

Conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en docentes de educación básica de Lima

Teachers' knowledge of specific learning disorders in elementary school teachers in Lima

RECIBIDO: FEBRERO 15 DE 2024 | REVISADO: MAYO 02 DE 2024 | ACEPTADO: MAYO 31 DE 2024

JESSICA HUACACHE URBANO¹

ABSTRACT

Specific learning disorders are a type of neurodevelopmental disorder that significantly affect reading, calculation and writing skills. In turn, they can affect the affective, educational and family environment. The objective of the study is to determine the level of teaching knowledge about specific learning disorders (SLD) in teachers from private institutions (IPR) and public institutions (IPU) and to compare according to postgraduate studies. This is a quantitative, descriptive, cross-sectional study. The sample consisted of 106 IPR and IPU teachers at the pre-school, primary and secondary levels during the year 2023. The results show that teachers have a regular knowledge about specific learning disorders and that there is a significant difference in favor of teachers who did postgraduate studies. It is concluded from the practical aspect that teachers' misconceptions in general information, diagnostic indicators and intervention in specific learning disorders affect and interfere in the early detection and intervention in students with specific learning disorders.

Keywords: Teacher knowledge, learning specific disorder, dyslexia, dyscalculia

RESUMEN

Los trastornos específicos del aprendizaje son un tipo de trastorno del neurodesarrollo que afectan de manera importante las habilidades de lectura, cálculo y escritura. A su vez, pueden afectar el área afectiva, entorno educativo y familiar. El objetivo del estudio es determinar el nivel de conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje (TA) en docentes de instituciones privadas (IPR) y de instituciones públicas (IPU) y comparar según estudios de post grado. Es un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y de corte transversal. La muestra estuvo conformada por 106 docentes de IPR y de IPU de los niveles de inicial, primaria y secundaria durante el año 2023. Los resultados muestran que los docentes tienen un conocimiento regular sobre los trastornos específicos del aprendizaje y que existe diferencia significativa a favor de los docentes que hicieron post grado. Se concluye desde el aspecto práctico que las ideas erróneas de los docentes en información general, indicadores diagnósticos e intervención en los trastornos específicos del aprendizaje afectan e interfieren en la detección e intervención temprana en estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje.

Palabras clave: conocimientos del profesor, trastorno específico del aprendizaje, dislexia, discalculia

¹Filiación institucional: Universidad Nacional Mayor de San Marcos- Maestría de neurociencias, Facultad de Medicina. Lima, Perú

Correspondencia: neurociencias.j.h@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8259-8629>

<https://doi.org/10.24039/rcv20241211720>



Introducción

La Organización Mundial de la Salud, en la Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades (1992), determina que los trastornos específicos del aprendizaje (TA) están clasificados dentro de los trastornos del neurodesarrollo. Este déficit no se debe a un problema sensorial (auditivo, visual) o causado por un déficit intelectual, problemas neuropsiquiátricos, psicosocial o educativo. Se caracterizan, principalmente, por presentar dificultades importantes en las aptitudes académicas en la lectura o dislexia, cálculo o discalculia y en la expresión escrita.

La literatura refiere que hay un componente genético en los trastornos específicos del aprendizaje (Foster et al., 2015). Por ejemplo, se ha asociado el gen DCDC2 con la discapacidad lectora o dislexia del desarrollo (Meng et al., 2005). En otro estudio, se ha encontrado que el 66% de las madres, el 40% de los padres, el 53% de los hermanos y el 44% de los familiares de segundo grado tenían discalculia (Shalev et al., 2001). La evidencia deja claro que los trastornos específicos del aprendizaje tienen una base biológica y no son causados por factores psicológicos, sociales o falta de oportunidad en la educación.

A nivel mundial se estima que un porcentaje del 5% al 15% presenta dificultades específicas del aprendizaje (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). En el Perú no existen datos exactos de la prevalencia de los TA; sin embargo, un estudio reportó que un 20% de la población total de una institución educativa en Lima presentó TA (Huacache, 2020).

La Asociación Americana de Psiquiatría (2014), clasifica tres subtipos de TA: dislexia, discalculia y dificultad en la expresión escrita. La dislexia se caracteriza por problemas en la lectura, en el reconocimiento preciso de palabras, fluidez, deletrear mal y baja capacidad ortográfica. La discalculia se identifica por dificultades en el procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y del cálculo. Las dificultades en la expresión escrita se expresan por déficit en la corrección ortográfica, corrección gramatical, puntuación, en la claridad u organización escrita.

