y los futuros docentes con la noción que la dislexia es causada por un déficit en la percepción visual en vez de un trastorno, así también el concepto de que la inversión de palabras o hablar mal es la característica principal de los niños con dislexia.

Finalmente, en la investigación realizada por Meyer y Morales (2021) que tuvo como objetivo evaluar el grado de conocimiento sobre dislexia evolutiva que poseen los docentes de educación inicial y primer ciclo de educación primaria en Argentina. Empleó un enfoque cuantitativo tipo exploratoria correlacional. La muestra fue de 120 docentes de nivel inicial salas de 4 y 5 años y primer y segundo grado del primer ciclo de la educación primaria, al cual se aplicó la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014). Entre las conclusiones se presenta, en primer lugar, que los maestros de nivel inicial y primer ciclo de educación primaria, en su mayoría, poseen conocimientos erróneos y/o lagunas de conocimiento respecto a la dislexia evolutiva, los docentes encuestados se agrupan entre aquellos que se encuentran entre conocimiento “regular” y “poco conocimiento” desconociendo aspectos claves tales como indicadores de riesgo, origen de la dificultad y características principales de la dislexia evolutiva, las cuales colaborarán con una posible detección precoz. En segundo lugar, no existen diferencias significativas entre los docentes que realizaron capacitaciones y los que no adquirieron ninguna formación sobre dislexia. Esto expone

una realidad de la cual debemos ocuparnos todos los actores que formamos parte del proceso de aprendizaje de los niños y de los capacitadores. Finalmente, no se encontraron diferencias significativas en el conocimiento de los docentes según sus años de antigüedad, con lo cual los años de ejercicio profesional no son predictores de un mayor conocimiento acerca de la dislexia.

## 2.2 Bases teóricas

A continuación, se desarrollan conceptos claves sobre dislexia que deben ser considerados en su estudio y análisis en la presente investigación.

### 2.2.1 Definición de dislexia

El ser humano para poder comunicarse emplea diversos procesos del lenguaje tanto oral como escrito, algunos de ellos adquiridos de manera natural como lo es el lenguaje oral, sin embargo, otros requieren de una instrucción previa para poder ser desarrolladas, tal es el caso de la lectura. Según Defior (2014) este proceso implica romper la especialización de los circuitos ya existentes del lenguaje oral y tomar conciencia de la materia prima que lo compone, es decir, de las palabras, las estructuras silábicas y los fonemas, lo cual requiere un mayor nivel de trabajo en nuestro cerebro. No obstante, pese a que este proceso para muchos es algo sencillo de aprender a lo largo de la vida escolar, para otros se puede convertir en un completo desafío al verse enfrentado con las dificultades para consolidar esta habilidad, tal es el caso de las personas con dislexia.

Según la Asociación Andaluza de Dislexia (ASANDIS, 2010) la dislexia es entendida ésta como “un desorden en uno o más de los procesos básicos que involucran la comprensión oral y escrita del lenguaje”. (pg. 5)

Otra definición desde el punto de vista médico, en el manual internacional de trastornos mentales, Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) y en la Clasificación Internacional de las Enfermedades y Trastornos relacionados con la Salud Mental (CIE-10), la dislexia es subclasificada como trastorno específico del aprendizaje de la lectura, con una descripción de aptitudes que incluyen precisión, velocidad, fluidez y comprensión de la lectura de forma global. Cabe añadir, que para determinar la existencia de dislexia no debe existir ninguna dificultad o limitación a nivel sensorial, motor, físico o entre otros; lo que supone que el estudiante no presenta otra dificultad distinta a la dislexia, la cual compromete al desarrollo lector y escritor (Puentes et al., 2022).

Asimismo, en la guía entender la dislexia realizada con la colaboración de expertos en la educación la definen como “una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico, caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras (escritas) y por un déficit en las habilidades de decodificación (lectora) y deletreo” (Madrid con dislexia, 2019)

Por otro lado, Cuetos (2009) define la dislexia como un “trastorno de tipo fonológico, esto es, una dificultad para procesar y manejar los fonemas, lo que impide a los niños que lo padecen asociar las letras con sus sonidos correspondientes y automatizar ese aprendizaje”. Ante el escenario mostrado se puede afirmar que esta dificultad no es causada por una discapacidad cognitiva sino en un déficit en el componente fonológico que afecta su competencia lectora.

### 2.2.2 Causas de la dislexia

Las causas de la dislexia han sido motivo de diversos debates ya que muchas veces se le considera una enfermedad al intentar buscar una causa explicativa determinante de las características en personas con dislexia, no obstante, al ser un trastorno que afecta el lenguaje, hablamos de una reorganización en el cerebro de ser iletrado a letrado, los estudios neurocientíficos han mostrado que el cerebro humano no está diseñado para aprender a leer desde el nacimiento, han descrito los cambios plásticos que acontecen en el cerebro cuando llevamos a cabo este aprendizaje lector, y que este aprendizaje no caduca con la edad, es decir, que se observan los mismos cambios si aprendemos a leer en la primera infancia que si lo hacemos en la edad adulta (Cannock, 2023).

Sin embargo, se han señalado posibles causas que podrían explicar este trastorno el cual abarca desde índoles biológicas hasta lingüísticas.

A nivel biológico, se encuentran teorías genéticas las cuales sugieren el carácter hereditario de la dislexia, mientras que otras investigaciones tratan de determinar los genes que estarían a la base de esta dificultad. Se baraja la implicación de determinados cromosomas, aunque los datos no son definitivos. (Olson et al., 1999, como se citó en Serrano y Deffior, 2004). De igual forma, los métodos de neuroimagen, incluidas la resonancia magnética estructural y funcional, la imagen con tensor de difusión y la electrofisiología, han contribuido significativamente al conocimiento sobre la neurobiología de la dislexia. Estudios recientes han descubierto diferencias cerebrales antes de la instrucción formal que probablemente alientan o desalientan el aprendizaje de la lectura de manera efectiva, han distinguido entre diferencias cerebrales que probablemente reflejan la etiología de la dislexia versus diferencias cerebrales que son

consecuencias de la variación en la experiencia de lectura, e identificado distintas redes neuronales asociadas con Factores psicológicos específicos que están asociados con la dislexia. (Norton et al., 2015).

A nivel cognitivo, resalta la hipótesis del déficit fonológico la cual es la mayor aceptada en el lenguaje para explicar las características de la dislexia, de acuerdo con ella, la dislexia es causada por problemas a nivel fonológico de procesamiento de lenguaje. Esto ocasiona que el individuo tenga dificultades al usar el código alfabético para identificar las palabras. En efecto, la comprensión y la adquisición del código alfabético requieren la habilidad para segmentar la cadena del habla en unidades del tamaño del fonema y para ponerlas en correspondencia con su representación escrita. (Serrano y Deffior, 2004). Esta hipótesis desmiente el mito de que la dislexia es causada por una deficiencia visual, que por muchos años tuvo prevalencia y lo asociaban a una enfermedad.

### 2.2.3. Síntomas de la dislexia

Los síntomas que caracterizan a los disléxicos son producto de la disfunción de ciertos componentes neuronales y en función de cuáles sean los componentes alterados las consecuencias son distintas, eso quiere decir, que no puede existir un patrón único de dislexia, sino que habrá diferentes tipos en función a los componentes que se encuentren alterados, por lo que la intervención a las personas que lo poseen también es personalizada (Cuetos, 2009). Para los niños con dislexia el aprendizaje de la lectura supone una barrera en el desarrollo académico y personal, de ahí la importancia de la prevención, la detección temprana y la pronta intervención. La organización Madrid con Dislexia (2019) menciona los como rasgos generales en la lectura las siguientes características:

- ❖ Falta de ritmo en la lectura.
- ❖ Escasa fluidez lectora
- ❖ Frecuentes errores de sustitución, omisión, inversión y adición de fonemas o sílabas.
- ❖ Lexicalizaciones.
- ❖ Dificultades, especialmente, en palabras largas y poco frecuentes.
- ❖ Los signos de puntuación no se usan para las pausas que están previstas.
- ❖ Hay una dificultad en seguir la lectura, que se manifiesta en saltos de línea al acabar cada línea, pérdidas de la continuidad de la lectura en cuanto levanta la vista del texto. Esto hace que en muchas ocasiones vuelva a comenzar a leer la misma línea.

