

**PREVALENCIA DE INDICADORES DE DISLEXIA Y SUS EFECTOS EN LA  
AUTOESTIMA ESCOLAR EN ESTUDIANTES DE EGB  
PREVALENCE OF DYSLEXIA INDICATORS AND THEIR EFFECTS ON SCHOOL SELF-  
ESTEEM IN PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

**Autores: <sup>1</sup>Marianela del Cisne Riofrio Correa, <sup>2</sup>Jhosselyn Estefania Padilla Carrillo, <sup>3</sup>Liseth del  
Cisne Granda Jaramillo y <sup>4</sup>Daira Marizol Carvajal Morales.**

<sup>1</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2496-8166>

<sup>2</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0002-2527-8992>

<sup>3</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3855-2113>

<sup>4</sup>ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4312-9440>

<sup>1</sup>E-mail de contacto: [mrriofrioc2@unemi.edu.ec](mailto:mrriofrioc2@unemi.edu.ec)

<sup>2</sup>E-mail de contacto: [jpadillac@unemi.edu.ec](mailto:jpadillac@unemi.edu.ec)

<sup>3</sup>E-mail de contacto: [lgrandaj@unemi.edu.ec](mailto:lgrandaj@unemi.edu.ec)

<sup>4</sup>E-mail de contacto: [dcarvajalm2@unemi.edu.ec](mailto:dcarvajalm2@unemi.edu.ec)

Afiliación: <sup>1</sup>\*<sup>2</sup>\*<sup>3</sup>\*<sup>4</sup>\*Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

Artículo recibido: 25 de Octubre del 2025

Artículo revisado: 27 de Octubre del 2025

Artículo aprobado: 1 de Noviembre del 2025

<sup>1</sup>Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>2</sup>Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>3</sup>Estudiante de Octavo semestre de la carrera de Educación Básica en línea de la Universidad Estatal de Milagro, (Ecuador).

<sup>4</sup>Ingeniera Comercial graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestría en Tributación y Finanzas graduada de la Universidad de Guayaquil, (Ecuador). Maestría en Educación Básica, (Ecuador).

### **Resumen**

El presente estudio tuvo como objetivo determinar la prevalencia de indicadores de dislexia y su asociación con los niveles de autoestima escolar en estudiantes de séptimo grado EGB de la institución Educativa “Buenos Aires” Cantón Paltas 2025, mediante una investigación cuantitativa, no experimental, transaccional y descriptiva- correlacional con una muestra de 20 estudiantes seleccionados por muestreo no probabilístico. La recolección de datos se realizó a través de un cuestionario de 30 ítems que evaluó dimensiones de dislexia y autoestima escolar. Los resultados mostraron que el 42% de los estudiantes enfrentan dificultades lectoras permanentes y un 50% intermitentes; en escritura el 40.5% presenta problemas persistentes y el 49% intermitentes; mientras que en fonología el 36% evidencia dificultades constantes y el 48% ocasionales. Estos hallazgos demuestran una influencia directa de los indicadores disléxicos en la autoestima escolar, donde las limitaciones en

lectura afectan la confianza personal, las dificultades de escritura impactan en la aceptación social y los problemas fonológicos disminuyen la seguridad en el aula, demostrando que la dislexia es un factor determinante no solo en el rendimiento académico sino también en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

**Palabras clave: Dislexia, Autoestima escolar, Dificultades de lectura, Escritura, Fonología, Educación básica.**

### **Abstract**

The present study aimed to determine the prevalence of dyslexia indicators and their association with levels of school self-esteem in seventh-grade students of the "Buenos Aires" Educational Institution, Canton Paltas 2025, through a quantitative, non-experimental, transactional, and descriptive-correlational research with a sample of 20 students selected by non-probabilistic sampling. Data collection was conducted through a 30-item questionnaire that evaluated dimensions of dyslexia and

school self-esteem. The results showed that 42% of students face permanent reading difficulties and 50% intermittent difficulties; in writing, 40.5% present persistent problems and 49% intermittent problems; while in phonology, 36% show constant difficulties and 48% occasional difficulties. These findings demonstrate a direct influence of dyslexic indicators on school self-esteem. Reading limitations affect personal confidence, writing difficulties impact social acceptance, and phonological problems decrease classroom confidence. This demonstrates that dyslexia is a determining factor not only in academic performance but also in students' socio-emotional development.