En la etapa pre escolar y escolar, el docente tiene un rol importante en la escuela por la cercanía educativa con el niño durante el proceso de aprendizaje; por ello, tiene un papel relevante en la detección de posibles

indicadores diagnósticos de TA y su derivación oportuna para formalizar el diagnóstico y preparar un plan metodológico eficiente en el aula. Incluso la detección temprana de los TA puede darse antes de iniciar el nivel formal de escolaridad e impedir el fracaso escolar (Cuetos et al., 2015). Las manifestaciones pueden ser: dificultad para adquirir la conciencia fonológica, aprendizaje de secuencias, evocación de léxico. Posteriormente, estas problemas afectarán el aprendizaje de letras, lectura, o escritura (Sans et al., 2017). Si bien se puede realizar una detección de signos tempranos, solo se puede diagnosticar TA después de concluir el segundo año de escolaridad.

La literatura refiere que los docentes tienen un bajo conocimiento sobre aspectos generales de los trastornos específicos del aprendizaje (Álvarez, 2012). En España, realizaron un estudio descriptivo sobre el conocimiento en dislexia en 72 docentes, hallando porcentajes favorables sobre información de la dislexia; sin embargo, encontraron menores puntajes en relación al origen, consecuencias emocionales y/o conductuales en dislexia, concluyendo en la necesidad de una mayor información docente (Morales y Salazar, 2017). Siguiendo esta línea, Guzmán et al. (2015) analizaron el conocimiento de docentes del nivel infantil y primario sobre información general, síntomas e intervención en dificultades específicas del aprendizaje en lectura, escritura y su relación con la formación y la experiencia docente. Sus hallazgos mostraron mejores porcentajes de conocimiento en intervención, pero concepciones erróneas en síntomas y lagunas de conocimiento en información general, además que la formación y experiencia no se relaciona con los conocimientos.

En EE.UU, Washburn et al. (2017) realizaron un estudio exploratorio para conocer el nivel de conocimiento de docentes novatos sobre las características de la discapacidad lectora y dislexia en 271 participantes y hallaron que los docentes poseían un conocimiento preciso sobre discapacidad lectora; sin embargo, el 54% de docentes tenía concepciones erróneas sobre la dislexia.

En el Perú, se han efectuado pocos estudios sobre conocimiento docente en trastornos específicos del aprendizaje. Ruiz y Vaz Galvao (2018) realizaron un estudio cuantitativo, correlacional y transversal cuyo objetivo fue establecer las diferencias del conocimiento docente de la dislexia en docentes del 3ro y 4to de primaria de instituciones públicas y privadas en relación al centro de formación, grado académico y sexo.

Encontraron un rendimiento medio en ambos grupos, no hallaron diferencias significativas según sexo, formación académica o grado académico; sin embargo, el grupo que estudió en la universidad y realizó post grado tuvo mayores aciertos. Así mismo, Villafane et al. (2023), en un estudio de tipo descriptivo básico, en una población de 28 docentes de una institución privada, hallaron que los docentes tenían alto conocimiento sobre TA, sobre todo en la dimensión de intervención.

Por lo señalado, este estudio permitirá establecer programas de capacitación docente, aspecto que se corrobora por lo mencionado por Cayhuaya (2021), quien menciona que los docentes están poco preparados y que no han tenido suficiente información en su formación profesional sobre temas específicos de niños con necesidades educativas especiales. Así mismo, esta investigación también está vinculada al cuarto objetivo de la agenda del desarrollo sostenible de las Naciones Unidas, la cual busca asegurar una educación inclusiva, imparcial, de calidad y que promueva oportunidades en el aprendizaje (Organización de las Naciones Unidas, 2016).

Método

Tipo de investigación

El presente estudio es de tipo cuantitativo – transversal. No experimental, es decir que no se manipulan las variables y se hacen inferencias entre las variables sin intervenir en ellas (Kerlinger y Lee, 2002). Es descriptivo, ya que se describe una situación real natural mediante la observación (García y Martínez, 2012).

