

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Escuela de Posgrado



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

María Fe Lira Legrand

Asesora:

María Elena Isabel Stuva Silva

Co asesora:

Esperanza Bernaola Coria

Lima, 2023

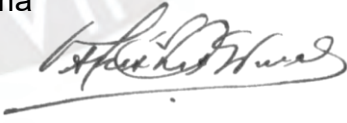
Informe de Similitud

Yo, María Elena Stuva Silva, docente de la Escuela de Posgrado de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis/el trabajo de investigación titulado “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.”, del/de la autor(a) / de los(as) autores(as) María Fe Lira Legrand, 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 27/03/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha:

Surco, 30 de marzo de 2023

Apellidos y nombres del asesor / de la asesora: María Elena Stuva Silva	
DNI: 09174419	Firma 
ORCID: 0000-0003-4031-6846	

RESUMEN

La presente investigación es de tipo cuantitativa y de diseño descriptivo – comparativo, cuyo objetivo principal fue conocer el nivel del conocimiento acerca de la dislexia que poseen los docentes del nivel primario del distrito de La Molina, y determinar si existen diferencias en función al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia. La muestra fue elegida de manera intencional, quedando conformada por 70 docentes de instituciones de educación básica regular públicas y privadas ubicadas en el distrito de La Molina. Se adaptó el cuestionario de conocimiento de los docentes sobre dislexia de Ruiz y Vaz (2014), obteniéndose la validez de contenido por el método de juicio de expertos, con un valor de V de Aiken equivalente a 0.87; y registrándose para la confiabilidad un índice alfa de Cronbach de 0,713. Ambos valores permiten establecer que el instrumento es válido y confiable. Los resultados muestran que los docentes poseen un nivel medio en su conocimiento sobre la dislexia. Asimismo, se encontró que hay diferencia en el nivel de conocimiento sobre dislexia, en función al tipo de gestión educativa. En conclusión, las dimensiones del conocimiento sobre dislexia con nivel medio predominante corresponden a Habilidades prelectoras y Síntomas; mientras que las dimensiones que sobresalen con nivel bajo son las de Definición y Etiología. Por último, se concluye que los docentes del nivel primario de instituciones educativas privadas presentan un mayor nivel de conocimiento sobre dislexia, en comparación con los docentes de instituciones educativas públicas.

PALABRAS CLAVE: conocimiento, dislexia, docentes, nivel primario.

ABSTRACT

The present investigation is of quantitative type and descriptive - comparative design, whose main objective was to know the level of knowledge about dyslexia that primary level teachers of the district of La Molina have, and to determine if there are differences depending on the type of dyslexia. educational management and years of experience. The sample was chosen intentionally, being made up of 70 teachers from public and private regular basic education institutions located in the district of La Molina. The teachers' knowledge questionnaire on dyslexia by Ruiz and Vaz (2014) was adapted, obtaining content validity by the expert judgment method, with an Aiken's V value equivalent to 0.87; and registering for reliability a Cronbach's alpha index of 0.713. Both values allow establishing that the instrument is valid and reliable. The results show that teachers have a medium level of knowledge about dyslexia. Likewise, it was found that there is a difference in the level of knowledge about dyslexia, depending on the type of educational management. In conclusion, the dimensions of knowledge about dyslexia with a predominant medium level correspond to Pre-reading skills and Symptoms; while the dimensions that stand out with a low level are those of Definition and Etiology. Finally, it is concluded that teachers at the primary level of private educational institutions have a higher level of knowledge about dyslexia, compared to teachers of public educational institutions.

KEY WORDS: knowledge, dyslexia, teachers, primary level.

ÍNDICE DE CONTENIDO

RESUMEN.....	i
ABSTRACT	ii
ÍNDICE DE CONTENIDO	iii
ÍNDICE DE TABLAS	iv
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 los objetivos.....	5
1.2.1 Objetivo general	5
1.2.2 Objetivos específicos	6
1.3 Importancia y justificación del estudio	6
1.4 Limitaciones de la investigación	7
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL.....	8
2.1 Antecedentes del estudio.....	8
2.1.1 Antecedentes nacionales	8
2.1.2 Antecedentes internacionales	10
2.2 Bases teóricas	14
2.3 Definición de términos básicos	36
2.4 Hipótesis.....	37
2.4.1 Hipótesis general	37
2.4.2 Hipótesis específicas	37
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	38
3.1 Tipo y diseño de investigación.....	38
3.2 Población y muestra.....	39
3.3 Definición y operacionalización de variables	41
3.4 Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	42
CAPÍTULO IV: RESULTADOS	46
4.1 Presentación de resultados	46
4.2 Discusión de resultados	60
CONCLUSIONES	65
RECOMENDACIONES.....	66
REFERENCIAS	67
ANEXOS	78

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Distribución de la muestra de docentes según los años de experiencia	40
Tabla 2	Distribución de la muestra de docentes según el tipo de gestión educativa.....	41
Tabla 3	Matriz de operacionalización de la variable.....	42
Tabla 4	Ficha técnica de instrumento.....	43
Tabla 5	Resultados de la V de Aiken para los ítems del Cuestionario según los criterios de validación.....	48
Tabla 6	Alfa de Cronbach de los ítems de la escala total del cuestionario de conocimiento sobre Dislexia	49
Tabla 7	Estadísticos descriptivos y correlación ítem – total corregida de los ítems del Cuestionario de Conocimiento sobre la Dislexia.....	50
Tabla 8	Variable: Conocimiento sobre la dislexia	51
Tabla 9	Dimensión: Habilidades prelectoras.....	51
Tabla 10	Dimensión: Definición.....	52
Tabla 11	Dimensión: Etología	52
Tabla 12	Dimensión: Síntomas.....	52
Tabla 13	Normalidad de datos de las variables de estudio con la prueba de Kolmogorov – Smirnov	53
Tabla 14	Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de la variable Conocimiento sobre la DEAL en docentes del distrito de La Molina.....	54
Tabla 15	Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: habilidades prelectoras en docentes del distrito de La Molina.....	55
Tabla 16	Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: definición en docentes del distrito de La Molina.....	56
Tabla 17	Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: etiología en docentes del distrito de La Molina.....	57
Tabla 18	Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: síntomas en docentes del distrito de La Molina.....	58
Tabla 19	Comparación de la variable: Conocimiento sobre la dislexia, según tipo de gestión educativa en docentes del distrito La Molina.....	59
Tabla 20	Comparación de la variable: Conocimiento sobre la dislexia, según los años de experiencia en docentes del distrito La Molina.....	60

INTRODUCCIÓN

La dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL), también conocida como dislexia es considerada un trastorno del neurodesarrollo de origen neurobiológico. Este trastorno se manifiesta al leer de manera imprecisa y lenta a causa de un déficit en el procesamiento fonológico. Es por ello que, en el ámbito educativo esta dificultad específica de aprendizaje se convierte en preocupación, ya que los principales afectados son los niños y niñas en etapa escolar. Por esta razón, es importante que los docentes cuenten con un amplio conocimiento a nivel teórico y práctico que les permita brindar mejores oportunidades educativas a los estudiantes con esta dificultad mediante la prevención, detección, derivación e intervención en el aula. Este conocimiento debe partir reconociendo que el ser humano adquiere diversos conocimientos que requieren procesos cognitivos de bajo y alto nivel, como es la lectura, considerada un proceso complejo que se inicia en los primeros años de vida; además, es necesario e importante que el docente conozca los procesos que la constituyen y los problemas que se pueden presentar. Dentro de estos puede ocurrir en el componente léxico, lo cual constituye lo que se denomina DEAL, cuya característica principal es la dificultad que el niño presenta en el reconocimiento de la palabra, ya sea por la ruta fonológica, estableciendo las reglas de conversión grafema – fonema, y/o por la ruta visual; identificando que ello no es causa de un coeficiente intelectual por debajo del promedio, trastornos visuales, auditivos o escolarización inadecuada. Dada la complejidad conceptual sobre esta dificultad y sus importantes implicancias en la práctica pedagógica, se considera importante determinar si existen diferencias en el conocimiento sobre esta dificultad en docentes del nivel primario del distrito de La Molina en función al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia.

El presente estudio de tipo cuantitativo y de diseño descriptivo – comparativo, se justificó a nivel teórico y a nivel práctico, brindando datos actuales sobre el conocimiento que poseen los docentes sobre la DEAL. Se corroboró los postulados teóricos relacionados a las características del conocimiento de la dislexia, al reestructurar y adaptar el cuestionario de conocimientos de los docentes sobre dislexia de Ruiz & Vaz (2014).

Una limitación de este estudio es la generalización de los resultados debido a las dificultades de acceder a una población más amplia por la situación de trabajo no presencial por parte de los docentes.

Este estudio se compone de cuatro capítulos. El primer capítulo desarrolla la formulación del problema, planteamiento del objetivo general y de los objetivos específicos. Además de la relevancia y justificación que se consideró para la ejecución de esta investigación.

En el segundo capítulo se expone el marco teórico, constituido por los antecedentes nacionales e internacionales relacionados con el tema a estudiar, las bases científicas donde se hace mención a los cuatro procesos de la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos), los modelos teóricos que engloba la lectura, habilidades prelectoras y a la dislexia, presentando los enfoques actuales acerca de su definición, etiología, tipos, prevalencia, comorbilidades y síntomas. También, se presenta las definiciones acerca del conocimiento, niveles de enseñanza, ciclos de enseñanza, instituciones educativas básicas regulares públicas y privadas, y años de experiencia. Finalmente se muestra la definición de términos básicos y formulación de la hipótesis general y específicas.

El tercer capítulo se compone de los aspectos metodológicos considerados en el presente estudio, como lo es el enfoque, tipo y diseño de la investigación, población y muestra investigada, operacionalización de las variables, técnicas e instrumento que se utiliza para la recolección de datos.

En el cuarto capítulo se muestran los resultados obtenidos del estudio, donde se plantea la discusión en relación a los antecedentes nacionales e internacionales comparando la similitud o discrepancia de lo hallado en este estudio y se analizan los datos resultantes correspondientes a los objetivos e hipótesis planteadas.

Luego se presentan las conclusiones obtenidas de los resultados y hallazgos del estudio, dentro de las cuales se demuestra que los docentes poseen un nivel medio en su conocimiento sobre la dislexia. Además, se evidencia que hay diferencias significativas en el nivel de conocimiento sobre dislexia, en función al tipo de gestión educativa.

Por último, se presentan recomendaciones pertinentes y necesarias que podrían contribuir al tema investigado y a futuros estudios a realizarse dentro y fuera del país en beneficio de la escolaridad de los niños con dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL).

CAPÍTULO I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1.1 Fundamentación del problema

El proceso de la lectura es complejo, debido a que no se desarrolla de forma natural; es decir, se requiere una enseñanza explícita y sistemática (Dehaene 2007, como se citó en Defior, 2014). Es así que, a lo largo de este proceso se va aprendiendo la lectura de palabras que luego se van a ir segmentando en sílabas y fonemas (Defior, 2014). Sin embargo, los niños de seis años a más que se encuentran en un proceso de adquisición y consolidación de la lectura pueden presentar diversas dificultades, entre ellas la DEAL. En efecto, autores como Lyon et al. (2003, como se citó en Cuetos et al., 2019) la consideran como un trastorno de aprendizaje de base neurobiológica, en el cual el individuo es impreciso y/o poco fluido para reconocer las palabras, así como también presenta deficiencias en su capacidad de descodificación y una ejecución correcta de las reglas de conversión grafema – fonema.

Al respecto, Cuetos (2008) señala que existen dos tipos de dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL), la evolutiva, que se desarrollará a lo largo de la presente investigación y la adquirida. Es decir, se refiere a las dificultades específicas que se presentan durante el período de aprendizaje de la lectura, descartándose otros trastornos o dificultades como un coeficiente intelectual inferior, deficiencias sensoriales, motoras, socioeconómicas y/o contextuales.

La DEAL resulta un problema de gran importancia a nivel mundial. Siguiendo el último

informe sobre las mediciones de esta dificultad publicado por la Unión Europea (2022) se evidencia que la Asociación Europea de Dislexia estima que un aproximado entre el 5% y 12% de la población perteneciente a países europeos presenta dislexia; mientras que en Estados Unidos afecta a un porcentaje comprendido entre el 5% y 15% de la población. Por otra parte, en España la incidencia de la DEAL en estudiantes de educación primaria y secundaria se ubica ente 5% y 10% (American Psychiatric Association, 2013 y Artigas-Pallares, 2009 citado por De La Peña y Bernabéu, 2018).

Por su parte, Atencia et al. (2021) indican que este trastorno comprende las capacidades de leer y escribir, donde la más afectada es la lectura, razón por la cual los profesores deben reconocer los síntomas en los escolares para saber afrontar dicha condición. Sin embargo, es necesario mencionar a Chourmouziadou (2016) quien hace alusión a diversos estudios realizados en Estados Unidos, Irlanda, Inglaterra y Reino Unido que determinan que los docentes de primaria no poseen el conocimiento adecuado acerca de la DEAL; ya que manejan erróneamente el concepto; lo que evidencia una clara falta de conciencia en cuanto a las estrategias o programas a desarrollar con estos alumnos y produce que en ocasiones no puedan diferenciarla de otros trastornos pudiendo pasar desapercibida. En ese mismo sentido, Silva et al. (2018) señalan que a pesar de que los educadores de las escuelas públicas cuentan hasta con estudios de posgrado, se aprecia el desconocimiento para el abordaje de esta dificultad específica de aprendizaje de la lectura.

Ante el escenario descrito, la Investigación de Ruiz y Vaz (2014) revela que los docentes de las instituciones educativas del nivel primario, tanto públicas como privadas cuentan con un grado de conocimiento medio sobre la dislexia en escuelas de los distritos de Ate Vitarte, Santa Anita, Chorrillos, Los Olivos, San Juan de Miraflores y San Luis. Sin embargo, no se cuenta con referencias sobre el nivel de conocimiento en instituciones educativas del nivel primario, tanto públicas como privadas en el distrito de la Molina. Por ello, en este estudio se busca investigar el nivel de conocimiento de la DEAL, integrado por cuatro dimensiones: habilidades prelectoras, definición, etiología y síntomas, que poseen los maestros del IV y V ciclo de enseñanza de estos planteles. Pues, como lo señala la investigación llevada a cabo por Dzib et al. (2017) acerca del rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje en niños de primaria, se evidencia la gran importancia que tiene la profesionalización en el rol del docente, pues si posee los conocimientos y realiza capacitaciones constantes puede brindar una atención y orientación adecuada en el caso de presentarse alumnos con DEAL en el aula de clase. Dicha investigación, reafirma que, al no tener un nivel de conocimiento esperado, los docentes no cuentan con

los recursos necesarios para prevenir, detectar y atender esta dificultad en sus aulas y de esta manera promover que sus estudiantes tengan mejores logros en el desarrollo de su competencia lectora.

1.1.2 Formulación del problema

Problema general

De acuerdo con todo lo descrito previamente, el problema se plantea de la siguiente manera:

¿Existen diferencias en el conocimiento sobre la DEAL en docentes del nivel primario del distrito de La Molina en función al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia?

Problemas específicos

¿Cuál es el nivel de conocimiento general sobre la DEAL en docentes del distrito de La Molina?

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre habilidades prelectoras en docentes del distrito de La Molina?

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre la definición de la DEAL en docentes del distrito de La Molina?

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre la etiología de la DEAL en docentes del distrito de La Molina?

¿Cuál es el nivel de conocimiento sobre los síntomas de la DEAL en docentes del distrito de La Molina?

¿Existen diferencias en el nivel de conocimientos sobre la DEAL en los docentes según el tipo de gestión educativa?

¿Existen diferencias en el nivel de conocimientos sobre la DEAL en los docentes según los años de experiencia?

1.2 FORMULACIÓN DE LOS OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo general

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.

1.2.2 Objetivos específicos

- Hallar las evidencias de validez y confiabilidad del instrumento.
- Identificar el nivel de conocimiento general sobre la DEAL en docentes del distrito de La Molina.
- Identificar el nivel de conocimiento en cada dimensión estudiada sobre la DEAL en docentes del distrito de La Molina.
- Establecer si existen diferencias en el nivel de conocimientos sobre la DEAL en los docentes según el tipo de gestión educativa.
- Establecer si existen diferencias en el nivel de conocimientos sobre la DEAL en los docentes según los años de experiencia.

1.3 IMPORTANCIA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

El presente estudio tiene gran importancia desde el punto de vista práctico, puesto que al saber el nivel de conocimiento de los docentes acerca de la dislexia, se podrá observar y mejorar en su preparación y capacitación, favoreciendo a los educadores de instituciones públicas como privadas, lo que conllevará a una mejor atención educativa tanto en la enseñanza como en la comprensión de estas dificultades evitando los fracasos escolares, poca motivación y recompensación entre habilidades y dificultades en el aprendizaje que lleva la lectura a lo largo de la escolaridad.

Además, desde el punto de vista social, se obtendrá como beneficio la funcionalidad, adaptación y éxito tanto académico como emocional en el proceso de la adquisición de la lectura del estudiante promoviendo que el docente cuente con los conocimientos necesarios sobre la dislexia que le permitan prevenir, detectar y atender estas dificultades desde el enfoque educativo en los colegios ubicados en el distrito de La Molina y/o otros donde se vienen realizando investigaciones.

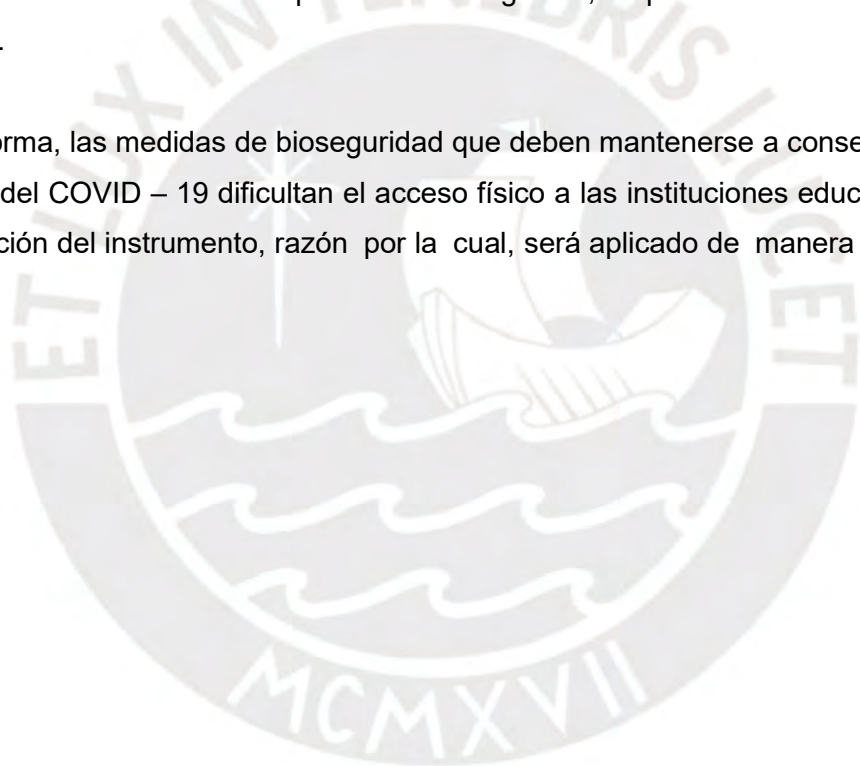
A nivel teórico, podrá aportar información actualizada en el campo de las ciencias de la educación acerca del conocimiento que tienen los docentes sobre la dislexia, que está relacionada con el abordaje que se da en el aula en los grados primarios en las instituciones del distrito de La Molina ubicado en Lima Metropolitana, esta afirmación siguiendo lo señalado También, se corroborarán los postulados teóricos que sustentan el modelo de la doble ruta para el acceso léxico y/o procesar las palabras.

En cuanto al aspecto metodológico permitirá obtener evidencias actuales de validez y confiabilidad sobre el instrumento que se aplicará durante el estudio, el cual servirá a futuros investigadores interesados en profundizar sobre el nivel de conocimiento de la dislexia. Por último, los resultados obtenidos contribuirán a la discusión de los mismos y sirviendo de base para futuras investigaciones donde se aborde la variable en estudio.

