

Percepciones sobre la formación en dislexia y conocimiento conceptual de docentes de preparatoria de Latacunga

Perceptions of dyslexia training and conceptual knowledge among high school teachers in Latacunga

Percepções sobre treinamento em dislexia e conhecimento conceitual entre professores do ensino médio em Latacunga



Andrea Belén Acosta Jaramillo

andrea.acosta9317@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0009-0008-8384-8010>
Universidad Técnica de Cotopaxi. Pujilí, Ecuador

María Fernanda Constante Barragán

maría.constante@utc.edu.ec
<https://orcid.org/0000-0002-1611-0672>
Universidad Técnica de Cotopaxi. Pujilí, Ecuador

<https://doi.org/10.59993/simbiosis.V.5i10.76>

Artículo recibido: 13 de enero 2025 | aceptado 19 de febrero 2025 | publicado 3 de abril 2025

RESUMEN

Palabras clave:

Capacitación docente;
Conocimiento conceptual;
Dislexia;
Intervenciones educativas;
Percepciones docentes

La dislexia requiere intervenciones educativas efectivas, lo que hace indispensable que los docentes estén capacitados. Debido a esto, la presente investigación tuvo como objetivo analizar las percepciones sobre la formación en dislexia y el conocimiento conceptual acerca de este trastorno que poseen los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga, Ecuador. Para ello, mediante un enfoque cuantitativo – descriptivo se aplicó un cuestionario adaptado de la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) a 100 educadores de dicho cantón. Los resultados mostraron que el 86 % de los docentes ha recibido formación, lo que en su mayoría en asignaturas universitarias (63 %). Persisten mitos como atribuir la dislexia a déficits visuales (60 %) o inversión de letras (61 %), aunque reconocieron el impacto emocional en los estudiantes. Se concluye, que es necesaria la capacitación, protocolos de detección temprana y políticas inclusivas para garantizar equidad educativa.

ABSTRACT

Keywords:

Teacher training;
Conceptual knowledge;
Dyslexia;
Educational interventions;
Teacher perceptions

Dyslexia requires effective educational interventions, making it essential for teachers to be trained. Therefore, this research aimed to analyze the perceptions of dyslexia training and the conceptual knowledge about this disorder held by high school teachers in Latacunga, Ecuador. To this end, a quantitative-descriptive approach was used to administer a questionnaire adapted from the Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia Scale (KBDDS) to 100 educators in the canton. The results showed that 86% of teachers had received training, most of which was in university subjects (63%). Myths persist, such as attributing dyslexia to visual deficits (60%) or letter reversals (61%), although the emotional impact on students was acknowledged. It is concluded that training, early detection protocols, and inclusive policies are necessary to ensure educational equity.

RESUMO

A dislexia requer intervenções educacionais eficazes, o que torna essencial que os professores sejam treinados. Por isso, esta pesquisa teve como objetivo analisar as percepções de professores do ensino médio de Latacunga, Equador, sobre o treinamento em dislexia e o conhecimento conceitual sobre esse transtorno. Para tanto, foi utilizada uma abordagem quantitativa-descritiva para administrar um questionário adaptado da Escala de Conhecimento e Crenças sobre Dislexia do Desenvolvimento (KBDDS) a 100 educadores do cantão. Os resultados mostraram que 86% dos professores receberam formação, principalmente em disciplinas universitárias (63%). Mitos persistem, como atribuir a dislexia a déficits visuais (60%) ou inversões de letras (61%), embora reconheçam o impacto emocional nos alunos. Conclui-se que treinamento, protocolos de detecção precoce e políticas inclusivas são necessários para garantir a equidade educacional.

Palavras-chave: Formação de professores; Conhecimento conceitual; Dislexia; Intervenções educacionais; Percepções dos professores

INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo contemporáneo, el aula regular representa un entorno diverso donde convergen estudiantes con habilidades, necesidades y estilos de aprendizaje heterogéneos. Entre ellos, se encuentran aquellos que presentan dificultades de aprendizaje y discapacidades, quienes requieren un enfoque pedagógico adaptado y personalizado debido a trastornos que afectan la adquisición y el desarrollo de habilidades cognitivas y lingüísticas (Barahona et al., 2023). Ante esto, Suárez et al. (2022) destacan que la detección temprana y una intervención adecuada son fundamentales para prevenir el fracaso escolar y garantizar el éxito académico de estos alumnos. Esto implica la identificación de sus necesidades específicas e implementar estrategias pedagógicas inclusivas

que fomenten su desarrollo integral y participación activa en el proceso de aprendizaje.