Participantes

La población estuvo conformada por 150 docentes de dos instituciones públicas y dos privadas en Lima Metropolitana de nivel inicial, primaria y secundaria en el año 2023, quienes dieron su consentimiento informado para participar en el estudio. La muestra fue de tipo no probabilística intencional y estuvo conformada por 106 docentes. La Tabla 1 presenta las características sociodemográficas de la población.

En relación al sexo, el género predominante fue el femenino en instituciones públicas (IPU) con el 69% y en instituciones privadas (IPR) con el 58%. La edad predominante en IPU es de más de 52 años (49%) y en IPR predomina el rango de 44 a 51 años (41%). Según

los años de docencia, el rango de más de 16 años de docencia predomina en ambos grupos IPU (47%) e IPR (43%). El tipo de formación académica es principalmente universitaria: IPU (78%) y en IPR (80%). En IPU, el 35% de docentes llevó cursos en su plan de estudios sobre TA y en IPR el 33%. En relación a post grados (maestría, diplomados o cursos específicos en TA) el grupo IPU obtuvo (29%) e IPR (42%). En experiencia con niños con TA, ambos grupos respondieron tener experiencia previa con niños con TA, el 84% en IPU y el 82% en IPR.

Instrumentos

Para la recolección de datos se creó un cuestionario compuesto por dos partes. En la primera parte, se realizaron preguntas relacionadas a las características generales de los docentes: sexo, edad, años de docencia, nivel de enseñanza, tipo de institución de egreso, post grados en trastornos específicos del aprendizaje (TA), si su plan de estudio de pre grado incluía temas en TA y experiencia con niños con trastorno específico del aprendizaje. La segunda parte estaba compuesta por 26 preguntas que fueron creadas para el estudio, agrupadas en tres áreas: conocimientos generales del trastorno específico del aprendizaje, indicadores diagnósticos e intervención. Los ítems fueron de tipo dicotómicos (verdadero- falso), con un puntaje mínimo de 0 y máximo de 26. Se realizó la validez de contenido a través de juicio de expertos, considerando a cuatro expertos del tema para la elaboración de las preguntas. La confiabilidad del instrumento fue analizada con el método de consistencia interna, el coeficiente de Alpha de Cronbach obtuvo un valor de 0.848, es decir que es un puntaje alto de confiabilidad.

Procedimiento

Inicialmente, se hizo una revisión teórica para la construcción del Cuestionario “Conocimiento docente de los trastornos específicos del aprendizaje” integrado por tres áreas: conocimiento general de los trastornos específicos del aprendizaje, indicadores diagnósticos de los TA e intervención de los TA. Posteriormente, se sometió a una revisión de juicio de cuatro expertos, quienes dieron su aprobación. Luego se coordinó con los directores de las escuelas una visita para presentar el estudio: objetivo, justificación y finalidad. Una vez obtenido el permiso se procedió a la aplicación a los docentes a quienes se les explicó los objetivos y solicitó su consentimiento informado. Después de culminado este proceso, se procedió a procesar los datos en Excel y finalmente se usó el SPSS V. 25

Tabla 1

Datos sociodemográficos de los docentes de I.E públicas e I.E privada en Lima (Preoperatorio)

	I.E Pública (IPU)		I.E Privada (IPR)	
	N=51	%	N= 55	%
Sexo				
Femenino	35	69%	32	58%
Masculino	16	31%	23	42%
Edad				
28 a 35	4	8 %	7	13%
36 a 43	9	18%	13	23%
44 a 51	13	25%	23	42%
más de 52	25	49%	12	22%
Años docencia				
0 a 5	6	12%	3	6%
6 a 10	13	26%	11	20%
11 a 15	8	15%	17	31%
+ de 16	24	47%	24	43%
Formación académica				
Instituto	11	22%	11	20%
Universidad	40	78%	44	80%
Nivel de enseñanza				
Inicial	6	12%	9	16,4%
Primaria	27	53 %	26	47,3%
Secundaria	18	35%	20	36,3%
Plan de estudios que incluyeron cursos en TA				
Sí	18	35%	18	33%
No	33	65%	34	67%
Realizó post grado (maestría, diplomado, cursos especializados en TA)				
Sí	15	29%	23	42%
No	36	71%	32	58%
Experiencia con niños con TA:				
Sí	43	84%	45	82%
No	8	16%	10	18%

Resultados

En la Tabla 2, observamos que los docentes de instituciones públicas (IPU) y de instituciones privadas

(IPR) se encuentran dentro del rango regular en conocimiento docente (52,8 %), el 11% tuvo rendimiento bajo en conocimiento del trastorno específico del aprendizaje y el 36 % obtuvo un puntaje adecuado en conocimiento del trastorno específico del aprendizaje.