1.4 LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN

Una de las principales limitaciones para ejecutar la presente investigación es el hecho de no contar con amplios antecedentes nacionales en relación con el conocimiento sobre la dificultad específica de aprendizaje de la lectura en docentes según las variables de comparación consideradas en la presente investigación, lo que limitará la discusión de los resultados.

De igual forma, las medidas de bioseguridad que deben mantenerse a consecuencia de la pandemia del COVID – 19 dificultan el acceso físico a las instituciones educativas y limita a la aplicación del instrumento, razón por la cual, será aplicado de manera virtual.



CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

2.1 ANTECEDENTES DEL ESTUDIO

En lo que respecta a las investigaciones previas del presente estudio, se consultaron varias bases de datos académicos, al igual que distintos repositorios de universidades nacionales e internacionales con la finalidad de ubicar la mayor cantidad de información relacionada al conocimiento sobre la DEAL y/o dislexia en los docentes del nivel primario. Tras la búsqueda realizada se pudo constatar que las investigaciones nacionales son mínimas, caso contrario, en el ámbito internacional, se encontró mayor cantidad de estudios recientes que están relacionados a la temática abordada, los cuales se presentan a continuación.

2.1.1 Antecedentes nacionales

Entre los estudios previos realizados en Perú, se seleccionó el realizado por Castillo (2020), mediante el cual se buscó analizar los conocimientos sobre dislexia que poseen los docentes de primaria EBR de una Institución Educativa pública ubicada en el distrito de Pueblo Libre. Esta investigación presentó un enfoque mixto de tipo empírico y con un diseño descriptivo mediante un estudio de caso. La muestra la conformaron 26 docentes del nivel primario, desde primer grado hasta sexto grado de la mencionada institución educativa, a quienes se les aplicó un instrumento cuantitativo, mientras que se estableció una muestra no probabilística de seis docentes de tercer ciclo para llevar a cabo las entrevistas y se adaptó el cuestionario de Ruiz y Vaz del año 2014.

Dentro de los resultados más importantes, se encontró que el 73% de los docentes

considera a la dislexia como un trastorno específico de la lectura, mientras que un 27% la conciben como una enfermedad visual, perceptiva o causada por el inadecuado aprendizaje de la lectura. Finalmente, se concluyó que estos docentes consideran que la dislexia debe ser atendida durante el nivel primario; sin embargo, no evidencian conocer su definición de forma detallada y coherente. Asimismo, no cuentan con los conocimientos esperados con relación a la edad de diagnóstico, así como tampoco con el género que afecta con mayor regularidad.

Ruiz y Vaz (2017) se concentraron en establecer las diferencias del nivel de conocimientos sobre la dislexia en docentes de 3° y 4° grado de primaria de escuelas públicas y privadas de los distritos de Lima Norte (Los Olivos), Lima antigua (San Luis), Lima Sur (San Juan de Miraflores y Chorrillos), y Lima este (Ate Vitarte y Santa Anita), todos ellos pertenecientes a Lima Metropolitana en función a su centro de formación, grado académico y sexo. Para ello, se realizó un muestreo de tipo no probabilístico intencional, evaluándose a 100 docentes de instituciones de educación básica regular de gestión estatal y privada ubicadas en los distritos de Ate Vitarte, Santa Anita, Chorrillos, Los Olivos, San Juan de Miraflores y San Luis.

Se empleó la técnica de la encuesta, aplicando un cuestionario como instrumento. Tras los resultados obtenidos, no se logró la comprobación de la hipótesis general planteada sobre la existencia de diferencias significativas en el nivel de conocimiento de estos docentes. El 45% de los educadores consultados se ubica en el nivel medio, siendo este el nivel preponderante. Además, en lo que respecta a los síntomas, se evidenció que el 61.25% de los docentes con grado académico de bachiller y el 74.98% con grado académico magister registraron respuestas correctas en dicha dimensión. Finalmente, en lo que respecta al conocimiento de la definición de la dislexia, el 35.85% de docentes bachilleres y el 44.8% de maestros magísteres denotaron aciertos.

Echegaray et al. (2017) se propusieron investigar el conocimiento, creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de profesores peruanos en formación (PF) y profesores en ejercicio (PE), por lo que se les aplicó la Escala de Conocimientos y Creencias acerca de la Dislexia Evolutiva a 112 PF y a 113 PE. Los resultados demostraron que los PE tuvieron puntuaciones significativamente más altas que los PF. Entre las creencias erradas que destacaron fueron que la DEAL es causada debido a una pobre percepción visual y que la inversión de letras y palabras eran el indicador más importante en la identificación de dicha dificultad. Por otra parte, la edad, los años de experiencia profesional, la experiencia con un niño con dislexia y la autoeficacia estuvieron correlacionadas positivamente con el conocimiento de los PE. En un

análisis individualizado de los ítems, la mayoría de los profesores (90.2% de los PF y 84.1% de los PE) tienen conocimiento que no todos los niños que leen mal tienen esta dificultad específica y no la consideran un mito, es decir, reconocen que la DEAL es un problema real que afecta a los estudiantes. Adicional a ello, aproximadamente el 60% y 70% de los profesores asocian la dislexia con dificultades visuoperceptivas y destacan la inversión de letras como síntoma fundamental.

2.1.2 Antecedentes internacionales

Se consideró la investigación de Yanchatipan y Lafebre (2021) realizada en la ciudad de Quito- Ecuador, quienes se trazaron como objetivo determinar el nivel de conocimiento de los docentes acerca de los signos de riesgo de la DEAL en niños/as de Educación Inicial II y Preparatoria. Para ello, se aplicó un cuestionario tipo encuesta conformada por 25 ítems distribuidos en tres dimensiones: información acerca del docente, conocimiento sobre aspectos generales de la dislexia y conocimiento de señales de riesgo de dicha dificultad. En esta investigación participaron un total de 35 docentes de instituciones públicas y privadas. Los resultados señalaron que, más del 50% de los docentes no poseen conocimientos básicos de la temática. Asimismo, se les dificulta reconocer las señales de riesgo de la dislexia. En cuanto a las características de los problemas con el reconocimiento de las palabras en forma precisa y fluida, el 82.9 % de los docentes menciona que es una característica de la DEAL. Por último, el estudio evidenció que los profesores poseen un escaso conocimiento de los riesgos de la dislexia, tales como las alteraciones fonológicas, carencias del lenguaje oral, conceptos espaciales, psicomotricidad y esquema corporal, ítems que fueron considerados para evaluar a los docentes.

Galimzhanova (2021) en su investigación llevada a cabo en Kazajistán se propuso medir el conocimiento de los maestros sobre la dislexia en las escuelas ordinarias de la región de Akmola y analizar si existe alguna relación entre el conocimiento de los profesores sobre dislexia y sus experiencias de formación. Los datos se recopilaron a través de una encuesta en línea con el uso de la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo de Soriano y Echeagaray (2014). En total, 1,435 maestros participaron en la encuesta y la muestra estuvo compuesta principalmente por mujeres, siendo alrededor del 83.86%, mientras que el 16.14% estuvo integrado por hombres. La investigación reveló que los docentes poseen un nivel de conocimiento relativamente bajo, considerando todas las áreas evaluadas, es decir, no tienen bien definido los factores neurológicos y cognitivos de la dislexia. Además, demostraron que no hay relación entre

el conocimiento de los profesores sobre la dislexia y sus experiencias de formación. Finalmente, se obtuvo como resultado que el 50.95%, equivalente a la mitad de los participantes, no cuentan con el conocimiento y que aproximadamente el 5% de los estudiantes en edad escolar presentan dislexia.

Kalsoom et al. (2020) en su estudio buscaron explorar las percepciones y prácticas de los profesores a nivel escolar con especial referencia a la dislexia. Este fue un estudio cuantitativo que se desarrolló en las escuelas secundarias del país de Pakistán, en la ciudad de Lahore, donde la muestra fue seleccionada convenientemente, participando un total de 328 docentes, de los cuales 189 eran mujeres y 139 eran varones. Al respecto, la mayoría de los participantes no se encontró en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a que la dislexia implica dificultades de aprendizaje de los estudiantes. También se pudo deducir que, el 40% de los profesores no tiene claridad con la definición del término DEAL o dislexia. Sin embargo, la mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo que los niños con DEAL enfrentan dificultades para recordar la ortografía. De igual manera, del análisis de varianza se determinó que no hay diferencias significativas en el conocimiento de los docentes sobre la dislexia respecto a la experiencia, tipo de institución, ni con relación al género.

Ahmed et al. (2019), se propusieron como objetivo investigar los métodos que los profesores pueden aplicar para reconocer a los estudiantes con DEAL. Para ello desarrollaron un estudio exploratorio con enfoque cuantitativo en el cual recopilaron los datos mediante un muestreo intensional de 20 participantes de cuatro instituciones educativas privadas, específicamente a cinco maestros de primaria de cada escuela del distrito de Shaheed Benazirabad ubicado en Pakistán. Se diseñó un cuestionario para obtener una percepción de los docentes sobre la dislexia en escolares. La investigación arrojó que el 80% nunca habían escuchado el término DEAL, ante el 20% que conocían la dificultad, pero de manera superficial, lo que demuestra que existe una falta de conciencia entre la escuela y los docentes. Además, uno de sus principales hallazgos emergentes es que los profesores carecen de conocimientos sobre esta dificultad específica de aprendizaje, lo cual coloca en riesgo a los estudiantes, ya que no cuentan con agentes que puedan detectar sus falencias, dificultades o características frente al aprendizaje de la lectura.

Avloniti et al. (2016) se trazaron como objetivo examinar la actitud de los docentes de primer grado en Grecia, isla de Corfú, sobre la detección de la dislexia. Esta investigación se desarrolló bajo el enfoque cuantitativo, con diseño descriptivo, en el que se usaron cuestionarios para explorar las opiniones de los educadores con relación a sus

estrategias de enseñanza sobre la primera lectura y escritura, así como aspectos relacionados a la enseñanza del idioma y el conocimiento de la DEAL. Fue un estudio censal en el cual abordaron 64 docentes, el 86,4% mujeres y el 13,6% hombres. Asimismo, para la escala de conocimiento de dislexia se presentó el coeficiente Alpha de Cronbach con un valor de 0,649. Entre los resultados resalta específicamente que los docentes participantes tienden a demostrar un puntaje alto, lo cual da a entender que se encuentran informados acerca de esta dificultad específica. Sin embargo, el nivel de formación que poseen no es el esperado para llevar a cabo prácticas dentro de las necesidades especiales.

Echegaray y Soriano (2016) en su estudio se propusieron investigar el conocimiento, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores sin experiencia y de los profesores con experiencia de España con relación a áreas específicas sobre la DEAL, cómo lo es la información general, síntomas/diagnóstico, tratamiento y su relación con variables sociodemográficas. En la investigación participaron 118 docentes sin experiencia y 110 profesores con experiencia, quienes completaron la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS). Entre los resultados resaltan que los conocimientos de los profesores con experiencia fueron significativamente mejores que los de los profesores sin experiencia en la escala total y en sus respectivas subescalas. Entre los principales aciertos del estudio se aprecia que, la mayoría de los profesores (91.7% de los PSE y 97.4% de los PCE) saben que no todos los chicos que leen mal tienen dislexia. Asimismo, no la consideran un mito (92.5% de los PSE y 85.2% de los PCE), es decir, reconocen esta dificultad como un problema real que afecta a los estudiantes. En cuanto a las creencias erróneas, el test U de Mann-Whitney indica que no se encontraron diferencias entre los PSE y los PCE en ninguna de las subescalas.

Salazar y Morales (2017) en su estudio realizado en España, cuyo objetivo consistió en conocer el grado de conocimientos que posee el profesorado de Educación Primaria (EP) de los centros educativos de Cantabria acerca de la dislexia. Dicha investigación fue de tipo descriptivo transversal, tuvo una muestra de 72 docentes. La herramienta utilizada fue un cuestionario de 15 ítems de respuesta cerrada y dos preguntas abiertas. Sus resultados reflejaron que los profesores poseen un alto conocimiento acerca de las características, sintomatología e intervención en el aula de la dislexia. Sin embargo, presentan un porcentaje significativamente menor en cuanto al origen y las consecuencias emocionales y/o conductuales relacionados con esta. Pese a ello y de manera contradictoria, las respuestas cualitativas demuestran que el profesorado necesita

adquirir mayor información y actualizar sus conocimientos. Por ello, concluyeron que no se presenta una esperada correlación entre las respuestas cuantitativas y cualitativas, ya que los docentes poseen conocimientos acerca de esta dificultad específica de la lectura evaluada en el cuestionario aplicado. Sin embargo, demandan una mayor y mejor formación para una adecuada y esperada intervención dentro del aula.

Barroso y García – Pérez (2018) en su estudio abordaron las concepciones y creencias de la dislexia y el TDAH. Donde el objetivo principal fue analizar las competencias y conocimientos del profesorado sobre la DEAL. Además, se pretendió relacionar dichos conocimientos con la experiencia docente. La muestra estuvo compuesta por 58 profesores de los cuales 22 fueron maestros del nivel primario de instituciones educativas del distrito de Tenerife - España. Los investigadores crearon un cuestionario que estuvo comprendido por 60 ítems con una escala tipo Likert de 4 opciones de respuesta, dentro de la cual 30 ítems se dirigieron a evaluar la dislexia (15 ítems con anuncios de afirmaciones o mitos del concepto y otros 15 acerca del programa de adaptaciones). Se concluyó que la mayoría de los docentes (el 66.7%) no conocen ni poseen estrategias suficientes para trabajar dentro del aula con alumnos con DEAL. Además, se obtuvo una alta prevalencia de respuestas erróneas (98.2%) frente al concepto de esta dificultad, lo cual indica que se posee un bajo conocimiento. De igual manera, muchos profesores no cuentan con un conocimiento específico, lo que puede repercutir en la práctica docente en relación con la detección e intervención oportuna. Por último, en relación a los docentes con y sin experiencia, ambos mostraron no conocer bien en que consiste ni cómo se interviene.

En la investigación realizada por Cruz – Rojas (2014) se enfocó en estudiar la relación entre el conocimiento de los maestros de educación elemental sobre la dislexia y la integración de la tecnología asistida. El estudio presentó una metodología de carácter cuantitativo, no experimental de diseño transversal descriptivo y correlacional. Tuvo una muestra de 50 maestros de 4 colegios privados en la zona metropolitana en Puerto Rico. Para la recolección de datos se realizó un cuestionario tipo transversal que abarcó dos partes: la primera donde se recopilaron datos demográficos y en la segunda se coleccionó la percepción y conocimientos de los participantes en relación con el tema. Dentro de los resultados se encontró que el 46% tiene el concepto de la dislexia como una incapacidad específica de aprendizaje basado en el lenguaje. Asimismo, un 80% tiene la percepción de que es un problema específico de aprendizaje de origen neurológico relacionado con dificultades en el área fonémica. Conjuntamente, el 70% considera los errores de inversión de letras como una definición para esta. Asimismo, identifican las características de un alumno con dislexia. Todo ello llevo a la conclusión que la mayoría de los docentes poseen un conocimiento general sobre la dislexia.

En la investigación realizada por Merighi et al. (2016) en la ciudad de Brasilia se focalizó en caracterizar el nivel de información sobre la dislexia de 27 profesores de lengua portuguesa de quinto a octavo grado de enseñanza básica. Dentro de ellos 17 fueron de la red estatal y 10 de la privada. Para ello se basaron en un estudio transversal de método cuantitativo y cuantitativo deductivo.

Para la recolección de datos se hizo uso del protocolo de investigación realizado por Muller en el año 2006, que consta de 30 ítems de respuestas dicotómicas acerca de la dislexia. Se concluyó que los docentes desconocen dicho término y poseen dificultades para clasificar la etiología, identificar el problema y realizar una intervención adecuada dentro del aula con alumnos que presenten DEAL. Por otro lado, se encontró que los docentes con mayor experiencia profesional se desempeñaron mejor durante esta evaluación, pero el tiempo de docencia no representó una correlación en la determinación del nivel de información sobre la dislexia. Además, los profesores de escuelas privadas tuvieron una tasa más alta en graduación para cursos de especialización y maestría (80%), sin embargo, ello no demostró diferencias en el conocimiento sobre la DEAL.

2.2 BASES TEÓRICAS

La lectura

Bolea et al. (2017) describen que la lectura es un proceso que se da por etapas en las cuales intervienen diferentes destrezas donde se identifican las palabras escritas, es decir, desde el reconocimiento gráfico de las mismas. Compuesta por una etapa alfabética, que registra mayor dificultad, ya que es donde se aborda lo relacionado a las letras y su sonido, es decir, el código alfabético, hasta llegar a la etapa ortográfica, donde el alumno memoriza las formas ortográficas y lo que significan. Cuetos (2010) explica que, iniciarse en la lectura es un proceso complejo para los niños, razón por la que tienen que dedicar varias horas diarias durante algunos años para llegar a ser lectores hábiles, recorriendo un camino en el cual pueden presentarse varias dificultades. Adicionalmente, Defior (2015) destaca que la lectura, aunque parezca una actividad principalmente visual, está relacionada con las habilidades lingüísticas, siendo todo un proceso complejo que requiere de programas multidimensionales para su aprendizaje y que estos puedan adaptarse a las necesidades de cada niño.

Modelos teóricos del proceso de la lectura

El proceso de la lectura ha generado durante varios años distintos modelos que permiten explicarlo, dentro de ellos destacan el modelo del triángulo de Seidenberg y McClelland (1989), cuyo carácter es conexionista y está enfocado en la interacción entre lo ortográfico, fonológico y semántico. Por otro lado, en el modelo de la doble ruta de Colheart et al. (2001), establece el requerimiento de activar una ruta subléxica para identificar las letras y poder asociarla a sus respectivos fonemas, pronunciarlos para entender las palabras, así como también la necesidad de una ruta léxica en la que se conecten la forma ortográfica de las palabras con la representación interna de cada una y su correspondiente significado. Asimismo, resalta el modelo simple de lectura propuesto por Hoover y Gough (1990), en él interactúan dos habilidades: descodificación y comprensión (Acosta et al., 2015).

Por su parte, López (2018) destaca que entre los distintos modelos teóricos que buscan dar explicación al proceso de la lectura pueden apreciarse por lo menos tres sistemas para su procesamiento: el primero es el ortográfico, relacionado a la identificación de las letras que conforman las palabras; un segundo sistema es el fonológico, a través del cual se recuperan los sonidos; y el tercero es el semántico, que se encarga de recuperar las palabras. A efectos del presente estudio se fija posición con el modelo presentado por Colheart et al. (2001), denominado modelo de la doble ruta que, de acuerdo a varios autores, entre ellos López (2018) es uno de los más aceptados, ya que ofrece dos vías para alcanzar el significado de las palabras escritas.

Los procesos de la lectura

De acuerdo con Cuetos (2010), son cuatro los procesos que comprende la lectura, siendo estos los explicados a continuación:

2.2.1 Procesos perceptivos: Cuetos (2010), considera que en los procesos perceptivos se extrae información en función a las letras y las palabras que brevemente permanece en la memoria icónica que la analiza visualmente, allí distingue estas letras del resto. Es la memoria que permite atribuir el significado a lo que se percibió de manera visual. En el mismo sentido, Aragón (2011) indica que los niños deben, en primer lugar, entender la relación entre los símbolos y sonidos, donde el análisis visual y las fijaciones de la vista cumplen un papel relevante.

2.2.2 Proceso léxicos: en la lectura, reconocer las letras es el paso previo para reconocer las palabras, cuando se lee en voz alta se accede a la pronunciación,

que genera inmediatamente el acceso al significado de la reproducción de las palabras y cuando esto se hace en silencio, interiormente se escucha el ruido de las mismas. Aquellos individuos experimentados en leer, desde que ven una palabra no la pueden dejar de leer, por lo que tampoco pueden dejar de enunciarla y activar su significado (Cuetos, 2010). Cabe agregar a Tamayo (2017) quien recalca que en lenguas denominadas como regulares, entre ellas el español, un individuo con dislexia tendrá su principal dificultad en la velocidad para la lectura, por ende, en el aprendizaje de la variabilidad ortográfica.