En este contexto, Pezo et al. (2023) señalan que la dislexia es una de las dificultades de aprendizaje más frecuentes entre los estudiantes y uno de los principales factores asociados al fracaso y abandono escolar. García y Rute (2024) destacan que la detección temprana durante la etapa preescolar permite implementar medidas preventivas que faciliten el logro de metas académicas y eviten el desarrollo de problemas emocionales. Desde la perspectiva de Cuellar y Gallego (2023), los alumnos con este trastorno enfrentan situaciones de estrés que los obligan a emplear estrategias de afrontamiento para superar los desafíos asociados a sus dificultades de aprendizaje. Por ello, las acciones que los docentes realicen en el aula, como la promoción de un ambiente de apoyo y comprensión, adquieren un papel crucial.

En consecuencia, Bastidas et al. (2023) sostienen que es indispensable que los educadores cuenten con una formación sólida, habilidades y competencias específicas sobre la dislexia y sus implicaciones pedagógicas. Solo de esta manera podrán apoyar a los estudiantes con este trastorno, realizar diagnósticos oportunos y brindar un acompañamiento profesional adecuado. Es por ello que, Huacache (2024) evidenció que las ideas erróneas de los docentes en áreas como información general, indicadores diagnósticos e intervención afectan de manera negativa la detección e intervención temprana. Esto es respaldado por Gómez et al. (2023), quienes señalan que el desconocimiento y las creencias equivocadas entre los maestros

distorsionan su percepción sobre la dislexia, lo que limita su capacidad para identificar el trastorno y diseñar programas de intervención basados en evidencia científica.

En el caso específico de los docentes de preparatoria, la formación en dislexia resulta esencial dado el rol fundamental que desempeñan en esta etapa educativa. En este nivel, los estudiantes inician su proceso de alfabetización y consolidan habilidades básicas de lectura y escritura, aspectos que, según Chacha y Rosero (2020), dependen en gran medida de la capacidad docente para fortalecer el progreso de destrezas y habilidades en los escolares. Por ello, los educadores se convierten en actores clave tanto en la detección temprana de dificultades, como para la implementación de estrategias pedagógicas adaptadas que respondan a las necesidades específicas de cada alumno y la creación de ambientes de aprendizaje inclusivos, donde se fomente la autoestima y su motivación, factores determinantes para su éxito académico y desarrollo integral.

Dada la importancia que tiene que los docentes de preparatoria cuenten con los conocimientos necesarios para abordar las dificultades de aprendizaje asociadas a la dislexia, resulta fundamental explorar sus percepciones sobre la formación recibida en este ámbito. Esto permitiría identificar las falencias existentes en su preparación académica, lo que facilitaría el diseño de estrategias innovadoras basadas en evidencia para fortalecer su competencia profesional. Además, una formación más sólida y actualizada sobre este trastorno mejoraría la calidad de las intervenciones educativas y contribuiría a crear entornos de aprendizaje más inclusivos y adaptados a las necesidades de los estudiantes. Es por ello que la presente investigación tuvo como

objetivo analizar las percepciones sobre la formación en dislexia y el conocimiento conceptual acerca de este trastorno que poseen los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga, Ecuador.

MÉTODO

El estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo de tipo descriptivo, con un diseño no experimental. La población objetivo estuvo conformada por todos los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga, Ecuador, durante el año 2024. Para la selección de participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico por conveniencia, que permitió incluir a 100 educadores en la muestra. Los criterios de inclusión fueron: ser docente activo de preparatoria y contar con al menos un año de experiencia en el nivel. En cuanto a la caracterización sociodemográfica de los participantes, se identificó que el 86 % corresponde a mujeres y el 14 % a hombres. Respecto a la distribución por edades, el 72 % se ubica en el rango de 20 a 25 años, el 9 % entre 26 y 30 años, otro 9 % entre 31 y 35 años, y el 10 % restante supera los 35 años.

Para la recolección de datos, se empleó la técnica de encuesta, con el uso de un cuestionario adaptado al español basado en la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS), de la original versión de Soriano y Echeagaray (2014). El instrumento constó de dos secciones principales: la primera incluyó 5 preguntas enfocadas en la percepción de los docentes sobre su formación en dislexia, su experiencia práctica y la importancia que le atribuyen a la capacitación en este tema. La segunda sección incorporó 34 ítems diseñados para evaluar los conocimientos teóricos y prácticos

de los educadores sobre este trastorno del aprendizaje. El cuestionario adaptado fue revisado por un comité de expertos en educación y psicología, quienes evaluaron su claridad, pertinencia y adecuación al contexto de estudio. Este proceso permitió asegurar la validez de contenido del instrumento y su aplicabilidad. El comité estuvo conformado por tres especialistas en educación inclusiva y psicología del desarrollo, con amplia experiencia en el estudio de dificultades de aprendizaje.