Tabla 2
Nivel de conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje

Conocimiento	IPU		IPR		Total	
	N	%	N	%	N	%
Bajo	8	15,7%	4	7,3%	12	11,3%
Regular	27	52,9%	29	52,7%	56	52,8%
Alto	16	31,4%	22	40,0%	38	35,8%
Total	51	100,0%	55	100,0%	106	100,0%

En la Tabla 3, se puede observar los ítems con mayor acierto y errores. Las principales respuestas correctas son: los profesores saben que para una adecuada intervención en los trastornos específicos del aprendizaje se debe orientar y educar a los padres (IPR =90% y IPU= 91%) y que la principal característica de este trastorno es la afectación de aptitudes académicas de

lectura, escritura y cálculo (IPU = 90%; IPR= 91%), ambos ítems pertenecen al área de intervención (IC). El ítem con mayor error es “Un trauma o problema psicológico en el alumno puede ocasionar trastornos específicos del aprendizaje” (IPR= 71%; IPU= 75%) del área de información general en TA.

Tabla 3
Ítems con mayor porcentaje de respuestas correctas y de errores según el cuestionario de conocimiento docente en trastornos específicos del aprendizaje

ITEMS	IPU%	IPR%	ÁREA
ACIERTOS			
19. Para una adecuada intervención en el trastorno específico del aprendizaje, se debe orientar y educar a los padres sobre el tema.			
20. En la intervención de alumnos con trastornos específicos del aprendizaje es necesario preparar un plan de acción para cada caso en particular	90	91	I
21. El docente debe realizar adaptaciones metodológicas en los casos de alumnos con trastorno específico del aprendizaje.	88	91	I
2. En el trastorno específico del aprendizaje se afectan las aptitudes académicas de lectura, escritura y cálculo de manera importante.	90	91	IC
5. El diagnóstico de trastorno específico del aprendizaje requiere apoyo multidisciplinario por el médico neuropediatra y/o psiquiatra, neuropsicólogo, psicólogo, pedagogo y otros especialistas del tema.	88	91	IC
15. Los alumnos, con trastorno específico del aprendizaje, deben tener la misma metodología de enseñanza que la de sus compañeros.	88	90	I
ERRORES			
13. Un trauma o problema psicológico en el alumno puede ocasionar trastornos específicos del aprendizaje.	75	71	IG
14. Un alumno con discapacidad intelectual (retraso mental) puede tener dislexia o discalculia.	75	76	IC
3. Un alumno con trastorno específico del aprendizaje puede presentar problemas de memoria o en sus habilidades fonológicas.	61	46	IG
4. Los trastornos específicos del aprendizaje se originan por discapacidades intelectuales, auditivas o problemas psicosociales.	69	49	IG
24. Una de las causas de la dislexia es el déficit visual.	59	58	IC
25. La inversión de letras es un indicador definitivo para diagnosticar dislexia.	58	58	IC

Nota. I: intervención; IC: indicadores clínicos; IG: información General; IPU: instituciones públicas; IPR: instituciones privadas.

En la Tabla 4, se observa que, de acuerdo al post grado, se halló relación estadísticamente significativa con el conocimiento docente de los trastornos específicos del aprendizaje en los ítems señalados en la mencionada tabla. Los ítems con mejores puntajes son: el ítem 20 “En la intervención de alumnos con trastornos específicos del aprendizaje es necesario preparar un plan de acción para cada caso en particular”, el ítem 21 “El docente

debe realizar adaptaciones metodológicas en los casos de alumnos con trastorno específico del aprendizaje”, el ítem 2 “En el trastorno específico del aprendizaje se afectan las aptitudes académicas de lectura, escritura y cálculo de manera importante”. El ítem de menor puntaje es el ítem 14 “Un alumno con discapacidad intelectual puede tener dislexia o discalculia”.