2.2.3 Procesos sintácticos: están relacionados a las estrategias o reglas establecidas para interpretar las oraciones. A través de ellas, se descomponen las oraciones en elementos y se ordenan en función del papel gramatical. Así, se elabora una estructura sintáctica que permita la recuperación de los significados, para lo cual deben en primer lugar adjudicar etiquetas a los distintos conjuntos de palabras de la oración, luego determinar cómo se asocian entre ellos y de allí proceder a la elaboración de la estructura correspondiente de manera jerárquica (Cuetos, 2010).

2.2.4 Procesos semánticos: explica Cuetos (2010) que luego de la identificación y correlación de las palabras, el paso a desarrollar para la comprensión lectora es el semántico, en el cual se obtiene el contenido del texto para lograr incorporarlo a los conocimientos del lector. Es este momento es donde se alcanza la comprensión auténtica, ya que en esta representación mental concuerdan el lector con el texto, así como el mensaje transmitido y el conocimiento previo de quien lee.

Habilidades prelectoras

Estos también son conocidos como precursores de la lectura y se refieren a las variables que guardan relación con el niño, con el contexto y que directamente están vinculados con la adquisición de la lectura (González et al., 2013).

a) Conciencia fonológica: Fumagalli et al. (2016) son enfáticos en aseverar que la conciencia fonológica predice la precisión lectora, tomando como referencia estudios en variados sistemas ortográficos, donde recalcan que una de las causas del déficit lector puede ser la velocidad de procesamiento, ya que, en las lenguas consistentes, como el caso del español, la precisión y la fluidez en la lectura son aspectos relativos. Tras los argumentos presentados se puede señalar que el predictor más relevante es la conciencia fonológica, lo que a juicio de Cannock y Suárez (2014), es el que permite la adquisición de los aspectos más importantes de

la lectoescritura, debido a que conduce al infante a la comprensión de la relación entre lo oral y lo escrito mediante tareas explícitas y sistemáticas que le facilitan el proceso para la decodificación y reconocimiento de las palabras. De allí, tal como lo plantean Miranda et al. (2021), es sumamente necesario que la conciencia fonológica se desarrolle en las etapas iniciales de la educación, esto es lo que permite que en cualquier método que contenga actividades explícitas de conciencia fonológica sea efectivo. Con relación a lo anterior, es importante que la conciencia fonológica se enseñe de manera explícita a partir de los tres años de edad y no en edades superiores, puesto que una base sólida en esta habilidad cognitiva se reflejará en un buen aprendizaje de la lectoescritura (Capilla, 2015).

b) Velocidad de denominación: es la facultad para restablecer de manera rápida información fonológica de los estímulos visuales presentes. Conviene mencionar además que, la velocidad de denominación contribuye indirectamente a la lectura, debido a su relación con el procesamiento fonológico (Defior, 2004). Por su parte, López et al. (2014) resaltan que, en el caso del español, permite predecir la adquisición de la lectura a temprana edad. Igualmente, la conciencia fonológica y la velocidad de denominación son los dos predictores con mayor poder del rendimiento en la lectura. La conciencia fonológica y la velocidad de denominación han demostrado ser de gran valor para comprender la naturaleza de estos procesos (Gómez et al., 2010). De igual manera, se ha corroborado que los niños con mayor velocidad de denominación de las letras en la educación infantil evolucionan con mayor rapidez en la habilidad de la lectura en su curso académico, sobre todo en relación a la fluidez lectora (González et al., 2013).

Los estudios también indican que la relación causal entre la lectura y el conocimiento fonológico se da en los infantes que comienzan el aprendizaje, razón por la que estos predictores no se han estudiado en alumnos de mayor edad (González et al., 2013). Por su parte, Palazón (2020) refiere que la velocidad de denominación contempla la capacidad para nombrar rápidamente estímulos visuales que son altamente familiares, como colores, letras u objetos. Cabe agregar lo planteado por Scrich et al. (2017) con relación a este punto, quienes destacan que el maestro ejerce el rol de detección al identificar por adelantado a los estudiantes que pudieran estar afectados.

c) Memoria fonológica: La memoria de trabajo se ha identificado como a corto plazo, siendo esta donde se procesa y mantiene información simultánea, funcionando entonces como el mecanismo para conservar y manipular

temporalmente los elementos mientras se ejecutan las tareas Rojas y Susanibar (2019). Bajo este proceso mental se encuentra el llamado bucle fonológico, que es parte del sistema de la memoria operativa y comprende el almacén fonológico, donde se guarda el código de habla, así como el mecanismo de control articulatorio referido al habla interna (Querejeta, 2017).

Recientes investigaciones indican que el bucle fonológico se configura a la vez con el almacén fonológico donde logra retener de manera temporal (dos segundos aproximadamente), las representaciones fonológicas que percibe a través de los estímulos acústicos y así mantiene activa la información acústico-verbal mediante la subvocalización, dado que retiene información en un tiempo más amplio durante la resolución de las tareas (Rojas y Susanibar, 2019).

- d) Conocimiento alfabético:** Gutiérrez (2017) considera que este predictor facilita el desarrollo de las habilidades fonológicas, ya que se establece una relación causal entre el conocimiento de las letras y el aprendizaje de los sonidos de las mismas. Por ejemplo, Alfonso et al. (2012), explican que para lograr el reconocimiento de las palabras se necesita convertir lo ortográfico en sonidos y analizar esa estructura sonora que se representa a través de la escritura. Por ello, se requiere de experiencia en el lenguaje oral, que, al interactuar con los estímulos del ambiente alfabetizado, les permitirá a los infantes ver las palabras escritas y reconocer lo que significan, conformándose así el conocimiento alfabético.

Dificultades específicas de lectura: dislexia

Partiendo de los postulados de Defior (2004), la DEAL es una dificultad específica para leer, independientemente de los motivos que la generen. Sin embargo, en el ámbito neurológico, este término se emplea de forma exclusiva en los supuestos en los cuales la dificultad en la lectura se provoca por un trastorno funcional del cerebro, el cual se puede dar antes o después de la adquisición de la lectura. Es así que, la dislexia del desarrollo se denomina a aquellos trastornos de lectura en los niños que presentan limitaciones específicas para leer, sin alguna causa aparente.

Una de las definiciones de dislexia más destacada en la mayoría de la literatura científica, es la que desarrolla la American Psychiatric Association (2014) en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM – V) en el que se expone que la DEAL “es un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica” (p. 39). Por ello, el niño puede presentar dificultad para la precisión, fluidez

para lograr reconocer las palabras escritas, así como en el proceso de descodificación y escritura de estas, lo que puede originarse principalmente por un déficit en el componente fonológico del lenguaje y en múltiples ocasiones sucede de forma imprevista, ya que el resto de las habilidades cognitivas que participan en el proceso de la lectura se desarrollan normalmente. Entre las consecuencias de la dislexia resalta la dificultad para la comprensión lectora, lo que conduce a una experiencia reducida de la práctica lectora, obstaculizando la adquisición e incremento de vocabulario y, por ende, se reducen los conocimientos.

Conviene señalar además que, la dislexia impacta de manera directa en el aprendizaje escolar así como en el desarrollo socioemocional, como lo demuestran las investigaciones llevadas a cabo por Alexander- Passe (2007) que refleja un preocupante panorama debido a las bajas expectativas que los docentes tienen sobre los niños con dislexia, provocando emociones de miedo y soledad, además de sintomatología física como mareos y náuseas que dirigen hacia sentimientos de carácter negativo en relación al bienestar y rendimiento. De igual manera, Ghisi et al. (2016) en su estudio evidenciaron que las personas diagnosticadas con dislexia poseen bajos niveles de autoestima afectando su rendimiento escolar y su desarrollo social.

Definición: dislexia

El término dislexia ha sido tema de discusión a través de muchos años por especialistas en diversas áreas, como médicos, educadores y psicólogos, por esta razón dicho término ha evolucionado con el pasar del tiempo. Los estudios documentados que se conocen guardan relación con lesiones cerebrales, motivo por el cual los médicos tienen preponderancia en la investigación de estos casos. El antecedente de mayor data registrado es del médico alemán Johannes Schmidt en el siglo XVII, quien trató a un paciente con un derrame cerebral, éste al recuperarse no mostró mayores inconvenientes, únicamente en la lectura y escritura, por lo que el referido médico señaló que esta dificultad podría deberse a la presencia de un órgano desconocido en el cerebro que le ocasionaba la discapacidad (Atencia et al., 2021).

También se le considera como una alteración que no permite adquirir los procesos de lectura, lo que conlleva a que tampoco se adquieran los de la escritura (Delfino, 2017). Sin embargo, con el transcurrir del tiempo, han surgido diversas propuestas que abordan las dificultades de la lectura. En el siglo XX, el neurólogo Samuel Orton publicó un estudio donde usó el término *strephosymbolia* (símbolos torcidos) para referirse a lo que creía era un trastorno perceptivo en las personas que tendían a percibir los símbolos visuales de forma invertida. La creencia era que los errores que resultaban se debían a la percepción

visual y la orientación de las letras, así como los errores de secuencia de letras en la lectura y escritura (Atencia et al., 2021).

Sucesivamente, se han dado estudios que han permitido cambiar la definición de este trastorno a través de los años. La característica más resaltante es que los niños con dislexia presentan dificultad para aprender las reglas de conversión de grafemas en fonemas, así como para automatizar las mismas. En consecuencia, la lectura se torna lenta e imprecisa, especialmente cuando son palabras largas con poca frecuencia de uso o que desconozcan. También se asocia a la dislexia con la lentitud para el procesamiento lingüístico, el escaso vocabulario, poca memoria operativa o verbal, así como problemas perceptivo-visuales, alteraciones en la coordinación motora y problemas en la percepción del habla (Bolea et al., 2017).

Por su parte, Echegaray (2017) indica que, desde hace algún tiempo, han surgido múltiples estudios sobre este trastorno, por lo que estas contribuciones han permitido que en la actualidad se haya evolucionado, pasando de considerar la dislexia como un problema visual y/o auditivo a un problema fonológico de procedencia neurobiológica, por lo que se ha elaborado una delimitación más concreta y transparente con el que se ha podido identificar, abordar y profundizar en el mismo.

La Organización Mundial de la Salud en el 2018 define la dislexia como una dificultad con origen neurobiológico que se caracteriza por la presencia de inconvenientes para precisar el reconocimiento de las palabras, así como un déficit en las habilidades para decodificar y deletrear. Asimismo, la American Psychiatric Association (2014) en el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM-V) expone que los niños con dislexia presentan las siguientes dificultades: "lectura de palabras imprecisas y con esfuerzo (...) lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente (...) dificultad para comprender el significado de lo que lee (...) dificultad con la expresión escrita (...) múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración" (p.38).

Es de interés resaltar que se debe intervenir lo más temprano posible, en el diagnóstico de la dislexia, tal como explican Samaniego y Luna (2020), esto permite mayor eficacia, debido a que la plasticidad cerebral es mayor en los niños, lo que servirá para evitar frustraciones y el rechazo a la lectura. Por ello, es imprescindible que los docentes cuenten con conocimientos y estrategias de prevención, detección y atención educativa, focalizadas en desarrollar las habilidades lectoras. De igual manera se debe contar con el juicio y la práctica para derivar a una evaluación especializada si el caso lo amerita.

Con relación a la DEAL aún resulta necesario recalcar que es una dificultad que la persona tendrá toda su vida, es decir, las personas diagnosticadas con este trastorno irán atravesando variaciones durante su desarrollo y con un tratamiento adecuado los síntomas serán cada vez más leves. Sin embargo, la dislexia no tiene cura y es por ello que los especialistas afirman que este trastorno no se corrige, sino que se reeduca, debiendo tener un abordaje integral que englobe la prevención, diagnóstico y tratamiento. Tras lo anterior, queda claro que la DEAL no tiene cura, puesto que no es una patología, sino un trastorno neurobiológico que dificulta el aprendizaje caracterizándose por la dificultad en el proceso de decodificación de grafema – fonema (Copete, 2020 y Preilowski y Matute, 2011).

Si bien, el cerebro humano no cuenta con estructuras especializadas para la lectura alfabética, existen procesos que lo posibilitan. Acorde con ello, la lectura es un aprendizaje relativamente reciente en la historia del ser humano, pues mientras el lenguaje se desarrolla de manera innata, la lectura debe ser enseñada, evidenciándose así que el cerebro humano no fue diseñado para leer; de manera que, se crea un nuevo sistema funcional sobre estructuras previas del cerebro, facilitando la lectura. Siguiendo lo señalado en líneas precisadas, dentro de este proceso actúan tres áreas cerebrales localizadas en el hemisferio izquierdo, siendo estas: un área ventral (occipito – temporal) referida a los procesos visuales – ortográficos, área dorsal (tempo- parietal) relacionada a la decodificación fonológica; y área izquierda frontal (área de broca y giro inferior frontal), referida a procesos articulatorios- fonológicos. Estas áreas podrían variar en relación a su activación en niños con dificultades de lectura o dislexia (Perfetti y Bolger, 2004 citado por López, 2019).

Dicho esto, en niños con dislexia puede intervenir con ejercicios de habilidades fonológicas que mejoren sus dificultades. Después de esta edad, las intervenciones que se realicen van en función de compensar las dificultades de la dislexia, a través de alternativas educativas como los métodos audiovisuales, programas informáticos para afrontar las dificultades que se presenten con la lectoescritura (ADIXMUR, 2016).

Adicionalmente, se reitera que la dislexia no es un impedimento, sino una dificultad. Ante ello, los padres juegan un papel primordial, pues tienen que informar a sus hijos las implicaciones que tiene, no debiendo generar falsas expectativas ni exigirles cosas que no podrán realizar. Por su parte, los docentes siempre deben manejar posiciones realistas, ofrecer ayuda para realizar las tareas y junto a los familiares buscar la manera para aminorar las tensiones que esta condición pueda generar. De lo mencionado se infiere

que, no se deben presionar a los niños y tampoco se deben emitir comentarios negativos, mucho menos compararlos con otros niños o familiares, sino que se deben reforzar los comentarios positivos ante cualquier progreso que este tenga, donde se valore más el esfuerzo que el propio resultado (ADIXMUR, 2016).

Dentro de este marco es necesario aclarar que, durante las últimas décadas se han anidado diversos mitos alrededor de la dislexia, producto de la falta de información o profundización sobre este tema. Uno de los principales mitos alrededor de la dislexia es la creencia generalizada de que las personas con este trastorno poseen un nivel intelectual bajo, no obstante, la inteligencia no presenta una relación directa con la dislexia, ya que los individuos con esta dificultad de lecto- escritura tienen un nivel de inteligencia igual o mayor a las personas normolectores (Copete, 2020).

Etiología de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL)

Entre las múltiples investigaciones que durante los años se han desarrollado, son más las que se inclinan o se orientan a las teorías cognitivas o neurológicas. Ello debido a los síntomas o problemas que son característicos en los individuos con dislexia. De hecho, algunos casos se presentan por la disfunción en ciertos elementos, razón por la cual las consecuencias son diferentes, lo que conlleva a que no exista un patrón único sobre las causas de las mismas, tomando en consideración los elementos que resulten alterados (Bolea et al., 2017).

Por su parte, Kolinsky et al. (2021) indican que entre las etapas de la infancia y la niñez se desarrolla la conciencia fonológica a través de una enseñanza explícita. Sin embargo, existen inconvenientes en este contexto que pueden indicar la presencia de algún trastorno en la lectura, entre ellos la dislexia, por lo que es posible que algunos niños precisen una atención adicional para la comprensión y reconocimiento de los distintos sonidos de las palabras. Los individuos con dislexia tienen dificultad para clasificar los sonidos de su lengua, surgiendo problemas al fijar los contornos fonéticos de carácter universal y nativo. Por ende, se afecta la manera en que se establece la correspondencia entre sonidos y letras, ya que los disléxicos distinguen solo un tercio al producirse la transformación entre dos sonidos de su lengua. Esta situación se debe a que solo uno dispone de dos grafemas con los que pueden establecer la diferencia, al asumir que las personas con esta condición distinguen mejor las categorías de los fonemas establecidos.

Ante los planteamientos que se han venido realizando, resulta de interés compartir los

aportes de Sánchez y Coveñas (2018, como se citó en Atencia et al., 2021), quienes resaltan que en el siglo XXI estudiar las causas de la dislexia se fundamenta en cinco pilares. El primero relacionado al genoma humano, de allí que las investigaciones en la actualidad sobre el gen del homo sapiens resultan relevantes para comprender la información genética en condiciones normales como patológicas. El segundo pilar se refiere a las estrategias de investigación genética. El tercero se relaciona con la síntesis de proteínas, entiéndase las biomoléculas que son importantes para la vida. Tal es el caso, que hay proteínas que se relacionan con la aparición de la dislexia. El cuarto pilar es la neuroimagen, por sus herramientas para proveer un gran aporte a las neurociencias. El quinto pilar se refiere al estudio del desarrollo ontogenético del encéfalo, ya que desde la neurogénesis puede afectarse al organismo mediante una serie de procesos que, si no ocurren de manera correcta, se presentarían las alteraciones que pueden producir alguna enfermedad o trastorno.

Lo anterior guarda relación con lo planteado por Martínez (2018), quien investigó y concluyó junto con otros investigadores que la dislexia puede tener un origen hereditario, ya que es común en las familias con antecedentes de dislexia que haya patrones de repetición en parientes. De hecho, investigaciones realizadas en 1950 intentaban determinar el grado de riesgo familiar de la dislexia. Adicionalmente, se aprecia que la dislexia afecta más a los niños que a las niñas, tanto así que algunas investigaciones determinan que por cada tres o cuatro niños con dislexia hay una niña con dificultades para la lectura.

Además, Díaz (2006), refiere que el cirujano James Hinshelwood fue quien inició los estudios sobre la dislexia evolutiva, en 1895 publicó un artículo en el cual abordaba la ceguera verbal congénita; ya en 1917, mediante una monografía resumió sus publicaciones sobre la dislexia, de la cual destaca su delimitación como un defecto congénito en los infantes que no presentaban una lesión en el cerebro, siendo su característica principal la incapacidad para la lectura, aunque se emplearan los métodos de enseñanza, lo que asocia con la memoria visual de las palabras. Asimismo, destacó que la frecuencia de la incidencia hereditaria de la ceguera verbal se reflejaba mayormente en niños que en las niñas.

De acuerdo a las revisiones realizadas por Samaniego y Luna (2020) son diversos los estudios en los cuales se indica que este tipo de dificultades inician desde el desarrollo embrionario, cuando se afectan los genes que tienen la responsabilidad de la migración neuronal para la formación de las estructuras cerebrales, como el DCDC2, ROBO1, KIAA019, DYX1C1. Al alterarse, generan desorden, por lo que las neuronas motoras y

visuales del lenguaje que deberían ir a un sitio específico en la corteza cerebral llegan a otros sitios, lo que interrumpe el procesamiento y se presentan las anomalías. Cabe agregar que, en el caso de infantes con inteligencia promedio que presentan trastornos en áreas como memoria, lenguaje, atención, conceptualización y funciones ejecutivas o motoras, son los que desarrollan una disfunción cerebral mínima, pero que pudieran mejorar al madurar el sistema nervioso central (Fernández, 2012).



Por otra parte, las dificultades fonológicas de los disléxicos se manifiestan no sólo en los problemas de segmentación, es decir, a la hora de la repetición de palabras no complejas, que son difíciles y presentan asociaciones poco habituales, sino al leer y escribir palabras más simples, así como en los problemas en la memoria a corto plazo y en los fallos de atención y rapidez de denominación.

Asimismo, los estudios neurológicos revelan que existen problemas de especialización en los hemisferios, especialmente en el izquierdo, afectando significativamente las habilidades lingüísticas. Además, se han encontrado indicios de un nivel menor de activación en las áreas encargadas del procesamiento fonológico y, de manera contraria, una mayor activación en las áreas encargadas de la memoria de trabajo. (Illinworth & Bishop, 2009; Steinbrink, Groth, Lachmann, & Riecker, 2012; Lehongre, Morillon, Giraud, & Ramus 2013; Serrano, 2005 citado por Consejero et al., 2015).