- ❖ Cuando se consigue una lectura correcta ésta es mecánica y debido al esfuerzo de decodificación se reduce la comprensión de los diferentes contenidos.

Por otro lado, Rosario (2022) clasifica los síntomas según el grado de educación. En primer lugar, en la educación infantil que abarca de los 2 a 6 años, refiere un retraso en el desarrollo del lenguaje oral al momento de articular o pronunciar palabras, el vocabulario es escaso y las nociones espaciales y temporales se ven alteradas. En segundo lugar, en la educación primaria menciona que los signos son más evidentes, en especial en la lectura se observa que es lenta, vacilante, carencia de prosodia, realiza repeticiones y rectificaciones, así como errores de sustitución, omisión, entre otros. Dificultad para la conversión grafema-fonema, para leer pseudopalabras o palabras desconocidas, así como una comprensión de lectura deficiente.

El conocer los síntomas de la dislexia permitirá poder estar alerta a realizar la evaluación pertinente del caso para su detección y posterior intervención, dado que como menciona Yllera (2021) se ha demostrado que los niños que presentan dislexia son más propensos a poseer problemas emocionales, así como de comportamiento a comparación de sus pares, dado que suelen ser tipificados como flojos, o vagos debido a la dificultad que presentan lo que genera que se sientan inferiores y se frustran al compararse con los demás. Esto ocasiona en muchas ocasiones una baja autoestima y autoconfianza, fracaso escolar y problemas como la ansiedad o incluso depresión.

#### 2.2.4 Intervenciones

Para Bondarencó (2022) el enseñar y aprender en aulas heterogéneas es una tarea compleja, es por ello por lo que, los docentes deben contar con aptitudes que favorezcan y colaboren en esta tarea, sin perder en cuenta que el estudiante es el protagonista del aprendizaje. Ante ello, el poder dominar los contenidos y saber abordarlos es imprescindible, pero existen otros aspectos importantes a la hora de enseñar; tal es el caso de los conocimientos para una detección e intervención oportuna por parte de especialistas.

Mediante una revisión sistemática de diversos programas de intervención, Fletcher et al. (2019, como se cita en Palazón, 2021) mencionan los principios generales de intervención en dislexia, los cuales son:

- ❖ Debe instruirse las reglas de conversión grafema-fonema en el contexto de un programa multicomponente que incorpore otros aspectos como reconocimiento de palabras, deletreo o fluidez.

- ❖ La instrucción debe ser explícita y directa.
- ❖ Debe abordarse el trabajo con unidades ortográficas mayores, como la morfología o las palabras frecuentes.
- ❖ Enseña usando múltiples modalidades para mejorar el aprendizaje: decir la palabra, reconocer la palabra, escribir la palabra, etc.
- ❖ Involucra a los estudiantes en la lectura e instrucción de material de diferentes niveles.
- ❖ Actúa lo antes posible en el desarrollo del niño.

Por otro lado, Deffior (2014) menciona que la intervención se ha centrado en el ámbito fonológico, el cual ha registrado buenos resultados como la mejora de la conciencia fonológica y las habilidades de decodificación. No obstante, en los análisis de los efectos alcanzados no se ha observado progresos significativos hacia otras habilidades, como la fluidez y la comprensión del texto. Es por esta razón que se hace necesario desarrollar intervenciones específicamente centradas en estas habilidades. Específicamente, en el caso de los niños con dificultades lectoras, la investigación sugiere que es esencial que reciban una ayuda directa e intensiva para que progresen en fluidez

#### 2.2.5 Mitos asociados a la dislexia

Cuando se habla sobre dislexia se refiere a un término relativamente poco conocido para muchos, con un fondo neurológico y muchas veces complejo de poder analizar, por lo que en ocasiones el desconocimiento sobre este tema ha dado pie a la creación de diversos mitos que buscan explicar las características, así como “soluciones” frente a esta dificultad. Tapia (2019) menciona que al hablar de dislexia no nos referimos a un proceso de falta de maduración como muchos han pensado, por el contrario, el observar a temprana edad dificultades lectoras permiten una detección temprana que requiere de una intervención explícita y sistemática.

Las características de dislexia que son reflejadas a edades tempranas, se ha demostrado que es eficiente el poder intervenir lo antes posible para que los niños y niñas cuenten con las estrategias y recursos necesarios que lo acompañaran a lo largo de la etapa escolar, cuando los niños son identificados como niños «en riesgo» y reciben una intervención intensiva, entre el 56% y el 92% de estos niños (por dislexia / dificultades lectoras) logran alcanzar el nivel de lectura promedio” (Torgesen, 2004).

Por otro lado, otro mito muy arraigado es que la principal característica de la dislexia es la inversión de letras y que padres de familia e incluso docentes observan a niños durante

el proceso de lectura y escritura invertir la izquierda y derecha, palabras enteras escritas ocasionalmente de derecha a izquierda, y las letras b, d, p, q son confundidas a menudo. Aunque faltan datos longitudinales, la escasa evidencia hasta la fecha sugiere que tanto lectura y escritura espejo pueden ser comportamientos normales, distintos de la dislexia (Dehaene et al., 2010). De igual forma, Tapia (2019) añade que “las recientes investigaciones en neurociencias cognitivas señalan que en la adquisición de la lectura se recicla una zona cerebral que inicialmente estaba destinada para el reconocimiento de objetos y de rostros”. Por ello, antes de aprender a leer nuestro sistema visual identifica rostros y objetos sin tomar en cuenta la orientación espacial, es por esta razón que se generaliza las imágenes vistas desde la izquierda y desde la derecha. Es importante tener conocimiento que la dislexia se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras. Es decir, se trata de dificultades en el procesamiento fonológico. Dehaene et al. (2010) sostiene que solamente en muy pocos casos la confusión izquierda – derecha estaría relacionada con la dislexia, por lo tanto, el afirmar que cualquier niño que presenta esta característica es disléxico es erróneo.

Otra duda que muchos consideran certera o no es si el cerebro de las personas con dislexia es diferente al de las personas sin dislexia. En cuanto a ello, Rello y Pavón (2021a) desarrollan que es distinto en cuanto a las conexiones neuronales que se producen durante la lectura y escritura, de igual manera, las personas con dislexia utilizan rutas diferentes para la lectura eficiente que las personas sin dislexia. “Cuando las personas con dislexia son capaces de leer de forma eficiente, se activan áreas del hemisferio derecho que no se activan en las personas sin dislexia” (Rello y Pavón 2021b).

En cuanto a los apoyos para ayudar a “solucionar” la dislexia surge el mito de que el uso de lentes de colores es la clave para que las personas con esta dificultad puedan leer óptimamente, ante ello, Olulade et al (2013) menciona según un estudio basado en imágenes cerebrales obtenidas mediante resonancia magnética que los problemas visuales no son una posible causa de la dislexia, por lo tanto puede ser descartada al concluir que los problemas de visión no son responsables de este trastorno de lectura, por lo que intervenir a nivel oftalmológico sería algo innecesario. De igual forma, la Sociedad Española de Oftalmopediatría (SEDOP) (2019) sostiene que la dislexia se debe a un déficit en el procesamiento fonológico el cual afecta la precisión, fluidez y comprensión de lo que se lee, a consecuencia de una variación en el procesamiento del lenguaje en el cerebro y resalta que no existe evidencia científica sólida que indique que los niños que reciben terapia visual u otro tipo de apoyo obtengan mejores resultados en su aprendizaje en comparación con aquellos que no la reciben. De igual forma Ripoll y

Aguado (2016) exponen los resultados de diversas investigaciones sobre el uso de lentes de colores, en donde la mayoría de los estudios presentan serios problemas de método y la conclusión de sus resultados indica que el alumnado con dislexia o dificultades de aprendizaje no consigue mejoras en la lectura con este tipo de intervenciones.