Tabla 4

Comparación del conocimiento docente en trastornos específicos del aprendizaje según estudios de post grado

	Ítems	Post G.	Media	Des. Est.	T	Sig.
1	Los trastornos específicos del aprendizaje son un tipo de trastorno del neurodesarrollo.	Sí	0,89	0,311	2,260	0,000
		No	0,71	0,459	2,514	
2	En el trastorno específico del aprendizaje se afectan las aptitudes académicas de lectura, escritura y cálculo de manera importante.	Sí	0,97	0,162	1,802	0,000
		No	0,87	0,341	2,162	
3	Un alumno con trastorno específico del aprendizaje puede presentar problemas de memoria o en sus habilidades fonológicas.	Sí	0,61	0,495	2,082	0,963
		No	0,40	0,493	2,079	
4	Los trastornos específicos del aprendizaje se originan por discapacidades intelectuales, trastornos auditivos o problemas psicosociales.	Sí	0,63	0,489	3,546	0,148
		No	0,29	0,459	3,483	
5	El diagnóstico de trastorno específico del aprendizaje requiere apoyo multidisciplinario por el médico neuropediatra y/o psiquiatra, neuropsicólogo, psicólogo, pedagogo y otros especialistas del tema.	Sí	0,95	0,226	1,289	0,007
		No	0,87	0,341	1,441	
6	Los alumnos, con trastornos específicos del aprendizaje, no necesitan ir al médico neuropediatra para una evaluación integral.	Sí	0,97	0,162	3,614	0,000
		No	0,69	0,465	4,536	
7	Los alumnos con trastorno específico del aprendizaje leve, pueden compensar su dificultad cuando reciben una adaptación metodológica adecuada.	Sí	0,97	0,162	2,749	0,000
		No	0,78	0,418	3,403	
8	El alumno con dislexia presenta problemas para memorizar operaciones aritméticas.	Sí	0,92	0,273	5,110	0,000
		No	0,47	0,503	5,975	
9	Los niños con dislexia tienen dificultades para la lectura.	Sí	1,00	0,000	3,109	0,000
		No	0,79	0,407	4,168	
10	Los alumnos con discalculia tienen dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas.	Sí	0,95	0,226	2,294	0,000
		No	0,78	0,418	2,685	
11	Solo se puede presentar un tipo de diagnóstico: ya sea dislexia, discalculia o déficit en la expresión escrita.	Sí	0,74	0,446	1,386	0,003
		No	0,60	0,493	1,426	
12	Los alumnos con trastorno específico del aprendizaje pueden presentar un grado de dificultad: leve, moderado o grave.	Sí	0,95	0,226	2,294	0,000
		No	0,78	0,418	2,685	
13	Un trauma o problema psicológico en el alumno puede ocasionar trastornos específicos del aprendizaje.	Sí	0,53	0,506	4,772	0,000
		No	0,13	0,341	4,285	
14	Un alumno con discapacidad intelectual (retraso mental) puede tener dislexia o discalculia.	Sí	0,42	0,500	3,271	0,000
		No	0,15	0,357	2,979	
15	Los alumnos con trastorno específico del aprendizaje, deben tener la misma metodología de enseñanza que el de sus compañeros.	Sí	0,97	0,162	1,972	0,000
		No	0,85	0,357	2,384	

16	Una de las causas de los trastornos específicos del aprendizaje es el bajo esfuerzo escolar del alumno.	Sí	0,89	0,311	2,410	0,000
		No	0,69	0,465	2,689	
17	Motivar al alumno es la única estrategia eficaz para mejorar los trastornos específicos del aprendizaje.	Sí	0,87	0,343	4,015	0,000
		No	0,50	0,504	4,461	
18	El alumno con trastorno específico del aprendizaje, solo necesita refuerzo de las clases escolares y posteriormente ya no tendrá el trastorno de aprendizaje.	Sí	0,95	0,226	2,745	0,000
		No	0,74	0,444	3,252	
19	Para una adecuada intervención en el trastorno específico del aprendizaje se debe orientar y educar a los padres sobre el tema.	Sí	0,97	0,162	1,802	0,000
		No	0,87	0,341	2,162	
20	En la intervención de alumnos con trastornos específicos del aprendizaje es necesario preparar un plan de acción para cada caso en particular.	Sí	1,00	0,000	2,682	0,000
		No	0,84	0,371	3,596	
21	El docente debe realizar adaptaciones metodológicas en los casos de alumnos con trastorno específico del aprendizaje.	Sí	1,00	0,000	2,682	0,000
		No	0,84	0,371	3,596	
22	El uso de herramientas y estrategias (diarios o auto instrucciones) no facilita el aprendizaje del alumno con trastorno específico del aprendizaje.	Sí	0,89	0,311	3,447	0,000
		No	0,59	0,496	3,905	
23	El término de dificultades en el aprendizaje escolar y trastornos específicos del aprendizaje son lo mismo.	Sí	0,89	0,311	1,958	0,000
		No	0,74	0,444	2,160	
24	Una de las causas de la dislexia es el déficit visual.	Sí	0,82	0,393	5,256	0,000
		No	0,34	0,477	5,551	
25	La inversión de letras es un signo definitivo para diagnosticar dislexia.	Sí	0,76	0,431	6,341	0,707
		No	0,22	0,418	6,286	
26	Un alumno del nivel preescolar ya puede tener el diagnóstico formal de dislexia.	Sí	0,74	0,446	4,412	0,183
		No	0,32	0,471	4,481	