**Keywords: Dyslexia, School self-esteem, Reading difficulties, Writing, Phonology, Basic education.**

### **Sumário**

O presente estudo teve como objetivo determinar a prevalência de indicadores de dislexia e a sua associação com os níveis de autoestima escolar em alunos do sétimo ano do Ensino Básico "Buenos Aires", Canton Paltas 2025, através de um inquérito quantitativo, não experimental, transaccional e descritivo-correlacional com uma amostra de 20 alunos selecionados por amostragem não probabilística. A recolha de dados foi realizada através de um questionário de 30 itens que avaliou dimensões da dislexia e da autoestima escolar. Os resultados mostraram que 42% dos alunos enfrentam dificuldades permanentes de leitura e 50% dificuldades intermitentes; na escrita, 40,5% apresentam problemas persistentes e 49% problemas intermitentes; enquanto na fonologia, 36% apresentam dificuldades constantes e 48% dificuldades ocasionais. Estes achados demonstram uma influência direta dos indicadores disléxicos na autoestima escolar. As limitações de leitura afetam a confiança pessoal, as dificuldades de escrita têm impacto na aceitação social e os problemas fonológicos diminuem a confiança

na sala de aula. Isto demonstra que a dislexia é um fator determinante não só no desempenho académico, mas também no desenvolvimento sócio emocional dos alunos.

**Palavras chave: Dislexia, Autoestima escolar, Dificuldades de leitura, Escrita, Fonologia, Ensino básico.**

### **Introducción**

La dislexia, lejos de ser un mito reduccionista que la define como la mera inversión de letras, se edifica como una condición neurobiológica compleja que altera los fundamentos de la decodificación del lenguaje escrito. Este impedimento es un papel fundamental del aprendizaje que no solo configura rutas académicas impregnadas de frustración, sino que muestra la urgencia de descifrar las bases neuronales que reconfiguran la adquisición de la lectoescritura, un desafío central que este estudio se propone abordar. Mediante una investigación en España Zuppardo et al., (2020) menciona que, más allá de las repercusiones cognitivas, neurobiológicas y académicas que conlleva la dislexia, es muy poco lo que se conoce de las consecuencias que presenta en otras dimensiones del desarrollo humano, como son las emocionales y las de comportamiento socioemocional. En su estudio, fueron comparados niños y adolescentes con dislexia (n=41) con compañeros de su misma clase, pero sin dificultades (n=25), a través de pruebas estandarizadas que evaluaron su autoestima, ansiedad y los problemas de comportamiento socioemocional. Los resultados, procedentes del análisis estadístico con t de Student, reflejaron que los estudiantes con dislexia mostraban niveles bajos en autoestima y altos en problemas de comportamiento, al igual que los estudiantes sin dificultades. Pese a que presentaron más ansiedad en general, las diferencias fueron significativas solamente en ansiedad social y separación. Por su impacto a nivel escolar, se necesita considerar medidas

para reparar las secuelas asociadas a las dificultades de aprendizaje, trabajando de manera directa con las dimensiones emocionales afectadas y disminuyendo las dificultades académicas de estos estudiantes, es decir, hacer una reflexión sobre las metodologías didácticas en el grupo clase.

En México Gómez et al., (2021) presenta en algunos jóvenes dificultades lectoras vinculadas a la dislexia, aun cuando no contaban con un diagnóstico previo. Durante la selección de la muestra, se evidenciaron problemas en el conocimiento ortográfico y una baja velocidad lectora, considerados en la literatura como rasgos residuales de la dislexia en adultos. En el grupo de estudiantes disléxicos, a pesar de cursar el último nivel de bachillerato, se observaron altos niveles de errores ortográficos que los ubican por encima del percentil 85 en un instrumento estandarizado. Asimismo, mostraron un promedio de 124 palabras por minuto, velocidad correspondiente a un nivel de quinto grado de primaria según los estándares nacionales de la SEP (2010). Estos resultados reflejan la persistencia de dificultades en la lectura y escritura, lo que permitió clasificarlos como disléxicos, aun cuando varios de ellos desconocían el origen neurobiológico de sus problemas.