Por otro lado, Russi (2020) menciona que una creencia habitual de muchos años atrás era considerar a la “lateralidad cruzada” como la causa de diversos trastornos del aprendizaje, entre ellos la dislexia. Sin embargo, gracias a los diversos estudios en neurociencias se puede contar con evidencia científica sólida para afirmar que el dominio no homogéneo entre mano-pie y ojo no solo no comporta ni predispone a ninguna patología ni dificultad del aprendizaje, por el contrario, constituye una denominación carente de respaldo clínico.

Finalmente, es importante aclarar el mito en relación dislexia - inteligencia, dado que muchas veces se piensa que un niño por ser disléxico posee una baja inteligencia y esto es totalmente erróneo, es importante señalar que es un criterio de exclusión para diagnosticar dislexia tener un CI por debajo de la media. Por lo tanto, pese a poseer dificultades en la lectoescritura pueden destacar en otras áreas (Feedback, 2022). Rello y Pavón (2021a) señalan según investigaciones que entre el 2 y el 5% de los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen altas capacidades, entre ellos los alumnos con dislexia. Ante ello, surge una necesidad pocas veces atendida y es que resulta difícil que el niño o niña reciba apoyo a su doble excepcionalidad, puesto que a menudo reciben apoyo para las altas capacidades o para su dificultad, mas no para ambas. Es ahí el llamado de atención a poder emplear los mismos recursos y enfoque tanto para la dificultad como para la capacidad (Rello y Pavón, 2021b)

La dislexia no es una enfermedad, por lo tanto, no hay una cura o medicamento que desaparezca las características propias de esta dificultad de aprendizaje, pero sí se puede intervenir de manera oportuna para mejorar la lectoescritura. Ripoll y Aguado (2016) afirman que los métodos fonológicos para la intervención en dislexia, es decir, la combinación y práctica en habilidades fonológicas como el conocimiento de las letras y la práctica de la lectura, están ampliamente respaldados por investigaciones en que aportan de manera significativa en personas disléxicas. Por otro lado, los mismos autores exponen que intervenciones tales como la integración auditiva o el entrenamiento auditivo con soporte informático, la terapia visual, los lentes de colores, el entrenamiento perceptivo-motor, las técnicas quiroprácticas, la integración sensorial, el método Davis, el neurofeedback, la musicoterapia y la educación musical o las dietas y suplementos

alimenticios ofrecen avances escasos o contradictorios o como en la mayoría de los casos con resultados ineficientes (Ripoll y Aguado 2016).

#### 2.2.6. Formación docente

En los últimos años, la educación ha experimentado una transformación impulsada por la globalización, lo cual ha incrementado las demandas en la preparación de docentes que puedan adaptarse y manejar diversas situaciones. Sin embargo, en muchas ocasiones, los maestros carecen de una formación académica adecuada para enfrentar las exigencias educativas, especialmente en áreas como las dificultades específicas en lectura, escritura y matemáticas (Bisso, 2023).

Es fundamental que los docentes estén capacitados en dificultades de aprendizaje para poder reconocer, comprender y atender eficazmente las necesidades específicas de sus estudiantes. Esta formación permite a los maestros identificar tempranamente problemas en áreas clave como la lectura, la escritura y las matemáticas, brindando el apoyo necesario para que estos estudiantes puedan avanzar junto a sus compañeros. Además, cuando los docentes están preparados para manejar estas dificultades, pueden adaptar sus métodos de enseñanza, diseñar actividades inclusivas y emplear estrategias que favorezcan el aprendizaje de todos los estudiantes, promoviendo así un entorno educativo más equitativo e inclusivo. Esto también contribuye a reducir el riesgo de frustración y deserción escolar en aquellos alumnos que, sin el apoyo adecuado, podrían sentir que el sistema educativo no responde a sus necesidades. En definitiva, la capacitación en dificultades de aprendizaje es clave para que los docentes logren un impacto positivo y duradero en la educación y el desarrollo personal de sus estudiantes. (Ibernon, 2020)

El profesorado debe involucrarse en la planificación, ejecución, seguimiento y evaluación de las estrategias. La formación continua debe desarrollarse en la práctica, permitiendo organizarla, justificarla, fundamentarla, revalorizarla y, si es necesario, adaptarla o crear una nueva práctica que beneficie tanto a los niños y niñas como a la sociedad. Esta nueva práctica debería permitir la colaboración de todas las personas para construir y transformar una realidad que nos afecta a todos desde diferentes ámbitos y niveles (Valle, 2020).

### 2.3 Definición de términos básicos

- ❖ Dislexia: Dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico que afecta la precisión y fluidez en la lectura, la escritura y la decodificación de palabras

- ❖ Lectura: Proceso cognitivo mediante el cual se decodifica y comprende textos escritos, integrando diversas habilidades.
- ❖ Conocimiento: El conocimiento es la familiaridad, la consciencia o la comprensión de alguien o de algo.
- ❖ Intervención: Tomar parte en un asunto o en un proceso.
- ❖ Síntomas: es una manifestación subjetiva de una enfermedad o alteración en el estado de salud
- ❖ Grupo etario: grupo de personas que comparten edad o momento vital, y que resultan de interés estadístico o académico.

## **2.4 Hipótesis**

### **2.4.1 Hipótesis general**

- Existen diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas.

### **2.4.2 Hipótesis específicas**

- Existen diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, según edad.
- Existen diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, según años de experiencia.
- Existen diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, según último grado académico.
- Existen diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, según tipo de formación sobre dislexia.

## **CAPÍTULO III**

### **METODOLOGÍA**

#### **3.1 Tipo y diseño de investigación**

##### **3.1.1 Tipo**

La presente investigación es de tipo descriptivo ya que busca describir las características presentes en la muestra a estudiar. Guevara et al (2020) menciona que “No basta con presentar las características del fenómeno que se obtuvieron a través de los métodos de recolección de datos. También es necesario que estas sean organizadas y analizadas a la luz de un marco teórico apropiado, el cual servirá de sustento a la investigación" (pág. 166).

##### **3.1.2 Diseño**

El diseño por aplicar es observacional transversal según Cvetkovic et al (2021) “Los estudios observacionales se definen a partir de la ausencia de intervención del investigador en el desenlace que desea evaluar. Estos diseños pueden ser de tipo descriptivo en los cuales se incluyen los estudios transversales” asimismo, recalca que elemento clave que define a un estudio transversal es la evaluación de un momento específico y determinado de tiempo, en contraposición a los estudios longitudinales que involucran el seguimiento en el tiempo.

#### **3.2 Población y muestra**

##### **3.2.1 Población**

- La población a estudiar está compuesta por docentes de una institución educativa privada, dado que los docentes son el primer ente referencial dentro de la escuela, se sabe que en la educación es el profesor quien asume un rol de orientador pero también observador

frente a diversos signos de alarma que puedan afectar el desempeño durante el proceso enseñanza aprendizaje.

### 3.2.2. Muestra

- Para la investigación se busca trabajar con una muestra de 41 docentes de inicial y primaria de la Institución educativa privada de Lima.

### 3.3 Definición y operacionalización de variables

- Variable de estudio: Conocimiento sobre la dislexia
  - Dimensiones de la variable:
    - Información general
    - Síntomas y diagnóstico
    - Tratamiento
  - Variables intervinientes:
    - Edad
    - Años de experiencia docente
    - grado académico
    - Información recibida sobre dislexia

### 3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

#### 3.4.1 Técnica

Un test es una prueba que permite, partiendo de un comportamiento observado en un individuo, la determinación de comportamientos habituales o futuros significativos

#### 3.4.2 Instrumento

- Nombre: La escala de conocimientos y creencias sobre la dislexia del desarrollo (KBDDS)
- Autores: Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014)
- Adaptación: Rosario Betancor Cristina (2022)

### 3.5 Procedimiento de recolección de datos

- Solicitar autorización por parte de los directivos de la I.E seleccionada
- Realizar la encuesta de manera presencial e individual para la recolección de datos
- Procesar la información recogida de manera digital

### 3.6 Procesamiento y análisis de datos

Para el análisis de datos fue necesario corroborar los aciertos y desaciertos de cada ítem del cuestionario, sabiendo que la prueba consta de 27 ítems con respuesta verdadera y 11 falsas. De igual forma, se tomó en relevancia la clasificación de cada ítem según la dimensión perteneciente. Para la primera dimensión de información general se consideran los ítems 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 16, 20, 21, 25, 27, 29, 30, 31, 35. Por otro lado, para síntomas y diagnóstico los ítems pertenecientes fueron el 9, 11, 12, 13, 14, 15, 32, 33, 34, 36. Finalmente, la última dimensión de tratamiento con los ítems 10, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 26 y 28.