Antes de aplicar el cuestionario, se implementó un protocolo de consentimiento informado con los docentes participantes, para asegurar la confidencialidad y privacidad de sus datos personales. La recolección de información se llevó a cabo mediante correos electrónicos y mensajes de texto, acompañado de una carta de presentación que explicaba los objetivos del estudio. Los participantes tuvieron un plazo de 10 días para completar y devolver el instrumento. Una vez finalizada esta etapa, los datos recopilados fueron organizados y sometidos a un proceso de tabulación y análisis estadístico. Para ello, se aplicaron técnicas de estadística descriptiva, con el cálculo de frecuencias absolutas y relativas para cada una de las respuestas proporcionadas por los participantes. El procesamiento de los datos se realizó con el uso del software SPSS (versión 29.0 para Windows).

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el uso de un muestreo no probabilístico por conveniencia, lo que puede afectar la generalización de los resultados. Además, la recolección de datos mediante correos electrónicos y mensajes de texto pudo limitar la participación de docentes con menor acceso a estas tecnologías.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Después de aplicar el cuestionario a los docentes de preparatoria en las unidades educativas de Latacunga, se realizó un proceso sistemático de tabulación y análisis de las respuestas. En la Tabla 1, se presentan los resultados relacionados con la percepción de los docentes sobre su formación en dislexia. Los resultados muestran que, aunque la mayoría ha recibido algún tipo de formación, aún existen desafíos importantes en la aplicación práctica de estos conocimientos y en el acceso a una actualización pedagógica especializada.

Tabla 1. *Percepción de los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga acerca de su formación en dislexia*

Ítems	fi	%
1. ¿Ha recibido formación sobre dislexia?		
Si	86	86
No	14	14
2. En caso afirmativo, ¿Qué tipo de formación?		
Asignatura en la carrera	63	63
Charlas y/o conferencias	15	15
Cursos de formación continua	4	4
Cursos online	2	2
Autodidacta (libro, revistas, especialidades...)	7	7
Otros	9	9
3. ¿Has tenido alguna experiencia docente con niños con dislexia en contextos escolares?		
Si	41	41
No	59	59
4. ¿En qué medida considera que puede enseñar de manera adecuada y eficaz a un alumno o una alumna con dislexia? Conteste teniendo en cuenta que 1 es el extremo inferior (no está preparado para enseñar de forma adecuada y eficaz a un niño/a con dislexia) y 5 es el extremo superior (está totalmente preparado).		
1	11	11
2	19	19
3	38	38
4	23	23
5	9	9
5. ¿Cree que es importante recibir formación y estar formado sobre la dislexia?		
Si	96	96
No	4	4

Como se aprecia en la Tabla 1, el 86 % de los docentes afirmó haber recibido formación sobre dislexia, un porcentaje elevado que contrasta con el tipo de formación reportada: el 63 % la obtuvo a través de asignaturas durante su carrera, mientras que solo el 4 % accedió a cursos de formación continua y el 2 % a cursos en línea. Esto indica que, si bien la mayoría de los educadores adquirió conocimientos teóricos básicos durante su formación inicial, persiste una brecha significativa en actualización pedagógica y capacitación especializada posterior. La dependencia de fuentes autodidactas (7 %) o charlas esporádicas (15 %) refleja una falta de acceso a programas sistemáticos, lo que podría

limitar la aplicación de estrategias innovadoras en el aula.

Sin embargo, a pesar de esta formación teórica, el 59 % de los docentes no ha tenido experiencia directa con estudiantes con dislexia en contextos escolares. Esta desconexión entre teoría y práctica se refleja en su autoevaluación sobre la capacidad para enseñar a estos escolares: el 38 % se ubica en un nivel intermedio (3/5), el 23 % en un nivel alto (4/5), y solo el 9 % se siente totalmente preparado (5/5). Además, el 30 % (11 % + 19 %) admite tener poca o muy poca preparación, lo que evidencia una incertidumbre generalizada para abordar las necesidades específicas de estos alumnos. Ante esta situación, resulta prioritario

implementar mentorías o programas piloto que permitan a los docentes aplicar estrategias bajo supervisión de especialistas, lo que cerraría la brecha entre conocimiento y práctica.

Frente a estos desafíos, el 96 % de los docentes consideró importante recibir formación en dislexia, una cifra que evidencia un reconocimiento casi unánime de su relevancia en el ámbito educativo. No obstante, la baja participación en cursos de formación continua (4 %) refleja la existencia de barreras institucionales o logísticas (ej. falta de oferta, recursos o tiempo) que limitan el acceso a capacitación actualizada. Esta contradicción entre la valoración positiva de la formación y su escasa disponibilidad demanda políticas educativas proactivas que prioricen programas de desarrollo profesional accesibles y prácticos. Para lograrlo, las unidades educativas y el Ministerio de Educación deben impulsar talleres obligatorios, certificaciones o alianzas con expertos en neuroeducación, que garantice una respuesta coherente a las necesidades identificadas.