Resulta importante señalar que, los diversos estudios desde el campo de la neurología apoyados en técnicas de neuroimagen evidencian un menor grado de densidad de la materia gris cortical, así como una menor girificación en el lóbulo temporal izquierdo. Por último, estudios como el realizado por Leiner et al. (1989) reflejan que el cerebelo presenta una relación con las áreas frontales del cerebro, influyendo de esta manera en el área de Broca, el estudio mencionado permite señalar que esta estructura subcortical impacta en la adquisición de las habilidades relacionadas al lenguaje.

Al mismo tiempo, Cuetos et al. (2015) destacan que múltiples investigaciones se enfocan en el procesamiento fonológico, en lo que respecta al aprendizaje de la lectura y la escritura, puesto que la lectura es la transformación de grafemas o letras en fonemas, y la escritura implica la transformación de fonemas en letras. De allí que, cuando no logra discriminar bien los fonemas no puede realizar la segmentación del habla en sílabas o fonemas, o no logra la retención de varios fonemas en su memoria al leer o escribir una palabra, entendiéndose, que se le presentarán dificultades durante el aprendizaje de la lectura y escritura.

La importancia del procesamiento fonológico no implica únicamente el desarrollo de la fluidez de la lectura, sino también en el habla. De hecho, la hipótesis del déficit fonológico se encuentra entre las de mayor aceptación en los textos relacionados a la DEAL, puesto que gran cantidad de estudios reflejan la deficiencia en lo concerniente a la discriminación auditiva de los sonidos del habla, es decir, la percepción del habla. Por ello, se ha dicho que los inconvenientes para la discriminación fonética afectan la precisión y calidad de las

representaciones fonológicas en el léxico (Jiménez et al., 2010).

Dando continuidad a las causas de la dislexia, se tiene como cierto que los estudios genéticos más interesantes se llevaron a cabo en gemelos; sin embargo, la correlación no es perfecta, pues el que gemelos idénticos sean disléxicos no significa necesariamente que todos lo sean, lo que señala que además de la herencia, el entorno también juega un papel crucial en el desarrollo del trastorno. En resumen, hay un gen que causa el trastorno, pero el entorno (una buena educación) ayuda a paliar los problemas (Cuetos, 2010).

Adicionalmente, los estudios pioneros de Geschwind pusieron de manifiesto la presencia de anomalías en el cerebro de los niños disléxicos. Este mismo autor comprobó que, a diferencia de los niños dentro de la norma, en quienes el nivel de desarrollo del plano temporal izquierdo es superior al derecho, resultando en la característica asimetría cerebral de un hemisferio izquierdo más grande, para los disléxicos los dos planos son iguales, de modo que no se aprecia ningún tipo de asimetría cerebral (Cuetos, 2010).

Por último, actualmente, se desconoce el gen exacto causante de esta dificultad. Algunos estudios lo han situado en el brazo corto del cromosoma 15, pero las últimas investigaciones sugieren que está en el brazo corto del cromosoma 6. Las pruebas más claras que la DEAL tiene una causa neurológica proceden de los estudios neuropatológicos, por ejemplo, el examen post mortem de los cerebros de las personas que la han sufrido (Álvarez y Correa, 2021).

Prevalencia de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL)

Para determinar la prevalencia de esta dificultad específica influyen muchos factores, tales como los parámetros de diagnóstico, el método de detección, el idioma y la cultura de la persona afectada. De allí que Cubilla et al. (2021), recalcan que, en la revisión de la literatura, en lo que respecta específicamente a los trastornos de lectura, presentan una gran disparidad, principalmente por las metodologías empleadas en el diagnóstico, lo que genera variaciones en los resultados. Adicionalmente, en estas variaciones sobre las cifras de prevalencia se encuentra el grado de transparencia/opacidad de la lengua que se estudia.

De manera general, múltiples investigaciones ofrecen variedad de resultados. La OMS señala que a nivel mundial entre el 10 y 15% de personas presentan dislexia, habiendo una preponderancia en países de habla inglesa (Jiménez et al., 2009). Por otro lado, Tamayo (2017) estima que en el nivel de educación primaria alrededor de 1 de cada 25

estudiantes presentan dificultades relacionadas a la dislexia. En el caso de la edad, específicamente en España, la prevalencia es del 3.2 y 5.6% en los estudiantes de primaria; mientras que en los estudiantes de secundaria es del 3.2 a 5.4% de acuerdo. En lo que respecta al sexo, los estudios han encontrado una incidencia en los varones sobre las mujeres, estableciendo una proporción de dos o tres hombres por mujer. Estas cifras señalan mayor prevalencia en el sexo masculino que, a pesar de estar fundamentada por varios estudios, no representan la evidencia definitiva (Echegaray, 2017).

Medrano et al. (2012) señalan que en un estudio realizado en España, se comprobó una prevalencia del 5% a través de una muestra de 1,048 estudiantes de educación primaria; mientras que en una investigación con estudiantes de Guatemala, la prevalencia fue del 8%, lo que destaca que los problemas relacionados a la lectura pueden tener un mismo origen biológico, pero en ellos también interfieren otras variables como las ambientales y culturales que permiten caracterizar problemas de lectura de manera general, pero los casos de la DEAL, como su nombre lo indica son más específicos.

Asimismo, Cubilla et al. (2021) refieren investigaciones en Latinoamérica, como el caso de Colombia, específicamente en Barranquilla en el año 2008, que arrojó una prevalencia de 3.3%; mientras que, en la capital, Bogotá en el año 2015, se obtuvo una prevalencia de 3.63%. En el caso de Ecuador en el año 2015, una investigación determinó una prevalencia de 26.57%. En lo que respecta al estudio desarrollado en la ciudad de Panamá, arrojó una prevalencia de 5,56%, la cual se ubica entre los valores de los estudios realizados en España y los demás países latinoamericanos de lengua española. Sobre estos estudios, destaca que la mayoría se registran en edad escolar, no obstante, se refieren algunos en adolescentes y adultos en proporciones menores.

En el abordaje de la prevalencia de la dislexia, se hace necesario referir las comorbilidades que se registran con ella. Tal como lo explica Ávila (2007), es la presencia simultánea de dos o más patologías en el mismo individuo, específicamente con este trastorno se pueden presentar el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH), entre otros. Gatica (2018) también lo asocia a otros trastornos, entre ellos menciona el trastorno de Tourette (TT), que es un trastorno del neurodesarrollo, el cual se inicia generalmente antes de los dos años o en la adolescencia temprana. Adicionalmente, el mismo autor menciona que lo característico de este trastorno es la presencia de manera crónica o en ocasiones simples de tics motores y fónicos que limitan al individuo en el disfrute de acciones sociales comunes, tales como vestir, comer, conversar, salir o ir a la escuela.

De acuerdo al manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales el TT sitúa su prevalencia entre el 0.4% y 3.8%. Además, este trastorno no es común que se presente en estado puro, generalmente, registran un grado de comorbilidad psiquiátrica, alrededor del 10% de los diagnosticados se han relacionado con el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), caracterizado por la dificultad para escoger estímulos que se relacionan al patrón de conducta que no impide las conductas automáticas, registra el 90% restante. De forma adicional, se considera el TDAH como uno de los trastornos con mayor diagnóstico en el ejercicio clínico, cuya prevalencia se sitúa entre el 5.7% y 17% (Gatica, 2018).

Carballal et al. (2018) en estudios realizados en España con relación a la prevalencia de patologías psiquiátricas en atención primaria, en una muestra de 1,286 pacientes arrojó como más frecuente: el 5.36% (TDAH); 3.42% (trastornos del lenguaje), 3.26% (trastornos del aprendizaje) y 1.87% (trastornos de la conducta). Además, el 47% registró comorbilidad con otro trastorno mental. En su mayoría recibieron atención de múltiples profesionales sanitarios, sociales y educativos. Ante lo planteado, es necesario resaltar que la dislexia como trastorno específico del aprendizaje refleja, además de los inconvenientes en la lectura, dificultades para la escritura. Es así que, estos trastornos no se presentan aisladamente, sino que se suele encontrar más de uno en los infantes. Por ello, se requiere una detección y atención educativa a tiempo para derivar a una evaluación especializada y precisar el tratamiento adecuado, disminuyendo las consecuencias de los mismos. Según varios estudios, existe una mayor frecuencia de depresión y ansiedad en los estudiantes que presentan dislexia o algún otro trastorno del aprendizaje (Bolea et al., 2017).

Síntomas de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL)

De acuerdo con Expósito (2002), los criterios para el diagnóstico de la DEAL son esencialmente: un nivel de lectura, tanto oral como comprensiva, necesariamente por debajo de lo estipulado con relación a su edad cronológica, la inteligencia y la educación. Igualmente, señala algunas características expuestas en el Código Internacional de Enfermedades (CIE – 10), a través de la Organización Panamericana de la Salud, donde destacan que el niño con DEAL puede presentar dificultades para emitir el sonido de las letras del alfabeto, denominar las letras de forma correcta, también puede presentar problemas para analizar o clasificar los sonidos, aunque disponga de su agudeza auditiva.

En cuanto a su capacidad lectora oral, se reflejan las omisiones, distorsión o adición de

palabras o parte de ellas, así como lentitud, vacilaciones y pérdida en el texto. Asimismo, se aprecia un déficit en la comprensión lectora de manera recurrente. Se debe destacar que, a la dislexia la caracterizan las dificultades para la descodificación o lectura de palabras aisladas, esto significa que, los niños en función a su conocimiento acerca de las letras y sus sonidos puedan pronunciar de manera correcta las palabras escritas, es por ello que están implicados los procesos cognitivos que se registran entre la recepción de la información y la elaboración del significado (Exposito, 2002).

Entre otros síntomas, Bolea et al. (2017) recalcan que los individuos con dislexia leen con lentitud y mucho esfuerzo, también tienen dificultad para leer pseudopalabras, así como inconvenientes en la ortografía y la expresión escrita. Estas dificultades pueden comenzar en la edad escolar; sin embargo, aunque no se superan estas limitaciones pueden mejorarse las aptitudes académicas.

Adicionalmente, a las características presentadas, la Asociación Madrid con la dislexia en el 2013, en su lucha por la igualdad de condiciones de las personas que presentan esta dificultad en la capital española, recalca variados estudios sobre este trastorno, principalmente, desarrollados en la educación primaria y los asocia a que los niños invierten palabras, números y letras, confunden palabras homófonas, no son capaces de segmentar palabras, tienen dificultad para copiar en la pizarra o el cuaderno, no tienen dominio del tiempo a la hora de dar alguna explicación, su vocabulario es escaso y confunden los números cuyos sonidos son semejantes (González et al., 2020).

Clasificación de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL)

A la hora de abordar el tema sobre los tipos de dislexia, la literatura es compleja y variada, pero los dos tipos ampliamente utilizados son dislexia evolutiva y la dislexia adquirida. En el caso de la primera de estas, a la que también se le conoce como dislexia del desarrollo, es la que se manifiesta en los infantes de manera inherente, donde se observan dificultades para lograr la destreza en la lectura, sin que exista una causa evidente al respecto (Bolea et al., 2017).

La presente investigación está enfocada en la dislexia de tipo evolutiva, puesto que considera el conocimiento sobre dislexia en los docentes del nivel primario en las instituciones educativas públicas y privadas del distrito La Molina. Por lo que se aborda lo que estos conocen sobre el referido trastorno; el cual generalmente se logra detectar durante los primeros años de la adquisición de aprendizajes de manera formal, es decir,

en el nivel primario. Sin embargo, la sintomatología puede ser evidente y observada, debido a que los educadores son los primeros que notan estos inconvenientes, siendo más evidente durante la primera fase del aprendizaje de la lectura (Mayo Clinic, 2017).

Cabe resaltar que Alvarado et al. (s.f.) son enfáticos al explicar que, en función del nivel evolutivo de los niños van surgiendo características específicas que van desde la etapa de la prelectura, donde apenas se pueden apreciar algunos indicadores de la dislexia; pero el diagnóstico como tal, se establece en la etapa primaria, en el tercer grado, cuando la mayoría de los niños ya han adquirido y asimilado la técnica lectora y escritora y los niños con DEAL presentan el mayor número de inconvenientes. De igual forma, González et al. (2020) hacen mención a una clasificación que a su criterio es la que goza de mayor aceptación en la comunidad científica, basada en la ruta o vía que emplean las personas al momento de leer. Asimismo, Serrano y Defior (2004, como se citó en Cubilla et al., 2021) recalcan que esta clasificación refiere a subtipos de esta dificultad específica, los cuales también han permanecido en múltiples debates, pero se emplean en función al referido modelo de doble ruta, los cuales son:

- a) **Dislexia fonológica:** en ella los niños evidencian un mal funcionamiento en la ruta fonológica. Entiéndase que el niño lee a través de la vía visual directa todas las palabras conocidas o no de forma global y tiende a cometer los siguientes errores: su lectura es más rápida que los que tienen dislexia superficial. Sin embargo, son más imprecisos y sus equivocaciones son mayores al momento de descifrar o entender palabras que no conocían. Por eso, habrá ocasiones en las que inventan nuevas palabras o pseudopalabras. Tampoco pueden integrar letras y sonidos, tienden a realizar sustituciones, ya que no activan la letra - sonido, sino el significado de lo escrito. Otro de sus errores se registra con las palabras largas, ya que al leer el significado global no esperan a terminar la palabra para otorgarle el significado.

- b) **Dislexia superficial:** Los niños que la padecen tienen problemas con la vía visual/superficial, por ello leen mediante la vía fonológica. Su mayor dificultad es leer las palabras de manera global, de allí que sean muy lentos a la hora de leer. Así como también deletrean y fragmentan las palabras. Entre sus errores más comunes se encuentran, la omisión, adición, sustitución y rotación de las letras. Se les dificulta la comprensión de palabras homófonas, también presentan inconvenientes en la prosodia. Por ello la acentuación y las pausas no las realizan correctamente.

- c) **Dislexia mixta:** Este es un subtipo de dislexia, ya que cubre problemas de los dos subtipos previamente mencionados. En el caso de estos niños, el pronóstico de rehabilitación es menor, debido a que el afectado no tiene preservada ninguna de las dos rutas y esto generará dificultades en la intervención especializada y progresos evidentes a corto, mediano y largo plazo.

Conocimiento docente sobre la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL)

Para abordar el conocimiento de los docentes acerca de la dislexia se parte del concepto de conocimiento, tomando como referencia a Ramírez (2009), quien indica que la humanidad siempre en aras de encontrar la explicación a los hechos o acontecimientos realizan este acto intencional de aprehender sobre las cualidades del objeto, las cuales están referidas al sujeto que le conoce. El cual se diferencia, de los que se conoce como percepción, que a criterio de Sánchez (2019) es un proceso psicológico complejo a través del cual se organiza, integra, reconoce e interpreta la información que llega a las personas a través de los sentidos.

De los conceptos presentados y estableciendo dicha discrepancia entre estos surge el presente apartado, ya que en la actualidad los educadores en su afán por encontrar explicaciones sobre un tema en particular, en este caso la dislexia, deben procurar la aprehensión de todo lo que se relacione con la misma, a través de un proceso psicológico donde podrán percibir lo relacionado y podrán interpretar si reúne las condiciones naturales para afrontar el tema de la DEAL en las aulas de clase o por el contrario necesita mayor formación académica.

Con relación a lo anterior, Remedios et al. (2015) plantean que, con un buen conocimiento sobre la dislexia, el docente podrá contribuir a la detección a tiempo de este trastorno y así existirán mayores posibilidades de prevenir los efectos que pueda generar en los estudiantes. Por ello, los educadores deben procurar ampliar sus conocimientos con relación al tema de la dislexia, puesto que requieren conocer aspectos específicos sobre estas dificultades para poder abordarlas de manera efectiva. Definitivamente el conocimiento de los docentes es fundamental para dar respuesta a las exigencias en cuanto a esta situación en lo que respecta a la prevención, detección y atención educativa oportuna.

En el mismo sentido, González et al. (2020) especifican que la respuesta docente debe ser cónsona con los estudiantes, dado que existen varios tipos de dislexia y en cada uno de

ellos pueden aparecer uno en particular. De allí lo relevante de poseer ese amplio conocimiento sobre el tema. Por ello, es de sumo interés conocer las técnicas y estrategias que puedan emplearse en beneficio de facilitar los aprendizajes sobre este tema, ya que en muchas ocasiones los estudiantes que padecen este trastorno sufren por incomprensión, frustración y desesperación cuando no pueden sentirse seguros en la adquisición de la competencia lectora.

Sobre este particular, Atencia et al. (2021) consideran esencial una detección y atención educativa temprana dirigida a los estudiantes con DEAL, donde los entes gubernamentales promuevan la estimulación a través de la creación de programas especiales. Es prioridad que en dichos programas se logren las adaptaciones para ayudar a los estudiantes con estas dificultades específicas de aprendizaje y recalcan que la dislexia varía en su gravedad, por lo que la atención de los estudiantes debe canalizarse de acuerdo a sus características.

En función de lo planteado, resulta evidente que los docentes deben poseer un conocimiento suficiente tanto teórico y práctico para lograr apoyar a los niños que padecen de esta condición, debido a que los alumnos con DEAL exigen adaptaciones complementarias. Por ello, un profesor debe reconocer si un alumno precisa asistencia o tiene problemas mediante la observación de la forma en que trabaja de modo independiente o en grupo. Asimismo, mayormente la experiencia hace que los profesores adquieran más conocimientos en materia de dislexia, aunque lo ideal es que su formación profesional o pública sea la que haga que estén capacitados para afrontar estos casos. Hablando desde un punto de vista metafórico, el estudiante es el actor y el profesor es a su vez el director, ambos con su propio talento (Escobar y Vizconde, 2017).

Instituciones educativas peruanas

Según lo establecido en la Ley General de Educación N° 28044 (2003) específicamente en su artículo 66, las instituciones educativas del Perú son definidas como comunidades de aprendizaje. Asimismo, se le cataloga como la primera y principal instancia de gestión en el sistema educativo descentralizado en el país. Las instituciones educativas son las encargadas de prestar el servicio para el logro de los aprendizajes y la correspondiente formación integral de los estudiantes. En lo que corresponde al ámbito físico y social, estas instituciones deben vincularse con distintos organismos en su entorno para el cumplimiento de actividades extracurriculares que le permitan complementar en función de los fines y objetivos educativos establecidos.

Cabe destacar que, el sistema educativo peruano lo conforman la educación básica y la educación superior, la básica ofrece distintas modalidades. Este sistema educativo está descentralizado y pretende ser participativo y flexible; y el órgano responsable para la preservación de este sistema es el Ministerio de Educación. De igual manera, la gestión de las instituciones educativas puede realizarse por parte del Estado o por iniciativa privada (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2019). Es necesario mencionar que la educación básica está dividida de la siguiente forma: Educación Básica Regular (EBR), Educación Básica Especial (EBE) y Educación Básica Alternativa (EBA). La EBR es el modelo que comprende la educación inicial, educación primaria y secundaria. Estos niveles van dirigidos a los niños y adolescentes que oportunamente transitan su proceso educativo (MINEDU, 2005).

Niveles de enseñanza

En función de lo estipulado en la Ley General de Educación (2003), específicamente en su artículo 28, los niveles de enseñanza en la educación peruana representan los períodos graduales que articulan en las etapas educativas en el país, como son la educación básica y la educación superior.

En lo que respecta a la educación básica, el primer nivel lo constituye la educación inicial. La cual se destina a infantes entre los 0 y cinco años. El segundo nivel lo conforma la educación primaria, se orienta a niños con edades comprendidas entre los 6 y 11 años. Mientras que el tercer nivel lo constituye la educación secundaria, la cual abarca desde los 12 a los 16 años de edad (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2019).

Ciclos de enseñanza

Conforme a lo estipulado en el artículo 28 de la Ley General de Educación (2003), los ciclos de enseñanza son los procesos educativos que se desarrollan en función de alcanzar los logros de aprendizaje establecidos. El MINEDU (2005) especifica que la EBR contempla siete ciclos con el objetivo de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles: ciclo I y II abarca el nivel inicial, los ciclos III (primero y segundo grado), IV (tercero y cuarto grado) y V (quinto y sexto grado) comprenden el nivel de primaria. Por otra parte, los ciclos VI (primer y segundo año) y VII (tercer, cuarto y quinto año) ocupan los niveles de secundaria.