## CAPÍTULO IV

### RESULTADOS

#### 4.1. Presentación de resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos sobre el nivel de conocimiento de la dislexia en docente, en las dimensiones de información general, síntomas y diagnóstico e intervención, los cuales son resultados de la Escala de Conocimientos y Creencias sobre Dislexia Evolutiva (Soriano-Ferrer y Echeagaray-Bengoa 2014). De igual manera en la tabla 1 se detalla la escala de cinco niveles de conocimiento empleados por Meyer y Morales (2021).

Tabla 1. Valores referenciales para resultados de nivel de conocimiento sobre la dislexia.

Pc80	≥ 81%	muy buen conocimiento	6
Pc65	66 – 80%	conocimiento bueno	8
Pc50	51 – 65%	conocimiento regular	5
Pc25	26 – 50%	poco conocimiento	12
	0 – 25%	muy poco conocimiento	10

Tabla original: Elaboración propia

#### 4.1.1 Análisis descriptivo de los resultados

##### (A) Nivel de conocimiento acerca de la dislexia en docentes

La tabla 2 muestra los datos obtenidos totales sobre el nivel de conocimiento de la dislexia en los docentes. Se puede observar que un 29,3% se ubica en un nivel de “poco conocimiento”, seguido por un 24,4% en “muy poco conocimiento”, mientras que el 19,5% obtuvo un nivel de “conocimiento bueno”, el 14,6 % “muy buen conocimiento” y el 12,2% “conocimiento regular”.

Tabla 2. Nivel de conocimiento general sobre la dislexia en docentes

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Muy poco conocimiento	10	24,4	24,4	24,4
Poco conocimiento	12	29,3	29,3	53,7
Conocimiento regular	5	12,2	12,2	65,9
Conocimiento bueno	8	19,5	19,5	85,4
Muy buen conocimiento	6	14,6	14,6	100,0
Total	41	100,0	100,0	

Tabla original: Elaboración propia

(B) Porcentajes generales de las dimensiones.

En la tabla 3 se muestran los resultados en porcentajes obtenidos en las tres dimensiones evaluadas en el cuestionario KBDDS, así como el porcentaje general sobre conocimiento en dislexia. Se obtuvo que un 53.70% de las respuestas brindadas fueron acertadas, mientras que un 24.32% respondieron erróneamente y un 22.02% corresponde al desconocimiento o lagunas de aprendizaje con respecto al conocimiento de dislexia.

Tabla 3. Porcentaje del nivel de conocimiento general sobre la dislexia en docentes

Variable	Aciertos	Errores	Lagunas	Sum%
Información General	47.49%	26.97%	25.54%	100.00%
Síntomas/Diagnóstico	56.10%	31.46%	12.44%	100.00%
Tratamiento	62.60%	11.38%	26.02%	100.00%
Total %	53.70%	24.32%	22.02%	100.00%

Tabla original: Elaboración propia

(C) Nivel de conocimiento sobre la dimensión de información general en dislexia.

En la figura 1 se observa que en la dimensión de información general los docentes obtuvieron un 47.49% de aciertos, lo cual representa un nivel de “poco conocimiento” con relación a esta dimensión, mientras que un 26.97% de las respuestas fueron erróneas y un 25.54% considerado como lagunas o desconocimiento del tema evaluado.

Figura 1. Porcentaje de resultados en la dimensión de Información general sobre Dislexia.

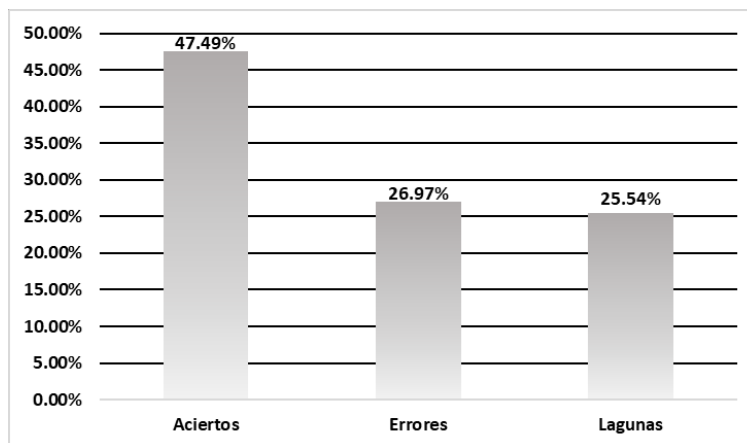


Figura original: Elaboración propia

(D) Nivel de conocimiento sobre la dimensión de Síntomas y diagnóstico en dislexia.

La figura 2 refleja los resultados para la dimensión de Síntomas y diagnóstico, hallándose un 56.10% de aciertos, clasificando la muestra en un nivel de “conocimiento regular” con relación a esta dimensión, por otro lado, un 31.46% de las respuestas fueron erróneas y el 12.24% presentó lagunas o desconocimiento con relación al tema.

Figura 2. Porcentaje de resultados en la dimensión de Síntomas y diagnóstico sobre Dislexia.

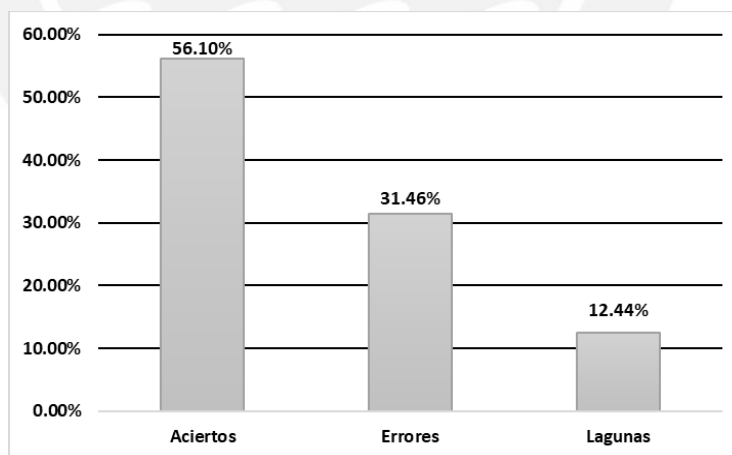


Figura original: Elaboración propia

(E) Nivel de conocimiento sobre la dimensión de Tratamiento o intervención en dislexia.

La figura 3 muestra los resultados obtenidos para la dimensión de Tratamiento, donde se refleja un 62.60% de aciertos, lo cual ubica en un nivel de “conocimiento regular” con relación a esta dimensión, en cuanto a las lagunas o desconocimiento de esta se obtuvo un 26.02% y finalmente en desaciertos el 11.38% de las respuestas fueron erróneas.