Discusión

En el presente estudio, se analizó el conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje en instituciones privadas y públicas. Se halló que los docentes de instituciones privadas y públicas tienen un conocimiento regular sobre los trastornos específicos del aprendizaje (TA). Estos resultados son congruentes con los encontrados por Castillo (2020), quien analizó el conocimiento y la percepción de la dislexia en docentes de primaria de una institución pública. Encontró que los profesores tienen un conocimiento básico de la dislexia, además refiere que los docentes consideran a la dislexia un problema que va a influir en sus clases, en vez de considerarla una oportunidad. Lo que significa que un conocimiento regular o básico del TA, trae consigo un conocimiento erróneo o poco claro, lo cual puede interferir o tener sesgos en la intervención de los alumnos con TA.

Así mismo, el presente estudio halló diferencia significativa a favor de docentes que realizaron post

grados tales como: maestría, diplomados o cursos específicos en TA, los cuales tuvieron mejores aciertos en conocimiento docente sobre los TA, en comparación con los docentes que no hicieron post grados o cursos específicos en TA. Estos resultados tienen coherencia con lo hallado con Ruiz y Vaz Galvao (2017), donde los docentes con maestría tuvieron mejores aciertos en la resolución del cuestionario sobre conocimiento de dislexia, en comparación con docentes que tenían solo grado de bachiller. La evidencia nos confirma que realizar post grados o cursos específicos en TA permite tener un conocimiento amplio y preciso de los aspectos generales, indicadores diagnósticos e intervención en los trastornos específicos del aprendizaje.

El análisis de las respuestas a cada uno de los ítems, señaló un desconocimiento respecto a los trastornos específicos del aprendizaje (TA) en diversos ítems. Por ejemplo, en el ítem “Un alumno con discapacidad intelectual puede tener dislexia o discalculia”, hubo mayor desconocimiento docente. La Asociación Americana de Psiquiatría (2014), especifica que el

trastorno específico del aprendizaje no se explica por una discapacidad intelectual, siendo un criterio básico a tener en cuenta para el diagnóstico.

Otra idea errónea es que “Un trauma o problema psicológico en el alumno puede ocasionar trastornos específicos del aprendizaje”. El trastorno específico del aprendizaje está clasificado como un tipo de trastorno del neurodesarrollo, los cuales afectan el desarrollo y el funcionamiento normal del cerebro; así mismo, comprenden una extensa variedad genética y clínica (Parenti et al., 2020). Es decir que hay una causa neurobiológica y no tiene una causa psicosocial. Este conocimiento erróneo puede hacer percibir a los docentes que los TA dependen de los niños o de otras causas como traumas u otras condiciones psicológicas, lo cual puede generar dificultades en la interacción alumno – docente y retrasar la intervención oportuna.

La siguiente idea errónea es que los docentes tienen desconocimiento es en el ítem “Un alumno con trastorno específico del aprendizaje puede presentar problemas de memoria o en sus habilidades fonológicas”, donde muchos docentes creen que este enunciado es falso. Para Knoop-van et al. (2018) la memoria de trabajo predice la efectividad lectora, a través de la relación con la conciencia fonológica en los niños con dislexia; es decir, que la memoria de trabajo es necesaria para la efectividad de la lectura a través de su impacto en la conciencia fonológica y esta a su vez es importante para la eficiencia en la lectura de palabras en niños mayores con dislexia. Adicionalmente, Huacache (2020), en un estudio de casos y controles en niños con TA, halló que los factores neuropsicológicos tales como: memoria audio verbal - visual, oído fonemático, analizador cinestésico, síntesis espaciales, imágenes objetales y regulación – control tenían asociación de riesgo con los TA. Es decir que hay evidencia de la asociación de riesgo de diversas habilidades cognitivas y los trastornos específicos del aprendizaje que muchos docentes desconocen. Este desconocimiento puede limitar las posibilidades de una efectiva detección e intervención y más aún si tenemos en cuenta que en el presente estudio aproximadamente el 80 % de docentes refiere haber tenido experiencia con niños con TA.