Instituciones educativas de gestión pública

De acuerdo a lo establecido en el artículo 71 de la Ley General de Educación (2003), las

instituciones educativas de gestión pública son todas aquellas que tienen gestión directa por las autoridades del sector educativo u otras instituciones del Estado. Además, Carrillo (s.f.) añade que a través de la gestión pública se busca mantener capacitados a los docentes y directivos de los distintos niveles de educación, tanto en las áreas urbanas y rurales.

Instituciones educativas de gestión privada

En lo que respecta a la gestión privada de las instituciones educativas, la Ley General de Educación en su artículo 72 estipula que la realizan, personas jurídicas de derecho privado que están autorizadas por las instancias descentralizadas del sector educativo que tienen por objetivo promover la pluralidad de la oferta educativa a través del sector privado.

Asimismo, Carrillo (s.f.) indica que estas estructuras organizativas además de la descentralización del sector educativo procuran el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes, así como también contribuir en el desarrollo de los valores en los estudiantes.

Rol del docente

El rol o desempeño de los docentes peruanos se estipula en el artículo 59 de la Ley General de Educación (2003) donde se establece que sus áreas de desempeño son la docencia, administración e investigación, donde además podrá ocupar cargo de director o subdirector o algún otro cargo administrativo equivalente.

Al respecto, en el Perú a criterio de Escobar y Vizconde (2017) y con relación al presente estudio, el docente debe ocuparse de sus estudiantes al presentar algunas carencias o deficiencias que no le permitan evolucionar. Por ello, en su ejercicio docente debe atender a los alumnos que presentan diversas dificultades que con la atención necesaria las pueda superar; ya que la atención apropiada a los niños con dificultades concretas de aprendizaje exige una adecuada formación e indagación de los supuestos especiales que se dan en el aula.

En relación a lo expresado, el rol del docente en el Marco de Buen Desempeño Docente publicado por el Ministerio de Educación (2014) expone que la docencia es un trabajo complejo que exige una actuación de carácter reflexiva y crítica para actuar ante diversos contextos. Así mismo, el docente debe manejar adecuadamente los conocimientos pedagógicos y disciplinares, así como las características de los estudiantes para realizar un trabajo dinámico y especializado. De igual manera, el docente debe mantener un vínculo con los estudiantes a fin de desarrollar los procesos afectivos, valorando de

manera enérgica las diferencias individuales y socioculturales de cada uno de los alumnos. Por otra parte, el papel del docente debe estar medido por su labor dentro de la institución, propiciando que los estudiantes aprendan y adquieran competencias y teniendo responsabilidad moral e idoneidad profesional. Finalmente, tiene como función la formación escolar mediante un enfoque de justicia social y equidad, evaluando la realidad social, así como sus retos.

Años de experiencia

Sobre este particular, el artículo 57 de la Ley General de Educación (2003) plantea que el desarrollo profesional de los docentes les permite el crecimiento profesional que está contemplado en un escalafón. Entre otros criterios, los años de experiencia se toman en consideración. Cabe agregar a Del Mastro (2020), quien señala que, para ofrecer una buena oferta académica, se debe considerar la experiencia de los docentes en distintos ámbitos escolares, pues el conocimiento que adquieren durante la práctica docente es el que les permite una formación mucho más centrada.

Fontanilla (2021) considera que desde el nacimiento los seres humanos hasta el momento de su fallecimiento transitan en un constante aprendizaje. Ello, si se realiza de modo reflexivo, donde se aprende lo que se está viviendo; experiencias que serán de utilidad para diversas situaciones que se presenten en la vida cotidiana. Son estas mismas experiencias las que conllevan al aprendizaje de distintas formas, porque son las que el mismo protagonista adquiere, tomando para ellos aciertos y desaciertos.

Avanzando en el razonamiento, Kini y Podolski (2016) en una revisión sistemática de 30 estudios publicados en la última década, evaluaron el efecto de la experiencia docente en escuelas de Estados Unidos. Dichas autoras pudieron determinar que, los años de experiencia en el ámbito de la docencia se relacionan de manera positiva con los logros académicos de los estudiantes, ya que la efectividad de los docentes vinculados con su experiencia resulta significativo a medida que aumentan los años de carrera. Además, cuando los profesores adquieren experiencia, se refleja un aumento en la calidad educativa integral, es decir, los estudiantes no solo presentan mayores niveles de aprendizaje, sino que además logran mejores resultados en aspectos como la conducta, la asistencia, entre otros. Por otra parte, con el paso de los años se mejoran las aptitudes docentes, siendo la experiencia un indicador para el aumento de la efectividad. Sin embargo, se debe seleccionar a profesores con una preparación adecuada y brindar una formación continua para que en conjunto con la experiencia se optimicen los resultados en las aulas de clase.

2.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **Lectura:** Proceso complejo que requiere de programas multidimensionales para su aprendizaje y que estos pueden adaptarse a las necesidades de cada niño (Defior, 2015).
- **Dislexia:** Dificultad específica de aprendizaje cuya etiología es neurobiológica y afecta directamente el procesamiento fonológico del lenguaje. Lo cual impacta en el reconocimiento de la palabra y la ejecución de las reglas de conversión grafema – fonema (Pearson, 2017).
- **Dislexia evolutiva:** Se manifiesta en los niños de manera inherente, donde se observan dificultades para lograr la destreza en la lectura, sin que exista una causa evidente al respecto (Bolea et al., 2017).
- **Instituciones educativas:** Son las encargadas de prestar el servicio para el logro de los aprendizajes y la correspondiente formación integral de los estudiantes (Ley General de Educación, 2003).
- **Instituciones educativas de gestión pública:** A través de la gestión pública se busca mantener capacitados a los docentes y directivos de los distintos niveles de educación, tanto en las áreas urbanas y rurales (Carrillo, s.f.).
- **Instituciones educativas de gestión privada:** La realizan personas jurídicas de derecho privado que están autorizadas por las instancias descentralizadas del sector educativo que tienen por objetivo promover la pluralidad de la oferta educativa a través del sector privado (Ley General de Educación, 2003).
- **Ciclos de enseñanza:** la EBR contempla siete ciclos con el objetivo de articular los procesos educativos en sus diferentes niveles: ciclo I y II abarca el nivel inicial; los ciclos III, IV y V comprenden el nivel de primaria; y los ciclos VI y VII ocupan los niveles de secundaria (MINEDU, 2005).

- **Años de experiencia:** Conjunto de herramientas adquiridas en el tiempo y por la repetición mecánica de acciones en el ejercicio de las labores, que permite el desarrollo de la práctica pedagógica y la comprensión del saber, favoreciendo la calidad del proceso educativo (Taborda et al., 2012).

2.4 HIPÓTESIS

2.4.1 Hipótesis general

El nivel de conocimiento sobre la DEAL en docentes del nivel primario del distrito de La Molina difiere en función al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia.

2.4.2 Hipótesis específicas

1. Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel medio de conocimiento general acerca de la DEAL.
2. Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de las habilidades prelectoras.
3. Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de la definición de la DEAL.
4. Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de la etiología de la DEAL.
5. Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de los síntomas de la DEAL.
6. El nivel de conocimientos sobre la DEAL en los docentes del distrito de La Molina difiere según el tipo de gestión educativa.
7. El nivel de conocimientos sobre la DEAL en los docentes del distrito de La Molina difiere según los años de experiencia.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1 TIPO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación estuvo enmarcada en el enfoque cuantitativo, según Hernández et al. (2014), este enfoque establece una secuencia de procesos y se utilizan técnicas de análisis estadístico y recolección de datos para obtener respuestas frente a las hipótesis y objetivos establecidos de la investigación. Precisando, se suscribe a la tipología pura o básica, motivado a que el estudio pretendió producir conocimiento, a través de la explicación, predicción y comprensión de la estructura de un fenómeno (Yaghmaie, 2017). De acuerdo al alcance, es descriptiva, por cuanto se buscó caracterizar el nivel de las variables, para entender y comprender las características de la población estudiada (Hernández et al., 2014).

En cuanto al diseño, fue de tipo descriptivo-comparativo, por cuanto se recogió información significativa en varias muestras en relación al mismo aspecto de interés; de tal manera que, después se llegó a caracterizar dicho fenómeno, con base a la comparación de los resultados obtenidos de manera general o específica (Sánchez y Reyes, 2015). Motivado a ello, se trabajó con dos grupos con características diferentes, conformados por docentes, de los cuales se comparó el nivel de conocimiento acerca de la dislexia, en atención al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia. Sobre la base de Sánchez y Reyes (2015) se diagrama el diseño a continuación:

$$\begin{array}{ll} M_1 \text{-----} O_1 & O_1 = O_2 \\ M_2 \text{-----} O_2 & \neq \end{array}$$

Dónde:

M1 y M2: representan ambas muestras seleccionadas, los docentes de IV y V ciclo de enseñanza de instituciones educativas privadas y públicas del distrito de La Molina donde se aplicó el cuestionario acerca de la variable de estudio.

O1 y O2: corresponden a la información que se recoge acerca del conocimiento de la dislexia que posee cada muestra indicada.

3.2 POBLACIÓN Y MUESTRA

La población es el total de elementos definidos, accesible y de interés (Pastor, 2019), que presentan características en común y constituirán el vínculo para la designación de la muestra (Arias et al.,2016). En este sentido, la población objetivo de la presente investigación la integraron los profesores de los ciclos de enseñanza IV y V del nivel primario de Instituciones educativas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Es así que, estuvo delimitada por docentes, de ambos sexos (varones y mujeres), correspondientes a los ciclos de enseñanza IV y V del nivel primario, que conforman las instituciones educativas públicas y privadas del distrito La Molina, perteneciente a la región Lima, que corresponden a la jurisdicción de la UGEL 06.

Respecto a una muestra, simboliza un subgrupo característico y limitado que se obtiene a partir de la población asequible (Arias, 2012); para ello, se utilizó un muestreo no probabilístico intencional, en el cual el proceso de selección estuvo orientado por características delimitadas por el investigador, más allá que por un criterio estadístico de probabilidad (Bernal, 2016). En atención a ello, se establecieron los siguientes criterios:

Criterios de inclusión:

- Docentes de los ciclos IV y V de ambos sexos.
- Docentes que firmen su consentimiento en la investigación.
- Docentes que laboran en Instituciones educativas de ambos tipos de gestión educativa en el distrito de La Molina.

Criterios de exclusión:

- Docentes del III ciclo de enseñanza.
- Docentes pertenecientes a otros distritos.
- Docentes de educación física, computación, música y arte.

En este sentido, la muestra quedó constituida por 70 docentes de los ciclos IV y V correspondientes a los grados de tercero, cuarto, quinto y sexto grado de primaria pertenecientes a Instituciones educativas privadas y públicas del distrito de La Molina ubicado en Lima Metropolitana.

Los datos de la tabla 1 indican la forma en que se distribuye la muestra, considerando tres variables intervinientes, como son: Tipo de gestión educativa, ciclo de enseñanza y años de experiencia, observándose grupos homogéneos en el caso del tipo de gestión educativa. También se aprecia una mayor proporción de docentes de instituciones educativas privada y pública que, al tratarse de la variable: años de experiencia, se agrupan mayormente en el rango de entre 1 a 15 años.

Tabla 1

Distribución de la muestra de docentes según los años de experiencia

Tipo de gestión educativa	Ciclo de enseñanza	Años de experiencia			Total
		Entre 1 a 15 años	Entre 16 a 30 años	Entre 31 a más	
Institución Educativa privada	Ciclo IV	11 31,4%	2 5,7%	1 2,9%	14 40,0%
	Ciclo V	14 40,0%	5 14,3%	2 5,7%	21 60,0%
Total		25 71,4%	7 20,0%	3 8,6%	35 100,0%
Institución Educativa pública	Ciclo IV	12 34,3%	7 20,0%	0 0,0%	19 54,3%
	Ciclo V	8 22,9%	6 17,1%	2 5,7%	16 45,7%
Total		20 57,1%	13 37,1%	2 5,7%	35 100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se registra en la tabla 2, los docentes de ambos tipos de gestión educativa, pública y privada, forman grupos similares en número y proporción. Además, la muestra de docentes está distribuida en dos grupos bastante similares, de acuerdo al ciclo de enseñanza.

Tabla 2

Distribución de la muestra de docentes según el tipo de gestión educativa

Ciclo de enseñanza	Tipo de gestión educativa		Total
	Gestión pública	Gestión privada	
Ciclo IV	14 20,0%	19 27,1%	33 47,1%
Ciclo V	21 30,0%	16 22,9%	37 52,9%
Total	35 50,0%	35 50,0%	70 100,0%

Fuente: Elaboración propia

3.3 DEFINICIÓN Y OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

En la presente investigación se considera como variable de estudio el conocimiento sobre la dislexia que posee el docente. Además, variables de comparación dentro de las cuales se encuentran el tipo de gestión educativa y los años de experiencia que posee cada profesor hasta la fecha.

Definición conceptual de la variable de estudio

Conocimiento sobre la dislexia: conjunto de información adquirida, interiorizada y comprendida acerca de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL). Un buen conocimiento sobre la dislexia, indica que el docente podrá contribuir a la detección a tiempo de este trastorno, existiendo mayores posibilidades de prevenir los efectos que pueda generar en los estudiantes (Remedios et al., 2015).

Definición conceptual de las variables de comparación:

Tipo de gestión educativa: el sistema educativo considera dos tipos de gestión educativa: pública y privada. De acuerdo a las instituciones educativas de gestión pública, son todas

aquellas que tienen gestión directa por las autoridades del sector educativo u otras instituciones del Estado. En lo que respecta, a las instituciones educativas de gestión privada, la realizan personas jurídicas de derecho privado que están autorizadas por las instancias descentralizadas del sector educativo que tienen por objetivo promover la pluralidad de la oferta educativa a través del sector privado (Ley General de Educación, 2003).

Años de experiencia: consiste en el tiempo que transcurre el docente realizando funciones académicas, lo que le permite el crecimiento profesional y ajustarse a un escalafón magisterial (Ley General de Educación, 2003).

Tabla 3

Matriz de operacionalización de la variable

Variable	Dimensiones	Indicadores	Ítems	Escala
Conocimiento sobre la dislexia	Habilidades prelectoras	1 punto = correcto.	1, 16, 17, 18, 19 y 20.	Intervalo
	Definición		2, 3, 4, 5, 9, 10 y 15.	
	Etiología	0 punto = incorrecto.	6, 7 y 8	
	Síntomas		11, 12, 13 y 14.	
Tipo de gestión	Instituciones educativas	Públicas Privadas	Datos de identificación (a)	Nominal
Ciclo de enseñanza	Educación primaria regular	Ciclo IV Ciclo V	Datos de identificación (b)	Nominal
Años de experiencia	Experiencia docente	De 1 a 15 años De 16 a 30 años De 30 años a más	Datos de identificación (c)	Cuantitativa de razón

Fuente: Elaboración propia

3.4 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En este contexto, se aplicó en primer lugar la técnica indirecta de la encuesta, método cuantitativo que recoge datos de un grupo de personas a través de una serie de preguntas,

(Hernández et al., 2014), de manera que está destinada para recoger respuestas sobre el problema en estudio, a través de un formulario impreso o digital, dirigido a los sujetos de estudio, quienes llenan por sí mismos el instrumento, para aportar la información (Ávila et al., 2020). En segundo lugar, se empleó un análisis documental ya que a lo largo de la presente investigación se analiza diversos documentos, bibliografía especializada seleccionada para ejecutar la adaptación del instrumento aplicado, redacción del marco teórico y discusión pertinente en beneficio de los objetivos del presente estudio.

En referencia al instrumento, se aplicó un cuestionario, el cual está diseñado con una serie de preguntas sobre una o más variables que se van a medir (Hernández et al, 2014). El instrumento seleccionado estuvo compuesto por 20 preguntas relacionadas a la variable de estudio, de comparación y objetivos que se plantearon en la presente investigación. A continuación, se describe la ficha técnica de dicho instrumento.

Tabla 4

Ficha técnica de instrumento

Nombre del cuestionario:	Cuestionario de conocimientos de los docentes sobre dislexia
Nombre de autor original:	Teresa Ruiz Trevejo y Arany Vaz Galvao Guardia
Año de creación de la versión original:	2014
Adaptado por:	María Fe Lira Legrand
Año de adaptación:	2021
Tiempo de aplicación:	25 minutos
Tipo de aplicación:	Individual y colectiva
Margen de aplicación:	Docentes del nivel primario
Nivel de significación:	Nivel de conocimiento sobre la dislexia
Materiales:	Cuestionario en versión digital

Fuente: Elaboración propia

Descripción del cuestionario

El instrumento, consta de un total de 20 ítems, con alternativas múltiples de respuesta, de cuatro opciones; tiene como objetivo conocer el nivel de conocimiento sobre la dislexia que poseen los docentes del nivel primario con mayor precisión de IV y V ciclo de educación básica regular. De acuerdo a los ítems examinados, donde se presenta entre 3 y 7 interrogantes por dimensión, la puntuación máxima corresponde a 20 puntos, en donde se considera un punto para cada respuesta correcta y cero puntos cuando esta es incorrecta.

Es de hacer notar, que la primera parte del instrumento está representada por la información correspondiente a los datos personales y de identificación, donde se incluyen las variables de comparación, tales como tipo de gestión educativa donde laboran y cantidad de años de experiencia que posee cada docente. En la segunda parte, corresponde a los ítems para medir el conocimiento sobre la dislexia que integra las dimensiones de habilidades prelectoras, definición, etiología y síntomas.

Validez y confiabilidad

Para aportar legitimidad a los resultados obtenidos en el presente estudio, se realizó la validez del instrumento, es decir, el grado en que los ítems reflejan, lo que se desea medir de la variable, para garantizar que se incluyan todos los ítems esenciales y se elimine los inadecuados (Taherdoost, 2016). Sobre este particular, se acudió a la técnica de juicio de expertos, para la cual se contó con cuatro especialistas, quienes cuentan con experiencia confirmada en metodología de investigación y educación.

En cuanto a la confiabilidad, se utilizó el coeficiente alfa de Cronbach para determinar el nivel de consistencia interna de los ítems del Cuestionario. Se decidió esta prueba estadística en vista de que los ítems presentan opciones de respuesta politómicas.

El detalle del procesamiento seguido para calcular los índices de validez y confiabilidad del instrumento elaborado para medir en los docentes el conocimiento sobre dislexia, se presenta mediante tablas en el capítulo siguiente de Resultados.

Análisis y procesamiento de datos

Luego de elaborada la base de datos en una hoja de cálculo de Excel, se procedió al análisis correspondiente con el software estadístico IBM SPSS 21, obteniéndose los

resultados descriptivos sobre la variable y dimensiones de estudio. Asimismo, en lo concerniente a los resultados inferenciales, se calculó previamente la normalidad de los datos con la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Para la contrastación de la hipótesis general, se consideró el resultado obtenido en las hipótesis de comparación. Respecto a las hipótesis específicas, por plantearse éstas de manera descriptiva, se optó por aplicarse la prueba de bondad de ajuste de chi cuadrado, con la cual se obtuvieron los resultados de la escala total y de cada dimensión de la variable: Conocimiento sobre la dislexia. Cabe señalar, además, que para la decisión estadística se recurrió a los niveles de significancia de $p < 0,05$ (*) y de $p < 0,01$ (**).

La presentación de los resultados descriptivos se hizo mediante tablas de frecuencias y porcentajes, tanto para la escala total como para cada dimensión de la variable mencionada; y para los resultados de la contrastación de hipótesis, la presentación también fue mediante tablas y con los valores de la prueba estadística utilizada.



CAPÍTULO IV

RESULTADOS

El objetivo principal de la presente investigación fue conocer el nivel de conocimiento acerca de la dislexia que poseen los docentes del nivel primario del distrito de La Molina y determinar si existen diferencias en función al tipo de gestión y años de experiencia. Los resultados componen la última parte de la investigación. Los cuales se sustentan en datos estadísticos permitiendo identificar, analizar y discutir los aspectos más importantes y significativos de la variable estudiada, y brindar respuesta a los objetivos e hipótesis propuestos.