Figura 3. Porcentaje de resultados en la dimensión de Tratamiento o intervención sobre Dislexia

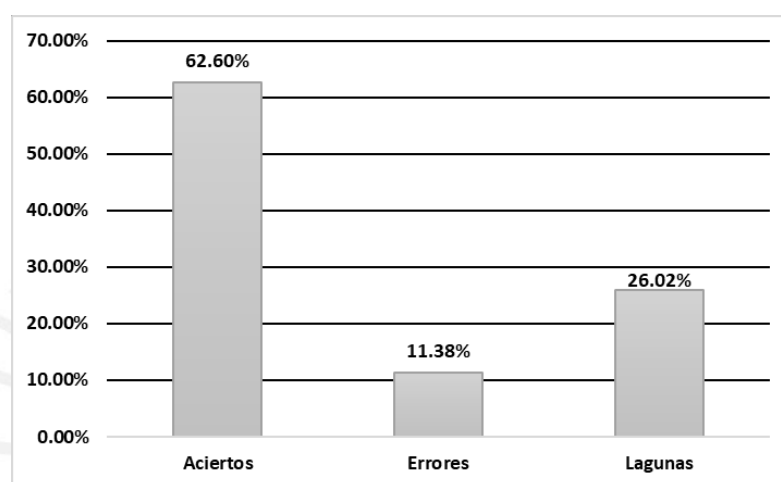


Figura original: Elaboración propia

(F) Conocimiento sobre la dislexia en docentes según edad

La tabla 4 compara el conocimiento sobre dislexia entre dos grupos de edad: 20 a 30 años y más de 30 años. Se obtuvo que el grupo de docentes mayores de 30 años tiene un conocimiento significativamente mayor sobre dislexia en comparación con el grupo de 20 a 30 años, tal y como se refleja en la diferencia de las medias (19,97 frente a 15,50). De igual forma, la prueba T para muestras independientes indica que la diferencia en el conocimiento es significativa (Sig. bilateral = 0.015)

Tabla 4. Conocimiento general sobre dislexia en docentes según edad

	Edad	N	Media	Desviación estándar	Valor t	Significancia bilateral
Conocimiento sobre dislexia	De 20 a 30 años	6	15,50	3,507	-2,533	,015
	Más de 30 años	35	19,97	4,062		

Tabla original: Elaboración propia

(G) Conocimiento sobre la dislexia en docentes según años de experiencia

Con respecto a la tabla 5, el grupo con 6 a 10 o más años de experiencia muestra un conocimiento significativamente mayor sobre la dislexia en comparación con el grupo con menos experiencia (media de 19,94 frente a 16,29). Además, la prueba T muestra diferencias significativas en el conocimiento entre ambos grupos (Sig. bilateral = 0.037).

Tabla 5. Conocimiento general sobre la dislexia en docentes según años de experiencia

	Años de experiencia	N	Media	Desviación estándar	Valor t	Significancia bilateral
Conocimiento sobre dislexia	1 a 5 años	7	16,29	3,817	-2,162	,037
	6 a 10 o más años	34	19,94	4,119		

Tabla original: Elaboración propia

(H) Conocimiento sobre la dislexia en docentes según grado académico

La tabla 6 muestra una ligera tendencia en que las personas con un grado académico más alto, específicamente licenciados y maestros con 20,91 y 20,75 respectivamente, muestran un mayor conocimiento sobre dislexia, no obstante, la prueba ANOVA indica que esta diferencia no es significativa (Sig. = 0,311). Lo cual implica que el nivel de conocimiento sobre dislexia no está fuertemente relacionado con el grado académico obtenido en esta muestra.

Tabla 6. Conocimiento general sobre la dislexia en docentes según grado académico

Último grado obtenido	media	n	desv. desviación	sig
Bachiller (pendiente)	19,50	6	1,225	,311
Bachiller	18,10	20	4,179	
Licenciado(a)	20,91	11	5,262	
Maestro(a)	20,75	4	3,775	
Total	19,32	41	4,257	

Tabla original: Elaboración propia

(I) Conocimiento sobre la dislexia en docentes según tipo de información recibida

Con respecto a la tabla 7, muestra que el tipo de información con mayor influencia en el

conocimiento sobre dislexia son los cursos de formación continua con una media de 25,00, seguido por los cursos online y autodidacta con 20,60 y 20,22 respectivamente. Mientras que, el de asignaturas y charlas presenta una media de 18,00. Ante los resultados obtenidos, el análisis de varianza (ANOVA) muestra una significancia (Sig. = 0.030). Esto indica que hay diferencias estadísticamente significativas en el conocimiento sobre dislexia según la clase de formación recibida.

Tabla 7. Conocimiento general sobre la dislexia en docentes según tipo de información recibida

Clase de formación recibida sobre dislexia	Media	N	Desv. Desviación	significancia
Asignatura en la carrera/Charlas y/o conferencias	18,00	24	4,773	
Cursos de formación continua	25,00	3	2,000	,030
Cursos online	20,60	5	2,608	
Autodidacta (libros, revistas especializadas, etc.) /Otros	20,22	9	1,202	
Total	19,32	41	4,257	

Tabla original: Elaboración propia

#### 4.2. Discusión de resultados

La presente investigación busca como objetivo general el identificar el nivel de conocimiento acerca de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas, mediante la escala de conocimientos y creencias sobre la dislexia del desarrollo (KBDDS). Tras los datos obtenidos se halló que la muestra evaluada posee un nivel de “conocimiento regular” sobre el conocimiento general de dislexia. Esta información concuerda con lo expuesto por Lira (2023) quien en su investigación obtuvo que los docentes poseen un nivel MEDIO en el conocimiento acerca de la dislexia. Asimismo, Meyer y Morales (2021) hallaron que gran parte de los docentes encuestados se agrupan entre aquellos que se encuentran entre conocimiento “regular” y “poco conocimiento”. De igual forma Castillo (2020) menciona la existencia de preconceptos erróneos acerca de los estudiantes con dislexia, debido a la falta de información y preparación en el tema. Frente a ello, se puede mencionar que los maestros no poseen el conocimiento necesario u óptimo para identificar la dislexia en sus aulas. Ibernón (2020) enfatiza la necesidad de que los docentes estén preparados para manejar estas dificultades, para así adaptar sus métodos de enseñanza, diseñar actividades inclusivas y emplear estrategias en beneficio del aprendizaje significativo de todos los estudiantes.

Con respecto al primer objetivo específico, “identificar el nivel de conocimiento sobre información general de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas” se obtuvo el nivel de poco conocimiento con un porcentaje de aciertos por debajo de la media (47.49%) de los 17 ítems que evalúan la dimensión, evidenciando que hay creencias erróneas sobre aspectos claves, tales como, que la dislexia es un trastorno de origen no neurológico (ítem 1), o todos los lectores deficientes tienen dislexia (ítem 16). Así también, se observó desconocimiento o lagunas con respecto a esta dimensión, siendo el ítem 7 el cual menciona que alrededor del 5% de los estudiantes en edad escolar tienen dislexia, con mayor cantidad de puntuación “no sé”. Estos resultados coinciden con la investigación de Meyer y Morales (2021) quienes mencionan que sólo 28% de los docentes conoce la “definición” de dislexia y que la capacidad de discernir cuándo se trataría de una dificultad específica del aprendizaje u otro factor no sería óptima. Ante ello, queda en evidencia lo mencionado por Pearson (2017), quien resalta la escasez de importancia de poseer información a nivel general sobre los diversos trastornos de aprendizaje como lo es la dislexia, aún sabiendo que esta dificultad está presente hasta en un 15% de la población en etapa escolar y uno de los trastornos más usuales en las aulas.

En cuanto al segundo objetivo específico “identificar el nivel de conocimiento sobre los síntomas y diagnóstico” los resultados ubicaron a la muestra en un nivel de “conocimiento regular” con 56.10% de aciertos de los 10 ítems de la dimensión, asimismo, es importante resaltar que fue el porcentaje con mayores creencias erróneas (31.46%) a comparación de las otras dimensiones que evalúa el cuestionario. Finalmente, también se presentan lagunas de conocimiento, pero en menor cantidad con relación a información general y tratamiento, lo que indicaría que hay mayor predominancia en creencias erróneas que en desconocimiento. Lira (2023) entre sus hallazgos expone que los docentes evaluados en su investigación alcanzaron un nivel de conocimiento medio acerca de los síntomas de la DEAL, lo cual se asemeja a lo hallado en la muestra del presente trabajo. Lo hallado deja en manifiesto que muchos de los docentes aún creen en los mitos asociados a esta dificultad, tal como las personas con dislexia tienen una inteligencia por debajo del promedio (ítem 11) lo cuál es erróneo dado que Rello y Pavón (2021a) señalan que entre el 2 y el 5% de los estudiantes con dificultades de aprendizaje tienen altas capacidades, por lo que la dislexia no está asociada a una inteligencia inferior. De igual manera existe el desconocimiento de síntomas claves y muchas veces se asocia la inversión de letras o palabras como la principal característica de esta dificultad (ítem 13), sin embargo, autores como Dehaene et al. (2010) da en manifiesto la falta de datos y evidencia de ello, por lo que se sugiere que la lectura y escritura espejo pueden considerarse comportamientos normales, no ligados a la dislexia.