La Tabla 2, presenta los resultados del diagnóstico sobre los conocimientos teóricos y prácticos relacionados con la dislexia entre los docentes participantes en el estudio. Para valorar dichos conocimientos, se solicitó a los participantes clasificar cada afirmación como verdadera (V), falsa (F) o no sabía (NS). Los hallazgos evidencian una combinación preocupante: por un lado, se identifican conocimientos precisos en aspectos clave; por otro, persisten mitos arraigados y vacíos críticos en la comprensión integral del trastorno, lo que refleja la necesidad de una formación docente más sólida y actualizada.

Tabla 2. Diagnóstico sobre el conocimiento conceptual, mitos y creencias que tienen los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga sobre dislexia.

No.	Ítems	V %	F %	NS %
1	La dislexia es un trastorno de base neurológica.	65	15	20
2	La dislexia es causada por déficits de percepción visual que resultan en la inversión de letras y palabras.	60	20	20
3	Un niño puede ser disléxico y superdotado.	58	15	27
4	La mayoría de los niños con dislexia suelen tener problemas emocionales y / o sociales.	59	20	21
5	El cerebro de las personas con dislexia es diferente al de las personas sin dislexia.	39	42	19
6	La dislexia es hereditaria.	25	42	33
7	La mayoría de los estudios indican que alrededor del 5 % de los estudiantes en edad escolar tienen dislexia.	32	33	35
8	La dislexia es más frecuente en hombres que en mujeres.	66	17	17
9	Generalmente, los niños con dislexia tienen problemas con la conciencia fonológica (p. Ej., La capacidad de escuchar y manipular sonidos en el lenguaje).	68	12	20
10	El modelado de la lectura fluida se utiliza a menudo como técnica de enseñanza.	30	40	30
11	Las personas con dislexia tienen una inteligencia por debajo del promedio.	69	11	20

No.	Ítems	V %	F %	NS %
12	Los estudiantes con dislexia a menudo leen con imprecisión y falta de fluidez.	69	11	20
13	La inversión de letras y palabras es la principal característica de la dislexia.	61	11	28
14	La dificultad con el procesamiento fonológico de la información es uno de los principales déficits que se encuentran en la dislexia.	50	26	24
15	Las pruebas de inteligencia son útiles para identificar la dislexia.	24	50	26
16	Todos los lectores deficientes tienen dislexia.	38	30	32
17	Se puede ayudar a los niños con dislexia mediante el uso de lentes de colores / superposiciones de colores.	28	42	30
18	Los médicos pueden recetar medicamentos para ayudar a los estudiantes con dislexia.	53	17	30
19	Se ha demostrado que la instrucción multisensorial es un método de enseñanza ineficaz para tratar la dislexia.	37	35	28
20	Los estudiantes que tienen discapacidades de lectura sin una causa aparente (por ejemplo, discapacidades intelectuales, ausentismo, instrucción inadecuada, ...) se denominan disléxicos.	45	36	19
21	Los niños con dislexia no son estúpidos ni perezosos. Conocer la dislexia puede ayudarlos.	71	9	20
22	Dar a los estudiantes con dislexia adaptaciones, como tiempo adicional para las tareas, listas de ortografía más cortas, asientos especiales cerca del maestro, etc., es injusto para otros estudiantes.	42	35	23
23	Los programas de intervención que enfatizan los aspectos fonológicos del lenguaje con letras como apoyo visual son efectivos para los estudiantes con dislexia.	30	55	15
24	La mayoría de los profesores reciben formación específica para trabajar con niños disléxicos.	75	8	17
25	Creo que la dislexia es un mito, un problema que realmente no existe.	40	33	27
26	Las técnicas que involucran la lectura repetida de material (por ejemplo, palabras, oraciones o textos) ayudan a mejorar la fluidez en la lectura.	70	11	19
27	Los problemas para establecer la lateralidad (esquema corporal) son la causa de la dislexia.	39	31	30
28	Los estudiantes con dislexia necesitan instrucción estructurada, secuencial y directa en habilidades básicas y estrategias de aprendizaje.	56	17	27
29	La dislexia se refiere a una condición relativamente crónica que generalmente no se puede superar por completo.	55	23	22
30	Muchos estudiantes con dislexia continúan teniendo problemas de lectura cuando son adultos.	70	12	18
31	Muchos estudiantes con dislexia tienen baja autoestima.	59	11	30
32	Los niños con dislexia tienen problemas con la decodificación y la ortografía, pero no con la comprensión auditiva.	48	24	28
33	La aplicación de una prueba de lectura individual es esencial para diagnosticar la dislexia.	44	19	37
34	Los niños con dislexia generalmente tienden a hablar mal.	66	10	24