4.1 PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Validez de contenido de los ítems del cuestionario de conocimiento sobre dislexia

Para obtener la validez de contenido del cuestionario de conocimiento sobre dislexia, se procedió a emplear el método de juicio de expertos, para lo cual se contó con la participación de cuatro docentes especialistas en el tema de dificultades de aprendizaje. El grupo de jueces conformado validó el instrumento de acuerdo a cuatro criterios de evaluación: Pertinencia, Relevancia, Claridad y Relación entre el ítem y la opción respuesta (RIOR). Para cada uno de los 20 ítems del instrumento, las jueces valoraron con 1 o 0 su acuerdo o desacuerdo, respectivamente. De esa manera, se calculó la V de Aiken para cada uno de los reactivos de la escala, considerando los criterios de evaluación mencionados, y de acuerdo a la siguiente fórmula (Escrura, 1988):

$$V = \frac{S}{n(c - 1)}$$

Siendo:

S = la sumatoria de si

si = Valor asignado por el juez i

n = Número de jueces

c = Número de valores de la escala de valoración (2, en este caso)

Luego de haber reemplazado en la fórmula los valores asignados por los jueces expertos a cada uno de los ítems, se hallaron los resultados correspondientes, los que se muestran en la siguiente tabla:



Tabla 5

Resultados de la V de Aiken para los ítems del Cuestionario según los criterios de validación

Ítem	Pertinencia	Relevancia	Claridad	RIOR	Promedio total
1	1	0,50	0,75	1	0,81
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	1	1	1	1	1
5	1	1	1	1	1
6	0,75	1	1	1	0,94
7	1	1	1	1	1
8	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
9	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
10	1	1	1	1	1
11	1	0,75	0,75	0,75	0,81
12	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
13	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
14	0,50	0,50	0,50	0,50	0,50
15	1	1	1	1	1
16	1	1	1	1	1
17	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
18	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
19	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
20	0,75	0,75	0,75	0,75	0,75
21	1	1	0,75	1	0,94
V de Aiken global					0,87

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla, las valoraciones obtenidas equivalen al mínimo o lo superan, como señalan García-Sedeño y García-Tejera (2013), que establecieron como 0,75 el valor requerido para validar el ítem de una escala determinada. Los valores V de Aiken por cada criterio de validación varían de 0,75 a 1, a excepción del ítem 14, donde el valor respectivo es de 0,50. Al ser este un valor inferior al indicado como mínimo, y presentarse en los cuatro criterios, se decidió eliminar dicho ítem de la escala total. De este modo, el cuestionario quedó conformado por 20 preguntas con 4 opciones de respuesta múltiple.

Índice de confiabilidad de los ítems del cuestionario de conocimiento sobre dislexia

Para calcular la confiabilidad del cuestionario, se empleó la técnica de consistencia interna, que, con el coeficiente alfa de Cronbach, permite establecer la fiabilidad de cada uno de los ítems de la escala y por sus dimensiones correspondientes. El alfa de Cronbach es un índice que oscila de 0 a 1, de modo que cuanto más se aproxima al valor 1 más confiable serán los ítems de la dimensión o de la escala global. Asimismo, este coeficiente se emplea para establecer la fiabilidad de los ítems que han sido elaborados con opciones de respuesta politómicas. Cabe mencionar, además, que se consideró una muestra piloto de 50 docentes, obteniéndose el coeficiente alfa obtuvo con el paquete estadístico IBM SPSS 22.

Tabla 6

Alfa de Cronbach de los ítems de la escala total del Cuestionario de Conocimiento sobre dislexia

Escala	Nº de ítems	Alfa de Cronbach	Consistencia interna
Total	20	0,713	Aceptable

Fuente: Elaboración propia

Los resultados que se aprecian en la tabla 6 muestran que, a nivel de escala global, el valor alfa de Cronbach obtenido equivale a 0,713; este índice de consistencia interna corresponde a un nivel aceptable, de acuerdo a lo señalado por George y Mallery (2003), quienes elaboraron una clasificación de las puntuaciones del alfa de Cronbach y establecieron que un alfa mayor a 0,70 confirma la aceptabilidad de los ítems que integran la escala de un instrumento y garantizan, por lo tanto, la fiabilidad de la medida del constructo que el cuestionario pretende medir.

Tabla 7

Estadísticos descriptivos y correlación ítem-total corregida de los ítems del Cuestionario de Conocimiento sobre dislexia

N° de ítem	Media de la escala si se elimina el ítem	Varianza de la escala si se elimina el ítem	Correlación ítem-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el ítem
Item1	10,00	12,816	,254	,704
Item2	10,06	12,833	,234	,706
Item3	10,36	12,235	,436	,688
Item4	10,36	12,072	,489	,683
Item5	10,28	12,981	,188	,711
Item6	9,94	12,996	,220	,707
Item7	10,32	11,936	,515	,680
Item8	10,22	11,930	,492	,681
Item9	9,90	12,827	,298	,701
Item10	10,02	12,755	,267	,703
Item11	9,86	13,388	,126	,714
Item12	10,06	13,527	,036	,724
Item13	10,44	12,578	,370	,695
Item14	10,34	13,331	,096	,719
Item15	10,22	12,012	,467	,684
Item16	10,12	12,557	,306	,700
Item17	10,16	12,749	,247	,705
Item18	10,08	12,769	,249	,705
Item19	9,92	13,259	,143	,713
Item20	10,26	13,053	,165	,713
Media	10,68			
Varianza	13,896			
Desviación típica	3,728			

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo observado en la tabla 7, hay 6 ítems que no superan el valor de 0,20 de correlación ítem-total corregida establecido por Ary, Jacobson y Razavieh (1993) para establecer una capacidad discriminativa de cada uno de los ítems de la escala total. Sin embargo, se aprecia que, de eliminarse alguno o todos estos ítems, no contribuye significativamente a un mayor índice de alfa de Cronbach. El mayor incremento que se registra es en el caso de eliminarse el ítem 12, donde el alfa Cronbach aumenta a 0,724, es decir, apenas una centésima más de lo ya obtenido con todos los ítems del Cuestionario ($\alpha = 0,713$). En tal sentido, se decidió mantener los 20 ítems como parte de la escala total del instrumento, al no evidenciarse la obtención de un mayor valor de alfa de Cronbach.

En consecuencia, por los resultados obtenidos, se puede afirmar que el instrumento reúne las condiciones psicométricas de validez y confiabilidad requeridas para su aplicación a la muestra de investigación.

Resultados descriptivos del total y las dimensiones de la variable de estudio: conocimiento sobre la dislexia

Tabla 8

Variable: conocimiento sobre la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL)

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nivel alto	16	22,9%
	Nivel medio	36	51,4%
	Nivel bajo	18	25,7%
	Total	70	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se observa en la tabla 8, el 51,4% de los profesores de la muestra seleccionada denotan un nivel medio predominante en relación al conocimiento que poseen sobre la DEAL.

Tabla 9

Dimensión: habilidades prelectoras

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nivel alto	6	8,6%
	Nivel medio	41	58,6%
	Nivel bajo	23	32,9%
	Total	70	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Considerando la dimensión: habilidades prelectoras, se observa un predominante 58,6% de docentes evaluados, que se ubican en un nivel medio.

Tabla 10*Dimensión: definición*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nivel alto	11	15,7%
	Nivel medio	25	35,7%
	Nivel bajo	34	48,6%
	Total	70	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Con respecto a la dimensión: definición, se observa que el 35,7% de los docentes participantes posee un conocimiento en nivel medio acerca de esta dimensión.

Tabla 11*Dimensión: etiología*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nivel alto	17	24,3%
	Nivel medio	19	27,1%
	Nivel bajo	34	48,6%
	Total	70	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Considerando la dimensión: etiología, se registra que el 48,6% de los docentes evaluados se ubica en el nivel bajo en cuanto al conocimiento de dicha dimensión.

Tabla 12*Dimensión: síntomas*

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Nivel alto	3	4,3%
	Nivel medio	45	64,3%
	Nivel bajo	22	31,4%
	Total	70	100,0%

Fuente: Elaboración propia

Como se registra en la tabla 12, el 64,3% de los profesores de la muestra seleccionada denotan un nivel medio predominante en relación al conocimiento que poseen sobre la dimensión síntomas.

Resultados inferenciales

Prueba de normalidad

Para establecer la normalidad de los datos, se utilizó la prueba de Kolmogorov-Smirnov (K-S), adecuada para muestras mayores a 50 sujetos; de esta manera, se procedió a obtener la normalidad de los datos de la variable de estudio Conocimiento sobre la dislexia.

Tabla 13

Normalidad de datos de las variables de estudio con la prueba de Kolmogorov – Smirnov

Variables	Estadístico	gl	Sig.
Conocimiento sobre la dislexia	0,141**	70	0,001

** . Significativo al nivel de $p < 0,01$
Fuente: Elaboración propia

Los resultados se registran en la tabla 13, y según dichos valores la variable de estudio sí tiene un valor significativo al nivel de $p < 0,01$. En consecuencia, se puede afirmar que se acepta la hipótesis nula de normalidad de datos; por tal razón, se decidió emplear una prueba no paramétrica como la chi cuadrado de Pearson para establecer las comparaciones que se describen como parte de la contrastación de las hipótesis específicas 6 y 7.

Respecto a la contrastación de las hipótesis específicas 1 a la 5, por tratarse de hipótesis descriptivas, se decidió utilizar la chi cuadrado de bondad de ajuste, para determinar la significancia del nivel predominante tanto de la variable total como de cada una de sus dimensiones.

Contrastación de hipótesis

Contrastación de la hipótesis general

H_g: El nivel de conocimiento sobre la DEAL en docentes del nivel primario del distrito de La Molina difiere en función al tipo de gestión y a los años de experiencia.

H0: El nivel de conocimiento sobre la DEAL en docentes del nivel primario del distrito de La Molina no difiere en función al tipo de gestión y a los años de experiencia.

La contrastación de la hipótesis general se realiza en función a los resultados obtenidos de las hipótesis específicas de comparación 6 y 7. En tal sentido, de acuerdo a los resultados registrados en las mencionadas hipótesis, se observa que solamente se comprueba aquella que se comparó según el tipo de gestión educativa, mas no según los años de experiencia. De tales hallazgos, se infiere que la hipótesis nula de la hipótesis general de estudio se rechaza solo parcialmente, al no haberse obtenidos resultados significativos con las dos variables criterio como tipo de gestión educativa y años de experiencia.

Decisión: En consecuencia, se rechaza de manera parcial la hipótesis nula de la hipótesis general de investigación.

Contrastación de las hipótesis específicas

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

H1: Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel medio de conocimiento general acerca de la DEAL.

H0: Los docentes del distrito de La Molona no tienen un nivel medio de conocimiento general acerca de la DEAL.

Tabla 14

Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de la variable Conocimiento sobre la DEAL en docentes del distrito de La Molina

	N observado	N esperado	Residual	Chi cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel bajo	18	23,3	-5,3			
Nivel medio	36	23,3	12,7	10,400**	2	0,006
Nivel alto	16	23,3	-7,3			
Total	70					

** . Significativo al nivel de $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

Respecto al conocimiento sobre la DEAL, se observa los resultados en la tabla 14 donde se registra que el valor de chi cuadrado es igual a 10,400, encontrándose estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Lo cual indica que el nivel medio es el predominante dentro

de los resultados, ya que muestra una diferencia significativa tanto con el nivel alto como con el bajo. Ello se evidencia con el valor residual que comprende el nivel medio, al ser el único que muestra este valor en positivo (Residuo = 12,7), logrando además una notoria distancia con los residuos que corresponden a los otros dos niveles.

Decisión: Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

H2: Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de las habilidades prelectoras.

H0: Los docentes del distrito de La Molina no tienen un nivel de conocimiento medio acerca de las habilidades prelectoras.

Tabla 15

Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: habilidades prelectoras en docentes del distrito de La Molina

	N observado	N esperado	Residual	Chi cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel bajo	23	23,3	-,3			
Nivel medio	41	23,3	17,7	26,257**	2	0,000
Nivel alto	6	23,3	-17,3			
Total	70					

** Significativo al nivel de $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

Según lo observado en la tabla 15, en relación a los niveles de conocimiento en la dimensión: predictores de la lectura, se obtuvo el valor de chi cuadrado resultando 26,257, demostrando ser estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Dicho valor indica que el nivel medio es predominante, ya que, se evidencia una diferencia significativa en relación a los niveles alto y bajo. Además, dicha diferencia se reafirma con los valores residuales de cada nivel. Pues, el nivel medio registra dicho valor positivo (Residuo = 17,7) lo cual evidencia una diferencia claramente significativa de los residuos obtenidos en los otros niveles.

Decisión: Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

H3: Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de la definición de la DEAL.

H0: Los docentes del distrito de La Molina no tienen un nivel de conocimiento medio acerca de la definición de la DEAL.

Tabla 16

Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: definición en docentes del distrito de La Molina

	N observado	N esperado	Residual	Chi Cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel bajo	34	23,3	10,7	11,514**	2	0,003
Nivel medio	25	23,3	1,7			
Nivel alto	11	23,3	-12,3			
Total	70					

** . Significativo al nivel de $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

En relación a los niveles de conocimiento en la dimensión: definición, se observa en la tabla 16, el valor obtenido de chi cuadrado el cual corresponde a 11,514 encontrándose que es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Ello indica que el nivel bajo es el predominante frente a los otros niveles medio y alto. Puesto que el valor residual del nivel bajo es de 10,7, el cual es superior y se ubica por encima del valor (Residuo = 1,7) del nivel medio. Además, dicho valor positivo refleja una diferencia significativa del residuo obtenido en el nivel alto, al ser negativo este último. Sin embargo, al haberse encontrado un nivel bajo predominante, se observa que no coincide con el nivel medio en la dimensión: Definición propuesto en la hipótesis formulada.

Decisión: Por lo tanto, al no ser congruente el resultado obtenido con lo planteado en la hipótesis de estudio, se acepta la hipótesis nula.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 4

H4: Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de la etiología de la DEAL.

H₀: Los docentes del distrito de La Molina no tienen un nivel de conocimiento medio acerca de la etiología de la DEAL.

Tabla 17

Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: etiología en docentes del distrito de La Molina

	N observado	N esperado	Residual	Chi cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel bajo	34	23,3	10,7			
Nivel medio	19	23,3	-4,3	7,400*	2	0,025
Nivel alto	17	23,3	-6,3			
Total	70					

*. Significativo al nivel de $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia

De acuerdo a lo que se observa en la tabla 17, en relación a los niveles de conocimiento en la dimensión: etiología, el valor de chi cuadrado calculado resulto con un valor de 7,400 reflejándose estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Ello demuestra que el nivel bajo es predominante y muestra una diferencia significativa frente a los niveles medio y alto. Además, dicha diferencia se confirma con los valores residuales registrados por cada nivel; es decir, el nivel superior indicado líneas anteriores es el único que presenta un valor residual positivo (Residuo = 10,7), cifra que registra una distancia notoria de los residuos de los otros dos niveles. Pero, al hallarse el nivel bajo como predominante, se observa que no concuerda con el nivel medio en la dimensión: etiología propuesta en la hipótesis formulada.

Decisión: Como consecuencia, al no hallarse relación entre el resultado obtenido con lo planteado en la hipótesis de estudio, se acepta la hipótesis nula.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 5

H₅: Los docentes del distrito de La Molina tienen un nivel de conocimiento medio acerca de los síntomas de la DEAL.

H₀: Los docentes del distrito de La Molina no tienen un nivel de conocimiento medio acerca de los síntomas de la DEAL.

Tabla 18

Chi cuadrado de bondad de ajuste en los niveles de conocimiento en la dimensión: síntomas en docentes del distrito de La Molina

	N observado	N esperado	Residual	Chi cuadrado	gl	Sig. asintót.
Nivel bajo	22	23,3	-1,3	37,914**	2	0,000
Nivel medio	45	23,3	21,7			
Nivel alto	3	23,3	-20,3			
Total	70					

** . Significativo al nivel de $p < 0,01$

Fuente: Elaboración propia

Según lo observado en la tabla 18, respecto a los niveles de conocimiento en la dimensión: síntomas, el valor de chi cuadrado obtenido es de 37,914, el cual evidencia que es estadísticamente significativo a nivel de $p < 0,01$. Ello muestra que el nivel medio es que se aprecia como preponderante, al registrar una diferencia significativa en relación al nivel alto y bajo. Además, dicha diferencia se verifica con los valores residuales correspondientes, es así que, el nivel medio es el único que muestra un valor residual positivo (Residuo = 21,7), cifra que refleja la evidente diferencia de los residuos negativos que presenta tanto el nivel alto como bajo.

Decisión: Por consecuencia, se rechaza la hipótesis nula.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 6

H₆: El nivel de conocimiento sobre la DEAL en los docentes difiere significativamente según el tipo de gestión educativa.

H₀: El nivel de conocimiento sobre la DEAL en los docentes no difiere significativamente según el tipo de gestión educativa.

Tabla 19

Comparación de la variable: Conocimiento sobre la dislexia, según tipo de gestión educativa en docentes del distrito La Molina

		Tipo de gestión educativa		Total
		Gestión privada	Gestión pública	
Conocimiento sobre la dislexia	Nivel alto	8 22,9%	8 22,9%	16 22,9%
	Nivel medio	24 68,6%	12 34,3%	36 51,4%
	Nivel bajo	3 8,6%	15 42,9%	18 25,7%
Total		35 100,0%	35 100,0%	70 100,0%
Chi cuadrado de Pearson	12,000**			
GI	2			
Sig. asintótica (bilateral)	0,002			

** . Significativo al nivel de $p < 0,01$
Fuente: Elaboración propia

El valor obtenido de la chi cuadrado de Pearson ($X^2 = 12,000$) en la comparación de la variable: Conocimiento sobre dislexia, considerando el tipo de gestión educativa, es estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,01$. Este resultado es indicador de que el nivel de conocimiento sobre dislexia se diferencia de manera significativa entre los docentes de las instituciones educativas privadas y públicas. Asimismo, se visualizan dos claras diferenciaciones en los niveles de conocimiento: medio y bajo, lo cual determina que la diferencia según tipo de gestión educativa sea significativa.

Decisión: Se rechaza la hipótesis nula de la hipótesis específica 6.

HIPÓTESIS ESPECÍFICA 7

H7: El nivel de conocimiento sobre la DEAL en los docentes difiere significativamente según los años de experiencia.

H0: El nivel de conocimiento sobre la DEAL en los docentes no difiere significativamente según los años de experiencia.

Tabla 20

Comparación de la variable: Conocimiento sobre la dislexia, según los años de experiencia en docentes del distrito La Molina

		Años de experiencia			total
		Entre 1 a 15 años	Entre 16 a 30 años	Entre 31 a más años	
Conocimiento sobre la dislexia	Nivel alto	11 24,4%	3 15,0%	2 40,0%	16 22,9%
	Nivel medio	20 44,4%	13 65,0%	3 60,0%	36 51,4%
	Nivel bajo	14 31,1%	4 20,0%	0 0,0 %	18 25,7%
Total		45 100,0%	20 100,0%	5 100,0%	70 100,0%
Chi cuadrado de Pearson		4,497 ^(NS)			
Gl		4			
Sig. asintótica (bilateral)		0,343			

^(NS) No significativo al nivel de $p < 0,05$

Fuente: Elaboración propia

En relación a la comparación de la variable de estudio: conocimiento sobre la DEAL, de acuerdo a los años de experiencia, el valor obtenido de la chi cuadrado de Pearson ($X^2 = 4,497$) no se muestra estadísticamente significativo al nivel de $p < 0,05$. Dicho resultado indica, pues, que el nivel de conocimiento sobre dislexia no difiere de manera significativa entre los docentes participantes, según los años de experiencia. En consecuencia, se puede inferir que, si bien se registran diferencias según los años de experiencia entre los docentes, estas no son significativas.

Decisión: Se acepta la hipótesis nula de la hipótesis específica 7.