En relación con el tercer objetivo específico, “identificar el nivel de conocimiento sobre el tratamiento de la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas” se obtuvo el mayor porcentaje de aciertos con el 62.60% siendo esta la dimensión con el nivel más alto

ubicándose en “Conocimiento regular”. No obstante, también tiene el mayor porcentaje de lagunas y/o desconocimiento con un 26.02% y en creencias erróneas el porcentaje fue el menor con 11.38%. Estos hallazgos coinciden con lo expuesto por Rosario (2021) quien menciona que los docentes no tienen los conocimientos ni la formación adecuada para detectar aspectos claves y la intervención a este trastorno, en consecuencia, se incrementan las dificultades con el alumnado. De igual manera, Lira (2023) pone de manifiesto la predominancia del nivel “medio” para el conocimiento de las dimensiones que involucran las dificultades de aprendizaje en lectura. En esa misma línea, es fundamental recalcar que un desconocimiento en cuanto al tratamiento e intervención solo generaría poco o nulo progreso ante las dificultades presentadas, (Fletcher et al., 2019, citado por Palazón (2021) tras una revisión sistemática mencionan principios importantes para el tratamiento tales como reglas de conversión grafema - fonema y fonema - grafema, reconocimiento de palabras y demás procesos a la mejora de la precisión y fluidez lectora, todo ello imprescindible para el trabajo con estudiantes disléxicos.

Tras analizar las tres dimensiones evaluadas, se puede hallar que los conocimientos para cada dimensión son insuficientes, dado que pese a que los porcentajes de aciertos son mayores a los desaciertos estos no alcanzan siquiera un nivel adecuado u óptimo de conocimiento, lo que pone en evidencia las diversas creencias erróneas con respecto a la dislexia, así como del desconocimiento de la misma. Ante lo expuesto, se puede afirmar que es fundamental la preparación y formación docente con respecto a dislexia, ya que autores como Bondarenc (2022) mencionan que el enseñar y aprender en aulas heterogéneas es una tarea compleja, por ello, los docentes deben contar con aptitudes que favorezcan y colaboren en esta tarea. Asimismo, Valle (2020) resalta que la formación continua debe desarrollarse en la práctica, permitiendo organizarla, justificarla, fundamentarla y revalorizarla en beneficio del alumnado.

Finalmente, como último objetivo específico se busca “comparar el conocimiento sobre la dislexia en docentes de una institución educativa privada del distrito de Comas según factores sociodemográficos (edad, años de experiencia, grado académico y tipo de información recibida)”. Para ello se busca corroborar las hipótesis planteadas.

En relación a la primera hipótesis se puede afirmar que existen diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes según edad ( $p = 0.037$ ), dado que el grupo perteneciente a mayores de 30 años mostró un mejor desempeño frente al grupo de 20 a 30 años, lo cual podría estar relacionado a la experiencia o acceso de recursos educativos. De igual forma en la hipótesis de diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes según años de experiencia sugiere que los años en la práctica docente tienen una influencia positiva en el nivel de conocimiento sobre dislexia ( $p = 0.015$ ) diferenciando un primer grupo con 1 a 5 años de experiencia y el segundo grupo con más de 5 años de experiencia. Cabe resaltar que en primera

instancia no se hallaba significancia entre las variables consideradas tal y como es el caso de Lira (2023) y Meyer y Morales (2021), sin embargo, sí se evidenció un mayor grado de significancia en la distribución de grupos mencionados anteriormente.

Con respecto a la existencia de diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia en docentes según grado académico, no se obtuvieron resultados significativos ( $p = 0,311$ ). Esto implica que el nivel de conocimiento sobre dislexia no está fuertemente relacionado con el grado académico obtenido en esta muestra. Estos resultados coinciden con lo expuesto por Bisso (2023) quien menciona que no existen diferencias significativas entre el nivel de conocimientos generales y específicos de lectura, escritura y matemática con relación a la formación académica que poseen los docentes o futuros docentes.

Por último, en cuanto a la existencia de diferencias significativas en el conocimiento acerca de la dislexia según el tipo de información recibida sobre dislexia, se comprobó que los cursos de formación continua influyen ligeramente mayor en el conocimiento de dislexia y en la muestra obtuvieron una mayor efectividad en términos de resultados ( $p = 0.030$ ), esto puede deberse a la especificidad del curso. En cambio, las asignaturas y charlas tienen un promedio más bajo lo que podría sugerir que no son igual de efectivas para todos. Sin embargo, estos resultados no son indicadores de un conocimiento óptimo ya que pese a la significancia y efectividad del tipo de información recibida aún es insuficiente para alcanzar un buen nivel de conocimiento sobre dislexia. Tal y como presenta Meyer y Morales (2021) en su investigación no hubo existencia de diferencias significativas entre los docentes que realizaron capacitaciones y los que no adquirieron ninguna formación sobre dislexia, por lo que sería importante analizar a profundidad.

En resumen, los resultados de la presente investigación dejan en evidencia la carencia de los conocimientos necesarios para la detección e intervención precoz y oportuna frente a casos de dislexia. El cual tiene implicancia en la segregación dentro de las aulas por una errónea concepción de las dificultades asociadas a la lectura y/o escritura. Por tal razón, es necesario promover diversas fuentes de información que brinden los conocimientos suficientes para una mayor visión de las dificultades que pueden aquejar en las aulas, de tal manera, que cada estudiante pueda gozar de una educación significativa y que atienda a sus necesidades.

## CONCLUSIONES

- Con relación al objetivo principal de la investigación evaluada con la Escala de Conocimientos y Creencias acerca de la Dislexia Evolutiva propuesta por Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014) se obtuvo que los docentes alcanzaron un nivel de “conocimiento regular” con relación al conocimiento general de dislexia, siendo este un resultado que podría ocasionar dificultades para su detección e intervención en las aulas.
- En cuanto a las dimensiones, se obtuvo un nivel de “poco conocimiento” para la dimensión de información general, “conocimiento regular” para causas y síntomas, y finalmente para la dimensión de tratamiento “conocimiento regular” lo que evidencia la insuficiencia de conocimientos sobre dislexia.
- Se hallaron diferencias significativas entre el conocimiento de dislexia y factores sociodemográficos como edad y años de experiencia, lo que podría sugerir que a mayores años de ejercer la práctica docente se adquieren mayores conocimientos, no obstante, son insuficientes para alcanzar un nivel de conocimiento óptimo.
- Se encontraron diferencias significativas en el conocimiento de los docentes sobre dislexia según tipo de información recibida sobre dislexia. Ello puede deberse a la especificidad de los cursos de formación continua que eligen estudiar los profesionales de la educación, a diferencia de charlas, conferencias u otras fuentes de información que no sean tan específicas y orientadas a la dislexia. Sin embargo, el impacto de esta formación continua no fue suficiente para obtener un mayor nivel general de conocimiento.
- No se hallaron diferencias significativas en el conocimiento de los docentes sobre dislexia según grado académico, lo que podría sugerir que la obtención de mayores grados no es predictor de un mayor conocimiento sobre este trastorno.

## RECOMENDACIONES

- Fomentar en las instituciones educativas capacitaciones que atiendan a la diversidad, ya que la heterogeneidad del aula es una realidad y muchas veces el desconocimiento de los síntomas y tratamiento ocasionan la segregación de aquellos estudiantes que necesitan un acompañamiento personalizado.
- Realizar mayores investigaciones que permitan visibilizar el nivel de conocimiento de los docentes con relación a diversas dificultades específicas de aprendizaje tanto en instituciones privadas como públicas.
- Implementar dentro de las evaluaciones docentes temas sobre la atención a la diversidad y conocimiento sobre las dificultades específicas de aprendizaje que respondan a las necesidades de los estudiantes.
- Incentivar estudios acerca del conocimiento acerca de otras dificultades específicas de aprendizaje asociadas a la escritura y matemáticas, que motive a la participación de los docentes.
- Sensibilizar a los docentes a realizar estudios de formación continua sobre las dificultades específicas de aprendizaje para adquirir un conocimiento sólido que se evidenciará en su vivenciar educativo.
- Revisar a profundidad la malla curricular de los institutos pedagógicos y universidades que imparten la carrera de educación, la presencia de conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje, de tal manera que, los próximos profesionales en educación puedan contar con un conocimiento amplio sobre diagnóstico, manifestaciones e intervención de las DEA, viéndose beneficiados los estudiantes con un pronta detección e intervención.