Como se observa en la Tabla 2, una proporción significativa de docentes demostró conocimientos precisos sobre la dislexia: el 65 % reconoció su origen neurológico (ítem 1), el 71 % rechazó la idea de que los estudiantes con esta condición sean «estúpidos o perezosos» (ítem 21), y el 69 % negó su vinculación con una inteligencia inferior (ítem 11), lo que evidencia una comprensión clara de que la dislexia no se relaciona con la capacidad cognitiva. Asimismo, la mayoría identificó características fundamentales: el 68 % asoció el trastorno con dificultades en conciencia fonológica (ítem 9), el 70 % reconoció su persistencia en la adultez (ítem 30), y el 56 % supo que requiere instrucción estructurada y secuencial (ítem 28), enfoque que tiene un respaldo científico. Por otra parte, el 32 % conoce su prevalencia en el 5 % de la población escolar (ítem 7), el 66 % su mayor frecuencia en hombres (ítem 8), y el 55 % su carácter crónico (ítem 29).

No obstante, persisten mitos y confusiones graves. El 60 % atribuyó la dislexia a déficits visuales (ítem 2), y el 61 % consideró la inversión de letras como su principal rasgo (ítem 13), ideas que contradicen el consenso científico centrado en las dificultades fonológicas. Esto se agrava porque solo el 50 % identificó el procesamiento fonológico como núcleo del trastorno (ítem 14), el 39 % lo vinculó a problemas de lateralidad (ítem 27) —teoría desactualizada—, y solo el 39 % supo que el cerebro de personas con dislexia presenta diferencias (ítem 5), lo que revela desconocimiento sobre su base neurobiológica. A esto se suma que el 42 % cree en la eficacia de superposiciones de colores (ítem 17), el 35 % desestima la instrucción multisensorial (ítem 19) —a pesar de su respaldo científico—, y el 48 % ignora sus problemas de comprensión auditiva

(ítem 32), con lo que subestima sus necesidades integrales.

Además, prevalecen falsas creencias. El 40 % considera que la dislexia es un «mito» (ítem 25), negación que pone en riesgo la atención adecuada de los estudiantes, y el 53 % cree en tratamientos farmacológicos (ítem 18), con lo que medicalizan un trastorno que requiere intervenciones pedagógicas. De igual manera, se detectaron vacíos en identificación y diagnóstico: solo el 44 % reconoce la necesidad de pruebas de lectura individuales (ítem 33), el 50 % desconoce la irrelevancia de las pruebas de inteligencia (ítem 15), y el 38 % equipara a todo lector deficiente con dislexia (ítem 16), lo que podría derivar en diagnósticos erróneos.

En cuanto a las prácticas efectivas, el 56 % conoce la necesidad de instrucción estructurada (ítem 28), y el 70 % reconoce que la lectura repetida mejora la fluidez (ítem 26). Sin embargo, solo el 30 % identifica la eficacia de programas fonológicos con apoyo visual (ítem 23), y el 42 % percibe como «injustas» las adaptaciones para estos estudiantes (ítem 22), lo que refleja resistencia a ajustes necesarios para garantizar equidad. Cabe destacar que el 59 % identificó problemas emocionales (ítem 4) y el 70 % baja autoestima (ítem 31) en estos estudiantes, lo que denota la importancia de abordar lo académico y también su bienestar psicosocial.

Los resultados evidencian un conocimiento fragmentado entre los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga: si bien existen aciertos en aspectos clave (fonología, necesidades emocionales) y prácticas validadas (lectura repetida), persisten lagunas críticas en bases neurocognitivas, mitos arraigados (origen visual, lentes de colores) y desconocimiento de intervenciones efectivas. Ante esto, se podrían

implementar programas de formación que integren teoría actualizada, prácticas pedagógicas validadas y desmitificación de creencias erróneas, en lo que se prioricen métodos como la instrucción multisensorial (rechazada por el 35 %) y el modelado de lectura fluida. También, resulta pertinente el establecimiento de políticas inclusivas, como protocolos de detección temprana con pruebas individualizadas (apoyadas por solo el 44 %) y campañas que promuevan adaptaciones basadas en equidad (no igualdad), con lo que se contrarrestaría la percepción de «injusticia» (42 % en ítem 22). Además, se debe promover la sensibilización institucional para erradicar la idea de que la dislexia es un «mito» (40 %), mediante difusión de su reconocimiento en manuales diagnósticos (DSM-5, CIE-11) y colaboración con especialistas.