4.2 DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Los resultados de este estudio se obtuvieron aplicando pruebas estadísticas como la chi cuadrado de Pearson y la chi cuadrado de bondad de ajuste, para la comprobación de la hipótesis general y específicas, respectivamente. En el caso de la hipótesis principal, ésta se comprobó por inferencia de los resultados generados en el análisis estadístico de las hipótesis específicas 6 y 7. Así, para la contrastación de la sexta hipótesis específica, se

encontró que el valor de la chi cuadrado de Pearson en la comparación de la variable: Conocimiento sobre la dislexia, considerando el tipo de gestión educativa, es estadísticamente significativo y, por tanto, indicador de que el nivel de conocimiento sobre dislexia se diferencia de manera significativa entre los docentes de las instituciones educativas privadas y públicas. Asimismo, para la contrastación de la séptima hipótesis específica, se halló que el de la chi cuadrado de Pearson no es estadísticamente significativo, en virtud de lo cual se puede concluir que el nivel de conocimiento sobre dislexia no difiere de manera significativa entre los docentes participantes, al tener en cuenta los años de experiencia.

En tal sentido, el valor de la chi cuadrado de Pearson es significativo para establecer diferenciación en el conocimiento sobre dislexia, de acuerdo al tipo de gestión educativa, entre los profesores del nivel primario de instituciones educativas públicas y privadas del distrito de La Molina. Sin embargo, como se señaló líneas arriba, no se presentaron diferencias significativas de acuerdo a la variable criterio: años de experiencia; por lo que la hipótesis general de trabajo se logra demostrar solo parcialmente. Aunque se registró diferencia considerando el tipo de gestión educativa, no obstante, este resultado discrepa con lo reportado por Merighi et al. (2016), quienes concluyeron que no se registraron diferencias en el conocimiento sobre la dislexia entre los profesores de escuelas privadas y los de escuelas públicas. De otro lado, los resultados aquí obtenidos coinciden, en cuanto a los años de experiencia, con lo investigado por Kalsoom et al. (2020), que en su estudio sobre las percepciones y prácticas de los profesores a nivel escolar con especial referencia a dislexia, concluyeron que no se presentaron diferencias significativas en el conocimiento de los docentes sobre la dislexia, según la experiencia; pero discrepan según el tipo de gestión educativa, pues Kalsoom et al. (2020) no encontraron en su estudio diferencias según tipo de institución.

Con relación a la contrastación de la primera hipótesis específica, que plantea un nivel medio en el conocimiento sobre dislexia, se observó que el valor de chi cuadrado es estadísticamente significativo, lo cual permite inferir que el nivel medio es el predominante, pues se diferencia de manera significativa de los niveles alto y bajo. Este resultado confirma lo investigado, en nuestro medio, por Ruiz y Vaz (2017) en docentes de 3º y 4º grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana. Observaron que el nivel preponderante sobre el conocimiento en dislexia es el medio, donde se ubica el 45% de los educadores consultados, ubicándose el 29% en el nivel alto, y el 26% restante, en el nivel bajo.

También este resultado es congruente con el estudio de Cruz – Rojas (2014), de Puerto Rico, que concluyó que la mayoría de los maestros de cuatro colegios privados poseían un conocimiento general sobre la dislexia. Sin embargo, este hallazgo discrepa, en cierta forma, con lo investigado por Borroso y García – Pérez (2018), de España, quienes encontraron que la muestra de profesores, en su mayor parte, no conoce ni posee estrategias suficientes para trabajar dentro del aula con alumnos con dislexia. Del mismo modo, el hallazgo aquí obtenido difiere de lo que investigaron Yanchatipan y Lafebre (2021), del Ecuador. Quienes concluyeron que más del 50% de los docentes no poseen conocimientos básicos de la temática y se les dificulta reconocer las señales de riesgo de dislexia. Por lo que estiman indispensable capacitar a los docentes en la información que desconocen para que puedan distinguir y brindar una intervención temprana. Visto que los educadores son un pilar fundamental en la formación de los estudiantes. Además, se aprecia que este resultado aquí encontrado no es coincidente con lo publicado por Salazar y Morales (2017), de España, que llegaron a la conclusión de que el grado de conocimientos que posee el profesorado de Educación Primaria, es alto. Tampoco es similar a lo encontrado por Avloniti et al. (2016), de Grecia, que entre sus conclusiones señalan que los docentes de su muestra tienden a demostrar un puntaje alto, que indica que se encuentran informados acerca de la dislexia, aunque su nivel de formación no sea el esperado para sus prácticas dentro de las necesidades especiales. La discrepancia referida se mantiene en el estudio de Galimzhanova (2021), que verificó que los maestros de escuelas ordinarias de la región de Akmola, en el norte de Kazajstán, poseen un nivel de conocimiento sobre dislexia relativamente bajo en todas las áreas evaluadas.

Referente a la contrastación de la segunda hipótesis específica, que establece un nivel medio de conocimiento en la dimensión: habilidades prelectoras, el valor de chi cuadrado obtenido es estadísticamente significativo; por tanto, este resultado es indicador de que el nivel medio es predominante, por cuanto se ubica diferenciado de los niveles alto y bajo. Cercano a este hallazgo, y que contiene una implicancia relacionada con esta dimensión, Echegaray y Soriano (2016), de España, reportaron que el 44,8% de los profesores sin experiencia y el 32,2% de los profesores con experiencia desconoce la utilidad de un test de lectura individual en la identificación de la dislexia.

Relativo a la contrastación de la tercera hipótesis específica, que afirma que el nivel medio es el predominante en el conocimiento sobre la dimensión: definición, se evidenció un valor chi cuadrado estadísticamente significativo, pero que asigna al nivel bajo una posición predominante sobre los niveles medio y alto; de modo que este resultado no sustenta lo

formulado por la hipótesis mencionada y, por consiguiente, quedó establecido que el nivel bajo, y no el medio, es el que predomina en esta dimensión del conocimiento sobre dislexia. Aunque el resultado no es equivalente a lo registrado en este estudio, cabe señalar que Kalsoom et al. (2020) determinaron que el 40% de los profesores no tiene claridad con la definición del término dislexia; sin embargo, la mayoría de los encuestados estuvo de acuerdo que los disléxicos enfrentan dificultades para recordar la ortografía.

Concerniente a la contrastación de la cuarta hipótesis específica, que afirma que el nivel medio es predominante en el conocimiento acerca de la dimensión: etiología, el valor de chi cuadrado calculado resultó ser estadísticamente significativo, pero asignándose al nivel bajo una ubicación predominante sobre los niveles medio y alto; en tal sentido, este resultado tampoco sustenta, como en el caso de la dimensión anterior, lo planteado por la hipótesis citada y, por ende, se estableció que el nivel bajo, mas no el medio, es el que predomina en esta dimensión del conocimiento sobre dislexia. En cierto modo, este resultado coincide con lo hallado por Echeagaray y Soriano (2016), de España, quienes registraron un porcentaje de entre el 50% y el 65% de profesores que desconocen la etiología de la dislexia y el carácter crónico de la misma.

Con referencia a la contrastación de la quinta hipótesis específica, que propone que el nivel medio es predominante en el conocimiento sobre la dimensión: síntomas, el valor de chi cuadrado registrado es estadísticamente significativo, evidenciándose que el nivel medio es preponderante, al diferenciarse claramente de los niveles alto y bajo. Este resultado es bastante similar a lo estudiado por Ruiz y Vaz Galvao (2017), que observaron que el 61,85% de los docentes con grado de bachiller y el 74,98% de aquellos con grado de magíster, registraron un promedio de aciertos en el área de síntomas por ellas evaluada.

En resumen, se ha logrado demostrar que existe diferenciación significativa en el nivel de conocimientos sobre dislexia, en función del tipo de gestión educativa, observándose una mayor proporción de docentes de instituciones privadas que presentan mayor nivel de conocimientos que los de instituciones públicas. No obstante, no se logró demostrar diferencia significativa de acuerdo a los años de experiencia, si bien se registró una leve tendencia a que los docentes con mayor número de años de experiencia presentan un mayor nivel de conocimientos sobre dislexia, que aquellos con menor número de años de experiencia.

Respecto a las limitaciones de la investigación, se presentó inconvenientes para acceder

a la muestra objetivo debido a las normas establecidas por la pandemia por Covid-19, que no permitió contactar directamente con las autoridades de los colegios de gestión pública.

Además, dichas normas limitaron evaluar a los maestros de manera presencial, como hubiera sido lo más conveniente, para una mejor supervisión durante la administración del cuestionario. Motivo por el cual no se pudo contar con una muestra más amplia y establecer una generalización de los resultados obtenidos.

En cuanto a la validez interna de la investigación, se dispone de un cuestionario que posee los requisitos psicométricos de validez y confiabilidad para la medición de la variable de estudio. Sánchez y Reyes (2015) refieren que los instrumentos de medición son un factor relacionado, además, con los evaluadores y otros elementos que se emplean en el estudio para la obtención de datos de interés, y que deben ser siempre los mismos, pues una variación en ellos produciría un error de medición por sesgo convirtiendo la información en espuria. Agregan que este factor se controla confirmando la validez y confiabilidad de los instrumentos y capacitando a los aplicadores en su administración. Concerniente a la validez externa, Sánchez y Reyes (2015) consideran que se relaciona con la posibilidad de generalizabilidad o grado de representatividad de los resultados encontrados. En tal sentido, se puede establecer que los resultados de este estudio, por la significatividad alcanzada en la mayoría de las hipótesis planteadas, son generalizables.

CONCLUSIONES

1. Respecto al objetivo metodológico se halló que el cuestionario “conocimientos de los docentes sobre dislexia” adaptado y aplicado posee una validez de contenido obtenida a través del juicio de expertos, con un valor de V de Aiken equivalente a 0.87; y una confiabilidad de un índice alfa de Cronbach de 0,713.
2. En relación con la variable de estudio. Conocimiento sobre la dislexia, 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.
3. 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.
4. En líneas generales, los resultados obtenidos permiten afirmar 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.

RECOMENDACIONES

1. Incentivar estudios nacionales e internacionales más amplios relacionados al nivel de conocimiento sobre la DEAL que poseen los docentes del nivel primario.
2. Realizar otras investigaciones donde consideren el cuestionario adaptado y optimizar su contenido para obtener evidencias psicométricas de validez y confiabilidad en muestras más amplias.
3. Brindar mayor formación y/o conocimiento en estudios de pregrado acerca de la dificultad específica de aprendizaje de la lectura (DEAL) facilitando la identificación e intervención precoz.
4. Proporcionar capacitaciones y adquisición de conocimientos en general a los docentes tanto de instituciones educativas públicas y privadas acerca de la DEAL. De tal manera se va evidenciar una mejor prevención, detección temprana y atención educativa a los niños que presentan esta dificultad.
5. Continuar creando y adaptando cuestionarios que puedan medir el conocimiento docente acerca de la DEAL de acuerdo con cada población de interés.
6. Comparar los resultados obtenidos en la presente investigación con otros datos demográficos y/o poblaciones.

REFERENCIAS

- Acosta, V., Ramírez, G., Hernández, N., y Castro, L. (2015). Intervención logopédica en alumnado con TEL: lenguaje oral y escritura. *4º Congrés del Col·legi de Logopedes de Catalunya*, 15-19.
https://www.researchgate.net/publication/280610281_INTERVENCION_LOGOPEDICA_EN_ALUMNADO_CON_TEL_LENGUAJE_ORAL_Y_LECTURA
- ADIXMUR. (2016). *Guía de la dislexia para padres*. Adixmur. <https://adixmur.org/nuevaweb/wp-content/uploads/2019/06/Guia-de-la-Dislexia-para-Padres.pdf>
- Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, L., Conde, A., y García, M. (2012). Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24(4), 573 – 580.
<https://www.psicothema.com/pdf/4056.pdf>
- Alvarado, H., Damians, M., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A., y Sancho, S. (s.f.). Dislexia: detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *CREIX, Centre de Desenvolupament Infantil. Palma de Mallorca*, 1 – 26.
<https://www.edu.xunta.gal/centros/ieschapela/system/files/dislexia-art%C3%ADculo-ENGINY-castellano.pdf>
- Álvarez, L., y Correa, R. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: una revisión. *Revista Tempus Psicológico*, 4(1), 29 – 43.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/3373/6902>
- Aragón, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y Experiencias Educativas*, (39), 1 – 11.
https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_39/VIRGINIA_ARAGON_2.pdf
- Arias, F. (2012). *El proyecto de investigación. Introducción a la metodología científica*. (6ª ed.). Episteme.
https://www.researchgate.net/publication/301894369_EL_PROYECTO_DE_INVESTIGACION_6a_EDICION
- Atencia, A., Correa, R., y Mendoza, Z. (2021). Dislexia: revisión de manifestaciones sintomatológicas y signos en etapas escolares. *Tempus Psicológico*, 4(2), 119 – 140.
<https://revistasum.umanizales.edu.co/ojs/index.php/tempuspsi/article/view/3377/6810>
- Ávila, D. (2007). ¿Qué es la comorbilidad? *Revista Chilena de Epilepsia*, 8(1), 49 – 51.
Banco Interamericano de Desarrollo. www.publications.iadb.org/

- https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Nota_PISA_18_PISA_2018_en_America_Latina_Como_nos_fue_en_lectura_es.pdf
- Barroso Batista, S., y García-Pérez, B. (2018). *Concepciones y creencias del profesorado acerca de TDAH y Dislexia*. [Tesis de grado, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna. <https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/9885/Concepciones%20y%20creencias%20del%20profesorado%20acerca%20del%20TDAH%20y%20Dislexia%20.pdf;jsessionid=BD14EC0D0D5C6AF031F7608A2661BC17?sequence=1>
- Bernabéu, J. (2003). La lectura ¿compleja actividad de conocimiento? *Interlingüística*, (14), 151-160. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=918588>
- Bernal, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Pearson Educación. <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2019/02/El-proyecto-de-investigacion-F.G.-Arias-2012-pdf.pdf>
- Bolea, S., Conde, M., Panadero, B., Pérez, I., Valtueña, M., y Vicente, L. (2017). *Guía Práctica: la dislexia*. Gobierno de Aragón. <http://carei.es/wp-content/uploads/Dislexia-Gu%3%ADa-definitiva-04102017.pdf>
- Bravo, L., Villalón, M., y Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes. *Estudios Pedagógicos*, (30), 7-19. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052004000100001>
- Calet, N., Flores, M., Jiménez, G., y Defior, S. (2016). Habilidades fonológicas suprasegmentales y desarrollo lector en niños de Educación Primaria. *Anales de Psicología*, 32(1), 72-79. <https://www.uv.mx/rmipe/files/2016/04/Habilidades-fonologicas-suprasegmentales-y-desarrollo-lector-en-ninos-de-Educacion-Primaria.pdf>
- Camargo, G. (2010). Estudio descriptivo de una Familia Disléxica y la Herencia como factor. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 6(1), 7-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004939>
- Cannock, J., y Suárez, B. (2014). Conciencia fonológica y procesos léxicos de la lectura en estudiantes de inicial 5 años y 2° grado de una institución educativa de Lima Metropolitana. *Propósitos y Representaciones*, 2(1), 9 – 48. <https://revistas.usil.edu.pe/index.php/pyr/article/view/51/126>
- Cañón, A., y Cedeño, M. (2016). Tendencias en la formación actual de docentes de lengua castellana en América Latina. *REencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, (72), 179-205. <https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/912/906>

- Capilla, M. (2015). La conciencia fonológica. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 1(1), 110 – 120. <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4149/3374>
- Carballal, M., Gago, A., Ares, J., del Río, M., García, C., Goicochea, A., y Peña, J. (2018). Prevalencia de trastornos del neurodesarrollo, comportamiento y aprendizaje en Atención Primaria. *An Pediatr (Barc)*, 89(3), 153 – 161. <https://www.analesdepediatria.org/es-pdf-S1695403317304174>
- Carrillo, S. (s.f.). *La Gestión Educativa en algunos documentos del Ministerio de Educación*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/4159>
- Castillo, D. (2020). *Percepciones docentes sobre la dislexia en una escuela pública primaria del distrito de Pueblo Libre*. [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/17029/CASTILLO_PAREDES_DAYANA_YADYRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Caycho, T. P. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV – Scientia*, 3(1), 89 – 98. <https://doi.org/10.18050/revucv-scientia.v3i1.889>
- Chourmouziadou, C. (2016). *Primary school teachers' knowledge about dyslexia: the Greek case*. London: UCL, Institute of Education. https://www.researchgate.net/publication/327656064_Primary_school_teachers%27_7_knowledge_about_dyslexia_the_Greek_case
- Cruz-Rojas, I. (2014). *Relación entre el conocimiento de los maestros de educación elemental sobre la dislexia y la integración de la tecnología asistiva*. [Tesis doctoral, Universidad de Turabo]. Repositorio institucional de la Universidad de Turabo. https://gurabo.uagm.edu/sites/default/files/uploads/Centro-Estudios-Doctorales/Tesis_Doctorales/2014/ICruz.pdf
- Cubilla, D., Solís, A., Farnun, F., y Caballero, J. (2021). Prevalencia de dislexia del desarrollo en estudiantes panameños. *Invest. Pens. Crit.*, 9(1), 22 – 30. <https://doi.org/10.37387/ipc.v9i1.208>
- Cuetos, F. (2009). Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(2), 78 – 84. [https://doi.org/10.1016/S0214-4603\(09\)70145-7](https://doi.org/10.1016/S0214-4603(09)70145-7)
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer. <https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/e8af5d9efa333b58dbccb1ccedb85745.pdf>
- Cuetos, F., Soriano, M., & Rello, L. (2019). *Dislexia ni despiste ni pereza: todas las claves*

para entender el trastorno. Esfera Libros.
<https://www.esferalibros.com/uploads/ficheros/libros/primeras-paginas/201907/primeras-paginas-primeras-paginas-dislexia-es.pdf>

- Cuetos, F., Suárez, P., Molina, M., y Llenderozas, M. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatría Atención Primaria*, 17(66), 99 – 107.
https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1139-76322015000300002
- Defior, S. y Serrano, F. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2), 13 – 34.
<https://www.redalyc.org/pdf/2931/293152879003.pdf>.
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Revista Aula*, (20), 25-44. <https://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/12560/12878>
- Defior, S. (2015). Cómo mejorar la lectura. *Mente y Cerebro*, 16-23.
http://conaldi.edu.co/wp_ES/wordpress/wp-content/uploads/sites/3/2015/02/Como-mejorar-la-lectura.pdf
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Form. Doc., Belo Horizonte*, 12 (23), 83 – 98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%vi%i.282>
- Delfino, V. (2017). Dislexia. Nociones a considerar en torno al diagnóstico psicopedagógico. Reflexiones teóricas desde la práctica clínica. *Revista Pilquen*, 14(1), 25 – 33. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6069855>
- Diario Gestión. (3 de diciembre de 2019).
<https://gestion.pe/peru/peru-mejora-en-prueba-pisa-2018-pero-sigue-ultimo-entre-los-paises-de-la-region-nndc-noticia/>
- Díaz, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, (7), 141 – 161.
<https://summa.upsa.es/high.raw?id=0000029508&name=00000001.original.pdf>
- Dzib, D., González, G., y Hernández, R. (2017). El rol del profesor ante las dificultades de aprendizaje de los niños de la primaria Álvaro Obregón de la ranchería Medellín y Madero 2da. Sección del Municipio de Centro, Tabasco. *Perspectivas docentes*, 41-49. [Dialnet-EIRolDelProfesorAnteLasDificultadesDeAprendizajeDe-6349284%20\(5\).pdf](https://dialnet-elroldelprofesorantelasdificultadesdeaprendizaje-de-6349284%20(5).pdf)
- Echegaray, J. (2017). *Conocimientos y creencias del profesorado acerca de la dislexia y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH): estudio comparativo entre*

España y Perú. [Tesis doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio web.

<https://1library.co/document/qvx6311y-conocimientos-creencias-profesorado-dislexia-trastorno-atencion-hiperactividad-comparativo.html>

Echegaray, J., y Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44 (2), 63 – 69.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>

Echegaray, J., Soriano, M., y Malatesha, R. (2017). *Conocimientos y creencias sobre la dislexia del desarrollo: una comparación entre docentes peruanos en servicio y en formación*. 1-15: Journal of Hispanic Education.

https://www.researchgate.net/publication/297595717_Conocimientos_de_los_maestros_acerca_de_la_dislexia_del_desarrollo_implicaciones_educativas

Escobar, M., y Vizconde, M. (2017). *Conocimiento sobre la Conciencia Fonológica del docente del nivel inicial y el nivel alcanzado de la misma en niños de 5 años de instituciones educativas públicas de distrito de Surquillo*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10031/Escobar%20Tapia_Vizconde%20Osorio_Conocimiento_conciencia_fonol%3%b3gica1.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces.