## REFERENCIAS

- Amado Puentes A, Fernández del Olmo A, Roche Martínez A, Joga Elviera L, Pías Peleteiro L, Poch Olivé ML (2022). Trastornos del aprendizaje: definiciones. Asociación Española de Pediatría [Archivo PDF] <https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/01.pdf>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (5ª ed.). <https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Asociación Andaluza De Dislexia (ASANDIS). Guía general sobre dislexia 2.010
- Bisso, C. (2023) Conocimientos sobre las Dificultades específicas de aprendizaje de estudiantes de Educación de dos universidades peruanas de Piura y Trujillo según su formación [Tesis de Maestría, Pontifica Universidad Católica Del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26956>
- Bondarencio, L. (2022) Rol docente ante las dificultades de aprendizaje [Análisis Pedagógico de la Práctica Docente, Instituto de formación docente] <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2102/Bondarencio%2C%20L.%2C%20Rol.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Cannock, J. (2023) Las alteraciones específicas de la lectura: definición, causas, clasificación y manifestaciones [Presentación de PowerPoint]. Repositorio Paideia PUCP. [https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/4414208/mod\\_resource/content/1/2023%2015.09%20Sesi%C3%B3n%203%20Lectura%20y%20sus%20alteraciones.pdf](https://paideia.pucp.edu.pe/cursos/pluginfile.php/4414208/mod_resource/content/1/2023%2015.09%20Sesi%C3%B3n%203%20Lectura%20y%20sus%20alteraciones.pdf)
- Castillo Paredes, D. (2020) *La dislexia como dificultad de aprendizaje de la lectura en primaria*. [Tesis de Maestría, Pontifica Universidad Católica Del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16437>
- Cuetos, F. (2009) Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología 2009, Vol. 29, No. 2, 78-84
- Cvetkovic, A. C., Maguiña, J. L., Soto, A., Lama-Valdivia, J., & López, L. E. C. (2021). Cross-sectional studies. Revista de la Facultad de Medicina Humana, 21(1), 164-170. <https://doi.org/10.25176/rfmh.v21i1.3069>
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. Aula, 20, 25–44. <https://doi.org/10.14201/12560>

- Deahene, S. Nakamura, K., Jobert, A., Kuroki, Ch., Ogawa, S. y Cohen, L. (2010) Why do children make mirror errors in reading? Neural correlates of mirror invariance in the visual word form area. *Neuroimage* Volume 49, Issue 2, Pages 1837-1848. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2009.09.024>
- El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (S/F) *Recuperar los aprendizajes básicos, Primer paso para la educación de calidad que niñas y niños merecen.*
- Feedback rehabilitación (04 de enero del 2022). 5 mitos sobre la dislexia. <https://www.feedbacklogopedia.com/dislexia/logopedia/mitos/leer/escribir>
- Guevara Alban, G. P., Verdesoto Arguello, A. E., & Castro Molina, N. E. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Ibernón, F. (2020) Formación continua y desarrollo profesional docente. [Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas]. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades
- Lira, M. (2023) Conocimiento sobre la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL) en docentes del nivel primario de Instituciones Educativas públicas y privadas del distrito de La Molina. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica Del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/25733>
- Madrid con Dislexia (2019) *Guía para entender la dislexia.* <https://antigua.madridconladislexia.org/wp-content/uploads/2019/02/ENTENDER-LA-DISLEXIA-GUIA-feb-2019.pdf>
- Meyer, V., Morales Sian, L.Y. Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva [en línea]. Tesis de Licenciatura. Pontificia Universidad Católica Argentina, 2021. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/13188>
- Norton, E. S., Beach, S. D., & De Gabrieli, J. (2015). Neurobiology of dyslexia. *Current Opinion In Neurobiology*, 30, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007>
- Ministerio de Educación (MINEDU). (2023). Evaluación Nacional de Logros de Aprendizaje (ENLA) 2023. <http://umc.minedu.gob.pe/resultadosenla2023/>
- Olulade, A., Napoliello, M. y Eden F. (2013) La visión y la dislexia no están relacionadas. *Revista de neurología: Neuron* 79 (1), 180 - 190.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2017). Más de la Mitad de los Niños y Adolescentes en el Mundo No Está Aprendiendo. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs46-more-than-half-children-not-learning-2017-sp.pdf>
- Organización Mundial de la Salud. (2019). Clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas de salud relacionados (11ª ed.). <https://icd.who.int/>

- Palazón López, J., Avilés Martínez, P., Mondéjar García, A., Ruiz Román, M. Ángeles, & López López, M. (2021). Diseño y aplicación del programa idecol para el abordaje de la dislexia en niños de educación primaria. *Revista INFAD De Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology.*, 1(2), 253–266. Recuperado a partir de <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEF/article/view/2179>
- Pearson, R. (2017). *Dislexia, una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós
- Pérez, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), pp. 171-191.
- Plataforma Digital Única del Estado Peruano (GOB.PE) (Mayo 13, 2024) EsSalud Almenara alerta: Seis de cada diez niños atendidos en el servicio de patología de desarrollo, tienen problemas de aprendizaje. [Nota de prensa] <https://www.gob.pe/institucion/essalud/noticias/951883-essalud-almenara-alerta-seis-de-cada-diez-ninos-atendidos-en-el-servicio-de-patologia-de-desarrollo-tienen-problemas-de-aprendizaje>
- Puentes et al.(2022) Trastornos del aprendizaje: definiciones. Protocolo de diagnóstico pediátrico.
- Rello, L. y Pavón, C. (2 de junio del 2021a) El cerebro de las personas con dislexia. Portal Change Dyslexia. <https://blog.changedyslexia.org/el-cerebro-de-las-personas-con-dislexia/>
- Rello, L. y Pavón, C. (2 de febrero del 2021b) ¿Qué porcentaje de la población tiene dislexia? *Change dyslexia*. <https://blog.changedyslexia.org/que-porcentaje-de-la-poblacion-tiene-dislexia/>
- Rello, L. y Pavón, C. (6 de marzo del 2021c) Dislexia y altas capacidades *Change dyslexia*. <https://blog.changedyslexia.org/dislexia-y-altas-capacidades/>
- Ripoll, J y Aguado, G. (2016) Eficacia de las intervenciones para el tratamiento de la dislexia: una revisión. *Revista de logopedia, foniatría y audiología*, 36 (2), 85-100. <https://doi.org/10.1016/j.rlfa.2015.11.001>
- Rosario Betancor, C. (2022) Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los docentes sobre la dislexia. [Tesis de Maestría, Universitat Oberta de Catalunya]
- Ruiz, T., Vaz Galvao, A. (2017). Conocimientos sobre la dislexia que caracteriza al docente de 3o y 4o grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica Del Perú] <http://hdl.handle.net/20.500.12404/10241>
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13-34.
- Sociedad Española de OFTALMOPEDIATRÍA (SEDOP) (2019) La Dislexia NO es un problema Visual. *Junta Directiva de la Sociedad Española de Oftalmopediatría*. [sedop.es/www/La\\_dislexia\\_no\\_es\\_un\\_problema\\_visual\\_.pdf](http://sedop.es/www/La_dislexia_no_es_un_problema_visual_.pdf)

- Tapia, M. (03 de septiembre del 2019) Invertir la «p» y la «q»: ¿señal de dislexia? *De la evidencia al aula*. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/09/03/invertir-la-p-y-la-q-senal-de-dislexia/>
- Tapia, M. (22 de noviembre del 2019) 20 mitos de la dislexia. *De la evidencia al aula*. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/11/22/20-mitos-sobre-la-dislexia/>
- Torgesen, J. K. (2004). Learning-Disabilities: An Historical and Conceptual Overview. In B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about Learning-Disabilities* (pp. 3-40). San Diego, CA: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50004-4>
- Valle, S. (2020) Formación continua y desarrollo profesional docente. [Ciclo iberoamericano de encuentros con especialistas]. La formación continua y el desarrollo profesional docente en el contexto de nuevas normalidades
- Yllera López, S. (2021). Intervención emocional en la dislexia. [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid] <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/49142>



## ANEXOS

### Cuestionario

Estimado docente:

El presente cuestionario es de carácter confidencial y anónimo, para fines de uso académico; el objetivo de la investigación es conocer el nivel de conocimiento sobre dislexia que poseen los docentes de una institución educativa privada de Lima.