Discusión

Los resultados de la investigación evidencian que el 86 % de los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga ha recibido formación sobre dislexia, pero con una limitada actualización pedagógica (solo el 4 % en cursos continuos). La mayoría (63 %) reportó que su capacitación provino de asignaturas durante la carrera, lo que genera una brecha entre teoría y práctica. Este fenómeno coincide con estudios en Ecuador, como los de Pezo et al. (2023) en Santa Elena, donde los docentes reconocieron su bajo nivel de capacitación a pesar del interés en aprender. De igual manera, Chusin et al. (2025) encontraron que futuros educadores ecuatorianos tenían una autopercepción de preparación "intermedia", a pesar de creer conocer las dificultades de aprendizaje. En un contexto global, Laguillo et al. (2023) en España destacaron que los docentes de secundaria y

aquellos con poca experiencia en dislexia mostraban menor conocimiento, lo que refuerza la idea de que la experiencia práctica es crucial para cerrar esta brecha.

Por otra parte, los docentes de Latacunga mostraron creencias erróneas arraigadas, como atribuir la dislexia a déficits visuales (60 %) o inversión de letras (61 %), mitos también reportados en México por Gómez et al. (2023), donde el 80 % de los docentes asoció la dislexia a problemas viso-perceptuales. Estos resultados reflejan una falta de actualización en evidencia científica, pues el consenso internacional (DSM-5, CIE-11) enfatiza el origen fonológico y neurobiológico del trastorno. En Turquía, Altındağ et al. (2021) identificaron patrones similares: docentes con conceptos erróneos y uso de métodos pedagógicos no especializados. Esto evidencia un desafío global en la formación docente, no exclusivo de Latinoamérica.

En cuanto a las necesidades de capacitación y políticas inclusivas, el 96 % de los docentes encuestados valoró la formación en dislexia, pero enfrentaron barreras institucionales (ej. falta de recursos). Esta paradoja se replica en Nueva Zelanda (Dymock y Nicholson, 2023), donde los docentes expresaron insatisfacción con los recursos disponibles, a pesar de su motivación por ayudar. En Colombia, Guerrero y Frastro (2023) destacaron la relevancia de actualizar protocolos de intervención post-pandemia, un llamado coherente con la necesidad de políticas proactivas identificada en este estudio. Además, consideraron imperativo que los docentes fortalezcan el reconocimiento de las características de la dislexia. En este sentido, propuestas como las de Santos y Macedo (2024) en Brasil, donde cursos de formación mejoraron la perspectiva docente, apoyan la recomendación de implementar

programas de capacitación con enfoque práctico en Ecuador, como mentorías supervisadas.

En relación al impacto emocional y social, los docentes de Latacunga reconocieron problemas emocionales (59 %) y baja autoestima (70 %) en estudiantes con dislexia, hallazgos que coinciden con Remache et al. (2024), quienes destacaron el impacto negativo de la dislexia en el bienestar psicosocial. En Nueva Jersey, (Gonzalez, 2021) encontró que los educadores priorizaron estrategias multisensoriales para mitigar estos efectos, un enfoque poco aplicado en Latacunga (solo 30 % lo identificó como efectivo).

En el contexto ecuatoriano, estudios como los de Toapanta y Lafebre (2021) y Pezo et al. (2023) destacan que el desconocimiento de señales tempranas de dislexia y la falta de capacitación son problemas sistémicos. Sin embargo, este estudio aporta una perspectiva novedosa al identificar barreras específicas en Latacunga, como la dependencia de formación autodidacta (7 %) y la resistencia a adaptaciones (42 %), factores no explorados en investigaciones previas en el país. En este marco, Álvarez y Correa (2021) resaltan que el desconocimiento sobre la dislexia lleva a los docentes a etiquetar de manera errónea a los estudiantes, lo que genera rechazo hacia la lectura y aumenta el riesgo de fracaso escolar. Este hallazgo refuerza la necesidad de que los docentes conozcan las características de la dislexia para identificar áreas específicas de dificultad y aplicar estrategias que motiven el aprendizaje, tal como se observó en Latacunga.

Por otro lado, Tosun et al. (2021) desarrollaron una escala para medir el conocimiento y la percepción del profesorado sobre la dislexia, donde encontraron que no existe una relación significativa entre la experiencia docente y el conocimiento sobre el

trastorno. Este resultado coincide con los hallazgos en Latacunga, donde la formación inicial no garantiza una preparación adecuada para abordar la dislexia. Además, estos autores destacaron que los docentes con formación específica en dislexia tenían una percepción menos negativa del trastorno, lo que destaca la importancia de incluir estos temas en la formación docente. Entre tanto, Tárraga et al. (2022) exploraron cómo las etiquetas diagnósticas influyen en la percepción de los docentes, donde encontraron que el término "dislexia" se percibe como una dificultad más compleja que "dificultades específicas de aprendizaje en lectura". Este hallazgo indica que la formación docente debe profundizar en la comprensión de estos términos para evitar percepciones erróneas que afecten la autoeficacia de los educadores.