Revista de Psicología, 6(1-2), 103-111.

<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/4555/4534>

Expósito, J. (2002). Intervención educativa en la dislexia evolutiva: algunos aspectos psicobiológicos a considerar. *Revista Complutense de Educación*, 13 (1), 185 – 210.

<https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0202120185A/16666>

Fernández, E. (2012). Trastornos del lenguaje escrito: dislexia evolutiva. *Hologramática*, 17(2), 123 – 139.

https://www.cienciared.com.ar/ra/usr/3/1411/hologramatica_n17v2pp123_139.pdf

Fontanilla, N. (2021). Reflexiones de la experiencia docente como aprendizaje. *Educere*, 25 (81), 657 – 667. <https://www.redalyc.org/journal/356/35666225026/html/>

Fumagalli, J., Barreyro, P., Jacobovich, S., Olmedo, A., y Jaichenco, V. (2016). Habilidades fonológicas, precisión lectora y velocidad en pacientes con dislexia. *Cuadernos de Neuropsicología / Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 71 – 87.

<https://www.redalyc.org/pdf/4396/439645603006.pdf>

Galimzhanova, G. (2021). *Teachers' Knowledge of Dyslexia in Akmola Region of Kazakhstan*. Kazakhstan: Nazarbayev University Graduate School of Education.

https://nur.nu.edu.kz/bitstream/handle/123456789/5472/Galimzhanova%20Gulnar_a_MSc%20Thesis_2021.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- García-Sedeño, M. y García-Tejera, M. C. (2013). Estimación de la validez de contenido en una escala de valoración del grado de violencia de género soportado en adolescentes. *Acción Psicológica*, 10 (2), 41-58. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11823>
- Gatica, S. (2018). Caracterización Cognitiva del Trastorno de Tourette con Comorbilidad TDAH: un estudio de caso. *Revista Chilena de Neuropsicología*, 13(2), 58 – 62. <https://pesquisa.bvsalud.org/porta1/resource/pt/biblio-1100358>
- George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update.* Allyn & Bacon. <https://wps.ablongman.com/wps/media/objects/385/394732/george4answers.pdf>
- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D., y Mydori, A. (2010). La velocidad de denominación de letras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823 – 847. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14015585007.pdf>
- González, J. (2018). *La dislexia en el aula de educación primaria.* Universidad de Murcia. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7334685>
- González, M., Rabal, J., y González, J. (2020). Aproximación conceptual a la dislexia en las aulas de Educación primaria. *Brazilian Journal of Development*, 6(4), 20157 – 20165. <https://doi.org/10.34117/bjdv6n4-260>
- González, R. M., López, S., Vilar, J., y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación*, 11(2), 98 – 110. <https://reined.webs.uvigo.es/index.php/reined/article/view/177>
- Gutiérrez, R. (2017). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos estudios de lingüística*, 51(96), 45 – 60. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342018000100045
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A., y Cerea, S. (2016). Socioemotional Features and Resilience in Italian University Students with and without Dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-9. doi:<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00478>
- International Dyslexia Association. (12 de noviembre de 2002). dyslexiaida.org: <https://dyslexiaida.org/definition-of-dyslexia/>
- Jiménez, J., Guzmán, R., Rodríguez, C., y Artilés, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *anales de psicología*, 25(1), 78-85. <https://www.redalyc.org/pdf/167/16711594009.pdf>
- Jiménez, J., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades

específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361 – 386.

- Jiménez, J., Rodríguez, C., Guzmán, R., y García, E. (2010). Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje. *Revista de Educación*, 353, 361 – 386. http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re353/re353_13.pdf
- Kalsoom, T., Hasseb, A., y Zulfqar, A. (2020). Dyslexia as a learning disability: Teachers' Perceptions and practices at School Level. *Bulletin of Education and Research*, 2(1), 155 – 166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1258036.pdf>
- Kini, T., y Podolsky, A. (2016). *Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of the research*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Teaching_Experience_Report_June_2016.pdf
- Kolinsky, R., Navas, V., Fraulein, V., Reibero, N., Medeiros, L., Bouton, S., y Serniclaes, W. (2021). The impact of alphabetic literacy on the perception of speech sounds. *Cognition*. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2021.104687>
- Leiner, H., Leiner, A., y Dow, R. (1989). Reappraising the cerebellum: What does the hindbrain contribute to the forebrain? *Behavioral Neuroscience*, 103(5), 998-1008. doi:<https://doi.org/10.1037/0735-7044.103.5.998>
- Lewis, S., Cuadrado, A., y Cuadros, J. (2005). Conocimientos y práctica de los docentes del área de lenguaje de primero elemental de instituciones educativas del norte-centro histórico de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre las dificultades de aprendizaje de lectoescritura. *Psicología desde el Caribe*, (15), 18 – 50.
- Ley General de Educación. (2003). Lima, Perú. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301502.pdf>
- López, C., Sánchez, P., Suro, J., y Leal, F. (2014). Análisis comparativo de estudios sobre la velocidad de nombrar en español y su relación con la adquisición de la lectura y sus dificultades. *Universitas Psychologica*, 13(2), 757 – 769. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672014000200029
- López, J. (diciembre de 2018). Lectura (I): ¿Qué es leer?. <https://www.juancarloslopezpsicologo.com/2018/12/que-es-leer.html>
- Lozano González, L., y Lozano, L. M. (1999). Evaluación y tratamiento de la dislexia fonológica. *Aula Abierta*, (74), 131 – 149. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=45462>

- López, C. (2019). El cerebro y la adquisición de la lectura. En Santillana, *Ruta Maestra* (25 ed., págs. 35-40). Santillana. <https://rutamaestra.santillana.com.co/wp-content/uploads/2019/03/el-cerebro-y-la-adquisicion-de-la-lectura.pdf>
- Marchena, E., Menacho, I., Aguilar, M., Hervías, F., y Sueiro, A. (2015). Estudio de caso de dislexia de una estudiante universitaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 277-289. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851784027.pdf>
- Martínez, I. (2018). *Percepción del conocimiento del maestro en el nivel elemental en escuelas privadas y su relación con las dislexias*. [Tesis doctoral inédita]. Universidad del Turabo.
- Mayo Clinic. (22 de julio de 2017). Dislexia. <https://www.mayoclinic.org/es-es/diseases-conditions/dyslexia/symptoms-causes/syc-20353552>
- Medrano, A. P., Matute, E., y Zarabozo, D. (2012). Características neuropsicológicas de niños hispanohablantes con dislexia. En E. Matute, & S. Guajardo, *Dislexia: definición e intervención en hispanohablantes* (págs. 15-36). El Manual Moderno. <https://neuropsicologiainfantilusanbuenaventura.files.wordpress.com/2016/05/dislexia-definicion-e-intervencion-en-hispanohablantes-2a-ed-pdf.pdf>
- Merighi, M., Dauruiz, S., Prudenciatti, S., y Niquerito, A. (2016). Concepção de professores do ensino fundamental sobre a dislexia do desenvolvimento. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, 97(245), 60 – 62. <https://doi.org/10.1590/S2176-6681/368214020>
- MINEDU. (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular. (Proceso de articulación)*. Fimart S.A.C. Editores e Impresores. <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional.pdf>
- Ministerio de Educación. (2014). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Ministerio de Educación. Obtenido de <http://www.minedu.gob.pe/pdf/ed/marco-de-buen-desempeno-docente.pdf>
- Miranda, M., La Rosa, O., Minaya, L., Valladolid, A., y Arenas, L. (2021). *Programa de conciencia fonológica en la iniciación del aprendizaje de la lectura en niños de 5 años*. Editorial Grupo Compás. <http://142.93.18.15:8080/jspui/bitstream/123456789/678/1/libro.pdf>
- Palazón, J. (2020). Errores en lectura oral, velocidad lectora y velocidad de denominación en niños con TDAH-dislexia, dislexia y desarrollo normolector. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista de Psicología*, (2), 139 – 152. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2020.n2.v1.1965>
- Pastor, B. (2019). Población y muestra. *Pueblo continente*, 30(1), 245 – 247.

- <http://journal.upao.edu.pe/PuebloContinente/article/download/1269/1099>.
- Piñas, M., Mendivel, R., y Pérez, L. (2020). Conciencia fonológica en niños de cinco años del nivel inicial del distrito de Huancavelica, Perú. *Universidad y Sociedad* 12(5), 27 – 35. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1676>
- Publimetro. (4 de noviembre de 2019). <https://www.publimetro.pe/salud/2019/11/04/el-7-de-ninos-estarian-en-riesgo-de-presentar-una-dificultad-en-el-aprendizaje-de-la-lectura-noticia/>
- Preilowski, B., y Matute, E. (2011). Diagnóstico Neuropsicológico y Terapia del Trastorno de Lectura-Escritura (Dislexia del Desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122. doi:<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640860>
- Querejeta, M. (2017). Conciencia fonémica y memoria fonológica en niños en proceso de alfabetización. *Revista de Psicología*, 16, 13 – 29. <https://doi.org/10.24215/2422572Xe003>
- Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. *Anales de la Facultad de Medicina*, 70(3), 217 – 224. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1025-55832009000300011&script=sci_abstract
- Ramos, J. (S/F). *Procesos de lectura y escritura: descripción, evaluación e intervención*. Mérida: Equipo de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Mérida. <https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/3288>
- Remedios, A., Arvelo, C., y Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289 – 302. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409003.pdf>
- Rojas, A., y Susanibar, F. (2019). Alcances teóricos y metodológicos en torno a la conciencia fonológica. *Rev. Dig. EOS Perú*, 7(2), 107 – 135. <https://revistaeos.net.pe/index.php/revistadigitaleos/article/view/34>
- Ruiz, T., y Vaz, A. (2017). *Conocimientos sobre dislexia que caracterizan al docente de 3er y 4to grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Pontificia Universidad Católica del Perú. https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/10241/Ruiz%20Trejejo_Vaz%20Galvao%20Guardia_Conocimiento_dislexia_caracterizan1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Salazar Murga, A., y Morales Caballero, L. (2017). *Conocimientos sobre la dislexia en*

- docentes de Educación Primaria*. [Tesis de grado, Universidad de Cantabria]. Repositorio Abierto de la Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/15574>
- Samaniego, E., y Luna, G. (2020). Dislexia: a partir de la conferencia impartida por Fernando Cuetos. *Revista AOSMA*, (29), 26 – 43. https://issuu.com/revista_aosma/docs/aosma_29
- Sánchez, N. (2019). *Sensación y percepción: una revisión conceptual*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. <https://doi.org/10.16925/gcnc.11>.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2015). *Metodología y diseños en la investigación científica*. Lima: Business Support Aneth. <http://sibi.unprg.edu.pe/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=35284>
- Silva, I., Galindo, A., y Arruda, B. (2018). Elementary school teachers' knowledge on dyslexia. *Revista CEFAC*, 20(1), 87 – 93. https://www.researchgate.net/publication/323324089_Elementary_school_teachers%27_knowledge_on_dyslexia
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. (2019). Perfil del país. Perú. Unesco. <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/peru>
- Scrich, A., Angeles, L., Bembibre, D., y Torres, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia. *Rev. Arch. Med. Camaguey* 21(1). <https://www.redalyc.org/pdf/2111/211149710003.pdf>
- Singh, A. (2017). Common procedures for development, validity and reliability of a questionnaire. *International Journal of Economics, Commerce and Management*, 5(5), 790 – 801. <http://ijecm.co.uk/wp-content/uploads/2017/05/5549.pdf>
- Taborda, J., Loaiza, Y., y Pineda, Y. (2012). Una mirada a la experiencia pedagógica en la formación normalista en el contexto del movimiento pedagógico. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 171-209. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134129257009.pdf>
- Taherdoost, H. (2016). Validity and reliability of the research instrument; how to test the validation of a questionnaire/survey in research. *International Journal of Academic Research in Management*, 5(3), 28 – 36. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3205040>
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Trimino, B., y Zayas, Y. (2016). Estrategia didáctica para el fomento de la lectura en las clases. *EduSol*, 16(55), 54 – 62. <https://www.redalyc.org/journal/4757/475753050015/475753050015.pdf>
- Turbiaux, M. (2017). La aptitud profesional según J.M. Lahy. *Laboreal*. 13(1), 1 – 7.

Unión Europea. (2022). *Dyslexia Compass. Informe sobre las mediciones nacionales de la dislexia*. Unión Europea. Obtenido de <https://dyslexiacompass.eu/wp-content/uploads/2022/04/Dyslexia-Compass-Report-Espanol-2-1.pdf>

Yaghmaie, A. (2017). How to characterise pure and applied science. *International Studies in the Philosophy of Science*, 31(2), 133 – 149. <https://doi.org/10.1080/02698595.2018.1424763>

Yanchatipan, K., y Lafebre, M. (2021). Nivel de conocimiento de los docentes acerca de los signos de riesgo de dislexia en niños/as de educación inicial II y preparatoria. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 20(2), 137 – 149.



ANEXOS

Anexo 1: Instrumento

Cuestionario

Estimado docente

El presente instrumento es de carácter confidencial, de uso académico, como parte de la investigación cuyo objetivo es, determinar si existen diferencias en el conocimiento sobre la dislexia en docentes del nivel primario del distrito de La Molina en función al tipo de gestión educativa y a los años de experiencia.

I parte: Datos de identificación.

Indicaciones: Leer con atención cada uno de los planteamientos. Marque con una (x) la alternativa de respuesta para cada ítem según corresponda, por favor no dejar ninguna respuesta sin marcar.

- a. La institución donde labora, tiene gestión educativa de tipo:

Pública	<input type="checkbox"/>
Privada	<input type="checkbox"/>

- b. Ciclo que educación primaria regular, en el cual imparte la enseñanza:

Tercer grado	<input type="checkbox"/>
Cuarto grado	<input type="checkbox"/>
Quinto grado	<input type="checkbox"/>
Sexto grado	<input type="checkbox"/>

- c. Años de experiencia:

Entre 1 a 15 años	<input type="checkbox"/>
Entre 16 a 30 años	<input type="checkbox"/>
De 31 años a más	<input type="checkbox"/>

II parte: Conocimiento sobre la dislexia.

Indicaciones: En la presente sección encontrará una serie de preguntas relacionadas con el tema de dislexia. Leer con atención los planteamientos de cada uno de los ítems y seleccionar una alternativa de acuerdo con su opinión.

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

- a) Conciencia fonológica.
- b) Velocidad de denominación.
- c) Conocimiento alfabético.

d) Amplio vocabulario.

2. Seleccione el concepto que usted tiene sobre dislexia:

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

3. La dislexia se presenta con mayor frecuencia en:

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

4. ¿En qué grado escolar cree usted que se puede diagnosticarse la dislexia?

- a) Al concluir el nivel inicial.
- b) Al concluir 1er grado de primaria.
- c) A partir de 3er grado de primaria.
- d) Al iniciar el nivel secundario.

5. ¿Cuál de los siguientes procesos de la lectura, al estar alterado, determina que un niño tenga dislexia?

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

6. En cuanto a las causas de la dislexia, cuál de las siguientes cree usted que origina esta dificultad:

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

7. En cuanto a la hipótesis sobre el origen de la dislexia, cual es la más defendida por los investigadores:

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

8. Observe la lista de nombres que aparecen a continuación y seleccione la opción que indiquen los tipos de dislexia:

- a) Adquirida.
- b) General.

- c) Evolutiva.
- d) Parcial.

9. De acuerdo a la comorbilidad, ¿Qué trastornos con mayor prevalencia se asocian a la dislexia?

- a) Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH).
- b) Sordera.
- c) Trastorno motor.
- d) Ceguera.

10. Lea el siguiente enunciado, luego señale la opción correcta: “Juan cursa el 3º grado de primaria, cuando lee en voz alta adiciona y sustituye palabras o partes de palabras por otras”. De acuerdo a ello hay indicios para pensar que Juan:

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

11. ¿Qué características cree usted que son propias de la dislexia?

- a) Lee con voz adecuada.
- b) Lee con fluidez.
- c) Lee con lentitud
- d) Lee sin precisión.

12. ¿Qué dificultades se identifican a edades tempranas como propios de la dislexia?:

- a) Dificultades para realizar rimas.
- b) Dificultades en la segmentación fonológica.
- c) Escaso vocabulario.
- d) Dificultad para aprender el nombre de las letras.

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

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

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

- a) Un niño al copiar la pizarra confunde letras ().
- b) Cuando un niño lee en voz alta deletrea, silabea o se inventa palabras ().
- c) Un niño al copiar de la pizarra no tiene un buen manejo del espacio de la hoja y es muy desordenado ().
- d) Cuando un niño se demora más que el grupo en leer en voz alta palabras que son nuevas para él ().

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

- a) Un niño con dislexia posee un coeficiente intelectual dentro de la norma.
- b) Un niño con dislexia presenta dificultades socioculturales.
- c) Un niño con dislexia mantiene la dificultad posterior a seis meses de intervención.
- d) Un niño con dislexia posee un desempeño lector inferior a su edad cronológica.

16. En cuanto a las tendencias actuales acerca de las dificultades lectoras, ¿sobre qué aspecto se debe centrar la prevención?

- a) Conciencia fonológica.
- b) Reglas de correspondencia grafema – fonema.
- c) Velocidad de denominación.
- d) Conocimiento alfabético.

17. ¿Sobre qué aspecto del aprendizaje de la lectura cree usted que tiene mayor poder predictivo el desarrollo de la conciencia fonológica?

- a) Precisión lectora.
- b) Velocidad lectora.
- c) Fluidez lectora.
- d) Ninguna de las anteriores.

18. De acuerdo a los predictores del desarrollo y aprendizaje de la lectura, valore si los siguientes enunciados son verdaderos (V) o falsos (F).

- a) La dificultad que presentan los niños en relación al procesamiento fonológico es la causa más común y principal de la dislexia ().
- b) La estimulación constante de la conciencia fonológica en etapas iniciales es la habilidad más importante que debe desarrollar el niño para el aprendizaje de la lectura ().
- c) Entre los niveles de la conciencia fonológica, las habilidades de la conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura ().
- d) La conciencia fonológica no se desarrolla gradualmente, desde las unidades más pequeñas a las más grandes ().

19 ¿A qué edad cree usted que se debe empezar con la estimulación de la conciencia fonológica?

- a) 3 años.
- b) 4 años.
- c) 5 años.
- d) 6 años.

20. ¿Sobre qué aspecto del aprendizaje de la lectura cree usted que tiene mayor poder predictivo la velocidad de denominación? La cual se entiende como la capacidad de nombrar rápidamente estímulos altamente familiares.

- a) Principio alfabético.
- b) Precisión lectora.
- c) Fluidez lectora.
- d) Ninguna de las anteriores.

Anexo 2: Consentimiento informado

CONSENTIMIENTO INFORMADO

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

Antes de participar en este estudio debe leer detenidamente los siguientes puntos:

- Todos los datos e información que sean recogidos serán confidenciales y no se usarán para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación, conforme a lo que establece la Ley de Protección de Datos Personales (Ley N° 29733) y a su Reglamento (Decreto Supremo N° 003-2013-JUS).
- La participación en este estudio es totalmente voluntaria.
- Si decide participar, debe dar clic en la opción “Sí, acepto participar” y luego proceder a responder las preguntas: Datos generales que constan de 6 preguntas y el cuestionario de conocimiento de dislexia que constan de 20 preguntas. Una vez termine todo, debe enviarlo.
- Si decide no participar o si decide retirarse del estudio, no será penalizado de ninguna manera.

Si Usted tuviera alguna pregunta sobre este estudio, por favor contáctese con la investigadora Lic. María Fe Lira Legrand, al correo electrónico liramariafe93@gmail.com

Muchas gracias por participar en este estudio.

Con relación al consentimiento informado:

1. Si, acepto participar.
2. No, acepto participar.