Marque con un check o aspa la opción que corresponda.

#### Datos generales:

Edad:

<input type="checkbox"/>	De 20 a 30 años
<input type="checkbox"/>	De 31 a 40 años
<input type="checkbox"/>	De 41 a 50 años
<input type="checkbox"/>	De 51 a 60
<input type="checkbox"/>	De 61 en adelante

Años de experiencia

<input type="checkbox"/>	1 a 5 años
<input type="checkbox"/>	6 a 10 años
<input type="checkbox"/>	11 a 15 años
<input type="checkbox"/>	16 a 20 años
<input type="checkbox"/>	Más de 20 años

Tipo de formación

<input type="checkbox"/>	Técnico pedagógico	<input type="checkbox"/>	Completo
		<input type="checkbox"/>	Incompleto
<input type="checkbox"/>	Universitario	<input type="checkbox"/>	Completo
		<input type="checkbox"/>	Incompleto

Último grado obtenido

<input type="checkbox"/>	Bachiller
<input type="checkbox"/>	Licenciado(a)
<input type="checkbox"/>	Maestro(a)
<input type="checkbox"/>	Doctor(a)

Nivel en el que usted imparte enseñanza

<input type="checkbox"/>	Inicial
<input type="checkbox"/>	Primaria
<input type="checkbox"/>	Otra:

Especialidad de su profesión

<input type="checkbox"/>	Inicial
<input type="checkbox"/>	Primaria
<input type="checkbox"/>	Secundaria
<input type="checkbox"/>	Otra:

¿Ha recibido formación sobre dislexia?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

En caso afirmativo, ¿qué clase de formación? Puede marcar más de una opción

<input type="checkbox"/>	Asignatura en la carrera
<input type="checkbox"/>	Máster
<input type="checkbox"/>	Charlas y/o conferencias
<input type="checkbox"/>	Cursos de formación continua
<input type="checkbox"/>	Cursos online
<input type="checkbox"/>	Autodidacta (libros, revistas especializadas, etc.)
<input type="checkbox"/>	Otros:

¿Ha tenido alguna experiencia docente con niños con dislexia en contextos escolares?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

En caso afirmativo, ¿durante cuánto tiempo? \_\_\_\_\_

¿Cree que es importante recibir formación y/o estar formado sobre la dislexia?

<input type="checkbox"/>	Sí
<input type="checkbox"/>	No

¿En qué medida considera que puede enseñar de manera adecuada y eficaz a un alumno(a) con dislexia? Marque teniendo en cuenta que 1 es el extremo inferior (no está preparado(a) para enseñar de forma adecuada y eficaz a un niño/a con dislexia) y 5 es el extremo superior (está totalmente preparado(a))

<input type="checkbox"/>	1	<input type="checkbox"/>	2	<input type="checkbox"/>	3	<input type="checkbox"/>	4	<input type="checkbox"/>	5
--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	---	--------------------------	---

### **Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014)**

A continuación, verá una serie de afirmaciones relacionadas sobre la dislexia. Lea atentamente cada una de ellas y responda marcando “V” si considera que la respuesta es correcta, “F” si cree que es falsa y “NS” si no lo sabe. No intente adivinarla.

1	La dislexia es un trastorno de base neurológico.	V	F	NS
2	La dislexia es causada por déficits de percepción visual que resultan en la inversión de letras y palabras.	V	F	NS
3	Un niño puede ser disléxico y superdotado.	V	F	NS
4	La mayoría de los niños con dislexia suelen tener problemas emocionales y/o sociales.	V	F	NS
5	El cerebro de las personas con dislexia es diferente al de las personas sin dislexia.	V	F	NS

6	La dislexia es hereditaria.	V	F	NS
7	La mayoría de los estudios indican que alrededor del 5% de los estudiantes en edad escolar tienen dislexia.	V	F	NS
8	La dislexia es más frecuente en hombres que en mujeres.	V	F	NS
9	Generalmente, los niños con dislexia tienen problemas con la conciencia fonológica (Ej., la capacidad de escuchar y manipular sonidos en el lenguaje).	V	F	NS
10	El modelado de la lectura fluida se utiliza a menudo como técnica de enseñanza.	V	F	NS
11	Las personas con dislexia tienen una inteligencia por debajo del promedio.	V	F	NS
12	Los estudiantes con dislexia a menudo leen con imprecisión y falta de fluidez.	V	F	NS
13	La inversión de letras y palabras es la principal característica de la dislexia.	V	F	NS
14	La dificultad con el procesamiento fonológico de la información es uno de los principales déficits que se encuentra en la dislexia.	V	F	NS
15	Las pruebas de inteligencia son útiles para identificar la dislexia.	V	F	NS
16	Todos los lectores deficientes tienen dislexia.	V	F	NS
17	Se puede ayudar a los niños con dislexia mediante el uso de lentes de colores/superposiciones de colores.	V	F	NS
18	Los médicos pueden recetar medicamentos para ayudar a los estudiantes con dislexia.	V	F	NS
19	Se ha demostrado que la instrucción multisensorial es un método de enseñanza ineficaz para tratar la dislexia.	V	F	NS
20	Los estudiantes que tienen discapacidades de lectura sin una causa aparente (Ej., discapacidades intelectuales, ausentismo, instrucción inadecuada) se denominan disléxicos.	V	F	NS
21	Los niños con dislexia no son tontos ni perezosos. Conocer la dislexia puede ayudarlos.	V	F	NS
22	Dar a los estudiantes con dislexia adaptaciones (Ej., tiempo adicional para las tareas, listas de ortografía más cortas, asientos especiales cerca del maestro, etc.) es injusto para otros estudiantes.	V	F	NS

23	Los programas de intervención que enfatizan los aspectos fonológicos del lenguaje con letras como apoyo visual son efectivos para los estudiantes con dislexia.	V	F	NS
24	La mayoría de los profesores reciben formación específica para trabajar con niños disléxicos.	V	F	NS
25	Creo que la dislexia es un mito, un problema que realmente no existe.	V	F	NS
26	Las técnicas que involucran la lectura repetida de material (Ej., palabras, oraciones o textos) ayudan a mejorar la fluidez en la lectura.	V	F	NS
27	Los problemas para establecer la lateralidad (esquema corporal) son la causa de la dislexia.	V	F	NS
28	Los estudiantes con dislexia necesitan instrucción estructurada, secuencial y directa en habilidades básicas y estrategias de aprendizaje.	V	F	NS
29	La dislexia se refiere a una condición relativamente crónica que generalmente no se puede superar por completo.	V	F	NS
30	Muchos estudiantes con dislexia continúan teniendo problemas de lectura cuando son adultos.	V	F	NS
31	Muchos estudiantes con dislexia tienen baja autoestima.	V	F	NS
32	Los niños con dislexia tienen problemas con la decodificación y la ortografía, pero no con la comprensión auditiva.	V	F	NS
33	La aplicación de una prueba de lectura individual es esencial para diagnosticar la dislexia.	V	F	NS
34	Los niños con dislexia generalmente tienden a hablar mal.	V	F	NS
35	La dislexia suele durar mucho tiempo.	V	F	NS
36	La dislexia se caracteriza por dificultades para aprender a leer con fluidez.	V	F	NS

Verifique, por favor, sus respuestas. Gracias por su participación. Si desea conocer los resultados, deje su correo electrónico:

\_\_\_\_\_.