Por lo tanto, se debe priorizar programas prácticos y colaborativos, como los propuestos por Pérez (2023) en España, que integren tutorías y estrategias validadas (ej. instrucción multisensorial). Asimismo, es fundamental integrar el bienestar emocional en las intervenciones donde se combine lo académico y lo socioafectivo. También resulta pertinente establecer protocolos de detección temprana y adaptaciones basadas en equidad, alineados con las demandas de docentes en Colombia (Guerrero y Frastro, 2023) y Nueva Zelanda (Dymock y Nicholson, 2023).

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en la investigación evidencian que los docentes de preparatoria de las unidades educativas de Latacunga tienen una base teórica inicial en dislexia, pues el 86 % ha recibido capacitación sobre el tema. Sin embargo, esta formación se concentra en mayor medida en asignaturas universitarias (63 %), con una

participación mínima en cursos de actualización (4 %) o en línea (2 %). Esto genera una brecha en la actualización pedagógica, lo que limita el acceso a estrategias innovadoras validadas por la evidencia científica. A esto se suma que el 59 % de los docentes no ha tenido experiencia directa con estudiantes con dislexia, lo que profundiza la desconexión entre teoría y práctica. Esta falta de aplicación concreta se refleja en su autopercepción: solo el 9 % se siente totalmente preparado para enseñar a estos alumnos, mientras que el 30 % admite tener poca o muy poca preparación. No obstante, el 96 % valora la importancia de recibir formación especializada, lo que señala su disponibilidad por la superación, pero también una demanda insatisfecha por parte de las instituciones.

Por otra parte, el estudio destaca un conocimiento fragmentado y mitos persistentes entre los docentes. Si bien identifican aspectos clave como la base neurológica de la dislexia (65 %) y su vinculación con dificultades en conciencia fonológica (68 %), persisten creencias erróneas arraigadas. Por ejemplo, el 60 % atribuye el trastorno a déficits visuales y el 61 % considera la inversión de letras como su principal característica, ideas que contradicen el consenso científico centrado en el procesamiento fonológico. Además, solo el 39 % reconoce diferencias cerebrales en personas con esta condición, y solo el 50 % identifica el procesamiento fonológico como núcleo del trastorno. Estos hallazgos denotan un desconocimiento de las bases neurocognitivas de la dislexia, lo que limita la implementación de intervenciones efectivas y perpetúa prácticas pedagógicas inadecuadas, como el uso de lentes de colores (42 %) o la subestimación de estrategias multisensoriales (35 %).

Ante estos hallazgos, se considera necesario que se implementen tres programas de formación continua basados en evidencia científica, que incluyan mentorías prácticas y capacitación en estrategias validadas (ej. instrucción multisensorial); protocolos de detección temprana estandarizados, respaldados por políticas educativas que promuevan la equidad y garanticen adaptaciones pedagógicas (ej. tiempo adicional, materiales ajustados); así como, campañas de sensibilización institucional para erradicar mitos y fomentar el uso de terminología precisa, para evitar etiquetas que generen percepciones negativas. Estas acciones contribuirían a cerrar las brechas identificadas y a una educación más justa y efectiva para estudiantes con dislexia, alineada con estándares internacionales y las demandas de contextos locales.

REFERENCIAS

- Altındağ, Ö., Sümer, H. M. y Yazicioğlu, T. (2021). Teachers' knowledge about dyslexia and reading models. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 13(3), 3096-3121.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1312952.pdf>
- Álvarez, L. V. y Correa, R. A. (2021). Percepción de la dislexia en el aula por los docentes: Una revisión. *Tempus Psicológico*, 4(1), 29-43.
<https://doi.org/10.30554/tempuspsi.4.1.3373.2021>
- Barahona, Y. M., Sánchez, J. J., Ramírez, M. de L. y Verdesoto, L. F. (2023). Dificultades del aprendizaje y las discapacidades dentro del aula regular. *Polo del Conocimiento*, 8(3), 2849-2860.
<https://doi.org/10.23857/pc.v8i3>
- Bastidas, K. A., Jumbo, F. V., Mazón, V. S. y Bastidas, L. D. (2023). La dislexia: Rol del docente en el diagnóstico precoz en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9191-9208.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5112
- Cedeño, E. A. y Barba, E. P. (2025). Dislexia y su tratamiento educativo: Estudio de caso en