Otro conocimiento erróneo es que los docentes consideran que los problemas visuales se asocian con la dislexia. De forma similar en un estudio en EE.UU con futuros docentes, se halló que tenían la idea errónea de que la dislexia era una dificultad de percepción visual y no un problema de procesamiento fonológico (Washburn

et al., 2011). Así mismo, estos resultados coinciden con un estudio realizado en Lima en instituciones públicas, donde algunos docentes consideran a la dislexia como un problema visual (Castillo, 2020). Esta idea errónea podría estar relacionada a los primeros conceptos y términos relacionados con la dislexia en la cual se le denominó “ceguera de palabras” a aquellos pacientes que tenían dificultad en la lectura por daño cerebral (Gantier, 2022). Este pensamiento inexacto puede sugerir una falta de actualización en el conocimiento docente sobre los trastornos específicos del aprendizaje.

El siguiente error en el conocimiento es la idea de que “la inversión de letras es la característica principal que determina una dislexia”. El hecho de que el niño al inicio del aprendizaje escolar haga inversión de letras no es un indicador suficiente para determinar una dislexia (Echegaray y Soriano, 2016). Para determinar el diagnóstico de dislexia es necesario cumplir con todos los criterios clínicos especificados en el manual diagnóstico y estadístico de trastornos mentales (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014). Si bien la inversión de letras puede ser un indicador a tener en cuenta ante una posible dislexia, es importante determinar el diagnóstico con una evaluación especializada.

En el presente estudio, podemos apreciar que solo un 35% de docentes llevó dentro de su plan de estudios cursos relacionados a trastornos específicos del aprendizaje. Cayhualla (2021), refiere que hay un mínimo de horas de formación en temas de necesidades educativas especiales y de educación inclusiva en el currículo universitario. Un tema pendiente que debería abordarse para que el docente tenga mayores herramientas para abordar esta dificultad.

En síntesis, como se ha señalado, el nivel de conocimiento docente es regular y esto contribuirá a promover la capacitación docente sobre este tema. Es pertinente brindar las siguientes recomendaciones: enfatizar la importancia de realizar post grados o cursos específicos sobre TA en los docentes, que la formación de pregrado del futuro docente tenga cursos sobre TA dentro de su currículo, siempre que sea abordado desde las bases científicas y las áreas de conocimiento involucradas para mejorar el nivel de conocimiento didáctico sobre los trastornos específicos del aprendizaje.

Financiamiento: Autofinanciado

Conflicto de Interés: La autora declara no tener conflicto de intereses.