- la Unidad Educativa “Myr. Luis Aníbal Yépez”. *Revista G-ner@ndo*, 6(1), 1793-1812.
<https://doi.org/10.60100/rcmg.v6i1.499>
- Chacha, M. M. y Rosero, E. D. R. (2020). Procesos iniciales de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura en los estudiantes del nivel de preparatoria. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 5(9), 311-336.
<https://doi.org/10.35381/r.k.v5i9.650>
- Chusin, N. B., Gallardo, S. M. y Defaz, Y. P. (2025). Percepción sobre la identificación de problemas de aprendizaje y conocimiento conceptual sobre Dislexia. *Revista Ecuatoriana de Psicología*, 8(20), 122-134.
<https://doi.org/10.33996/repsi.v8i20.158>
- Cuellar, S. y Gallego, M. (2023). Dislexia: Las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico en estudiantes entre 9 y 12 años en instituciones educativas de la ciudad de Armenia. *Psicoespacios*, 18(32), 1-18.
<https://doi.org/10.25057/21452776.1537>
- Dymock, S. y Nicholson, T. (2023). Dyslexia Seen Through the Eyes of Teachers: An Exploratory Survey. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 333–344.
<https://doi.org/10.1002/rrq.490>
- García, P. y Rute, S. (2024). Detección Temprana de la Dislexia en la Etapa de Educación Infantil. *Anuario de Psicología Educativa Aplicada*, 1, e5.
<https://doi.org/10.5093/apea2024a5>
- Gómez, F. R., Ruiz, V. D., Gallardo, G. B. y Martínez, A. (2023). Conocimientos y Falsas Creencias sobre la Dislexia entre Profesionales de la Educación. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 23(3), 17-34.
<http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/139/370>
- Gonzalez, M. (2021). Dyslexia knowledge, perceived preparedness, and professional development needs of in-service educators. *Annals of Dyslexia*, 71(3), 547–567.
<https://doi.org/10.1007/s11881-021-00235-z>
- Guerrero, A. M. y Frastro, M. (2023). Nuevos caminos para la comprensión e intervención docente de la dislexia en niños de ciclo uno. *Revista de Investigación Científica y Tecnológica*, 7(1), 140-154.
[https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1\(2023\)11](https://doi.org/10.36003/Rev.investig.cient.tecnol.V7N1(2023)11)
- Huacache, J. (2024). Conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en docentes de educación básica de Lima. *Cátedra Villarreal*, 12(1), 38-47.
<https://doi.org/10.24039/rcv20241211720>
- Laguillo, T., Cueli, M. y González, P. (2023). Conocimiento y percepción del profesorado sobre las dificultades de aprendizaje de la lectura. *Psychology, Society & Education*, 15(2), 45-55.
<https://doi.org/10.21071/pse.v15i2.15621>
- Lucas, N. E. y Vaca, M. E. (2023). Estrategias didácticas para fortalecer el aprendizaje de niños con dislexia. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(3), 785-800.
<https://doi.org/10.56712/latam.v4i3.1114>
- Pérez, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 171-191.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/878>
- Pezo, J. I., Leiton, D. R., Sánchez, J. G. y Alejandro, M. A. (2023). Percepción docente sobre la dislexia en instituciones educativas del cantón Santa Elena. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(2), 10689-10705.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.6157
- Remache, M. G., Moreira, J. M., Samaniego, K. A. y Tello, E. S. (2024). Impacto de la dislexia en la autoestima y el comportamiento socioemocional en estudiantes de edad escolarizada. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), 1-21.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2012>
- Santos, M. C. D. y Macedo, N. N. (2024). Formação continuada de professores sobre dislexia: Um relato de experiência. *Caderno Pedagógico*, 21(10), e9623.
<https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-291>
- Soriano, M. y Echegaray, J. A. (2014). A Scale of Knowledge and Beliefs about Developmental Dyslexia: Scale Development and Validation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 132, 203-

208.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.299>

- Suárez, J. A., Gonzalez, L., Areces, D., García, T. y Rodríguez, C. (2022). Dificultades específicas de aprendizaje y el modelo de respuesta a la intervención: Una revisión sistemática. *Psychology, Society & Education*, 14(2), 67-75. <https://doi.org/10.21071/psye.v14i2.15002>
- Tárraga, R., Sanz, P. y Lacru, I. (2022). Repercusión en la autoeficacia docente de los términos “dislexia” y “dificultad específica del aprendizaje en lectura”. *Interdisciplinaria. Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 39(3), 263-274. <https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.15>
- Toapanta, K. A. y Lafebre, M. D. (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. <https://doi.org/10.33789/enlace.20.2.103>
- Tosun, D., Arıkan, S. y Babür, N. (2021). Teachers' Knowledge and Perception about Dyslexia: Developing and Validating a Scale. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(2), 342-356. <https://doi.org/10.21449/ijate.684672>