Referencias

- Asociación Americana de Psiquiatría (2014). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-5 (5a. ed.). Editorial Médica Panamericana.
- Álvarez, I. (2012). Percepciones de los profesores de tercero a séptimo año de Educación General Básica sobre las Dificultades Específicas de Aprendizaje en sus alumnos de 53 escuelas fiscales de Guayaquil, año 2012 [Tesis de Bachillerato, Universidad Casa Grande]. Repositorio institucional de la Universidad Casa Grande. <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/handle/ucasagrande/328>
- Castillo, D. (2020). Percepciones docentes sobre dislexia en una escuela pública de primaria del distrito de Pueblo Libre [Tesis de grado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/17029>
- Cayhualla, N. (2021). Educación personalizada basada en pre-diagnóstico para enfrentar la limitada oportunidad de desarrollo de aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad matriculados en la EBR 2016 - 2019 [Trabajo académico para optar grado de maestra, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio institucional de la Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/20350>
- Cuetos, F., Suárez-Coalla P., Molina, M., & Llenderozas, M. (2015). Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Pediatr Aten Primaria*, 17 (66): 99–107. https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1139-76322015000300002
- Echegaray, J., & Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2):63–9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316000020>
- Foster, A., Titheradge, H., & Morton, J. (2015). Genetics of learning disability. *Pediatrics and Child Health*, 25(10), 450–457. <https://doi.org/10.1016/j.paed.2015.06.005>
- García Sanz, M. P. A., & Martínez Clares, M. P. (Coords.). (2012). Guía práctica para la realización de trabajos fin de grado y trabajos fin de máster. Editum. Ediciones de la Universidad de Murcia.
- Gantier Limiñani, Nataly A. (2022). La dislexia: una cuestión neuropsicológica y neuroeducativa. *Fides et Ratio*, 23(23), 127-148. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2022000100007&lng=es&tlng=es
- Guzmán, R., Correa, A., Arvelo, C., Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Rev. Investig Educ*, 33(2):289. <https://revistas.um.es/rie/article/view/211101>
- Huacache, J. (2020). Asociación entre el trastorno de aprendizaje y el perfil neuropsicológico de niños de 7 a 10 años de edad. I.E “Alberto Hurtado Abadía”2014. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Mayor de San Marcos]. Repositorio Universidad Mayor de San Marcos. <https://cybertesis.unmsm.edu.pe/handle/20.500.12672/17767?show=full>
- Knoop-van, C., Segers, E., & Verhoeven, L. (2018). How phonological awareness mediates the relation between working memory and word reading efficiency in children with dyslexia. *Dyslexia*, 24(2), 156–169. <https://doi.org/10.1002/dys.1583>
- Kerlinger, F., y Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales (4ª ed.). McGraw-Hill.
- Morales, L., & Salazar, A. (2017). Conocimientos sobre la dislexia en docentes de educación primaria [Trabajo de fin de Máster, Universidad de Cantabria]. Repositorio Universidad de Cantabria. <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/15574?show=full>

- Meng, H., Smith, S., Hager, K., Held, M., Liu, J., Olson, R., Pennington, B., DeFries, J., Gelernter, J., O'Reilly-Pol, T., Somlo, S., Skudlarski, P., Shaywitz, S., Shaywitz, B., Marchione, K., Wang, Y., Paramasivam, M., LoTurco, J. J., Page, G. P., & Gruen, J. R. (2005). DCDC2 is associated with reading disability and modulates neuronal development in the brain. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 102(47), 17053–17058. <https://doi.org/10.1073/pnas.0508591102>
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Trastornos Mentales y del Comportamiento. Descripciones Clínicas y Pautas para el Diagnóstico. MEDITOR.*
- Parenti, I., Rabaneda, L. G., Schoen, H., & Novarino, G. (2020). Neurodevelopmental disorders: From genetics to functional pathways. *Trends in Neurosciences*, 43(8), 608–621. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2020.05.004>
- Organización de las Naciones Unidas (2016). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible.* <http://www.un.org/sustainabledevelopment/es/la-agenda-de-desarrollo-sostenible>
- Ruiz, T., y Vaz Galvao., A. (2018). Conocimientos sobre la dislexia que caracterizan al docente de 30 y 40 grado de primaria de escuelas públicas y privadas de Lima Metropolitana [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica Del Perú]. Repositorio Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/10241>
- Shalev, R., Manor, O., Kerem, B., Ayali, M., Badichi, N., Friedlander, & Gross-Tsur, V. (2001). Developmental Dyscalculia is a Familial Learning Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (1), 59-65. <https://doi.org/10.1177/002221940103400105>
- Sans, Boix, Colomé, López-Sala y Sanguinetti (2017). Trastornos del aprendizaje. *Pediatría integral*, XXI (1), 23–31. <https://www.pediatriaintegral.es/publicacion-2017-01/trastornos-del-aprendizaje-2017/>
- Villafane, C., Sandoval, M., y Astudillo, P. (2023). *Conocimientos Acerca de las Dificultades Específicas de Aprendizaje de los Docentes de una Institución Educativa Privada de Lima Metropolitana [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Católica Del Perú].* Repositorio Universidad Católica del Perú. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/195252>
- Washburn, E., Mulcahy, C., Musante, G., & Joshi, R. (2017). Novice Teachers' Knowledge of Reading-Related Disabilities and Dyslexia. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 15, 169-191.
- Washburn, E.K., Joshi, R.M. & Binks Cantrell, E. (2011). Are preservice teachers prepared to teach struggling readers? *Ann. of Dyslexia* 61, 21–43. <https://doi.org/10.1007/s11881-010-0040-y>