Por su parte en Chile, Caiceo (2023) identifica que la dislexia afecta aproximadamente al 5% de la población escolar, lo que representa cerca de 125.000 niños y niñas. El autor señala que estas dificultades de aprendizaje se manifiestan en la lectura y la escritura, afectando de manera significativa el desempeño académico. A través de la revisión de casos y reportes escolares, se evidenció que los estudiantes con dislexia presentan retrasos en la adquisición de habilidades lectoras y escrituras respecto a sus compañeros sin dificultades. Estos resultados

destacan la necesidad de estrategias de detección temprana y de intervenciones pedagógicas adaptadas, orientadas no solo a mejorar las competencias académicas, sino también a favorecer la inclusión y el desarrollo integral de los niños afectados. A nivel nacional, en una investigación más reciente los investigadores, Remache et al., (2024), en su estudio más reciente en la ciudad de Quito, evidencian los resultados obtenidos sobre la relación entre la dislexia y su impacto en la conducta socioemocional en los estudiantes de edad escolarizada. Para la muestra de cada investigación realizada participaron un total de 677 sujetos entre 7 y 15 años de edad. Todos los participantes involucrados en estudios longitudinales de diferentes características a fin de comprobar como las repercusiones de la dislexia influyen en las conductas socioemocionales, especialmente en el impacto de la autoestima y la ansiedad generando afectaciones a nivel cognitivo y disminución en el promedio del rendimiento escolar entre 3,8 y 4%.

En el mismo contexto, según Castro y Macías (2022), en la Escuela Fiscal Leopoldo Izquieta Pérez de Guayaquil, Ecuador, se identificó que un 47% de los estudiantes de educación general básica presentan dificultades relacionadas con la dislexia, afectando tanto la decodificación de sonidos como la comprensión lectora. La investigación, realizada con 145 estudiantes y 20 docentes, evidenció que los problemas de correspondencia grafema-fonema, la confusión de letras y la lectura lenta son comunes entre los alumnos. Los autores destacan que la implementación de estrategias lúdicas y actividades gamificadas, tanto en el aula como en el hogar con intervención de los padres, contribuye significativamente a mejorar la claridad lectora, la motivación y el rendimiento académico. Además, señalan que es necesario

iniciar intervenciones pedagógicas desde los primeros años de educación básica y mantener un seguimiento continuo, adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante. Asimismo, en Cuenca, Ecuador, la investigación realizada por Sotamba, (2024), aplicando un programa multinivel basado en RtI a 52 estudiantes, demostró su impacto preventivo al reducir la Dificultad Severa en Comprensión de Textos del 31% al 0% en la población general tras la fase inicial de la intervención. Sin embargo, el estudio también concluyó que un 33% de los participantes (N=17) continuó sin alcanzar el progreso esperado, destacando que es precisamente este grupo de "no respondedores" el que, según el protocolo RtI, debe ser referido a una evaluación neuropsicológica más profunda para la confirmación de la dislexia, validando así el modelo como una herramienta esencial de cribado y diagnóstico diferencial.

A nivel local, en la Institución Educativa "Buenos Aires" de Paltas, se ha observado que algunos estudiantes de séptimo grado presentan dificultades relacionadas con la dislexia, influyendo directamente en su aprendizaje y en su autoestima escolar. Esta situación limita la confianza de los estudiantes para participar en clase y afrontar los desafíos académicos, afectando su desarrollo personal y social. Por ello, resulta fundamental estudiar la prevalencia de indicadores de dislexia y sus efectos en la autoestima escolar, con el fin de implementar estrategias educativas que respondan a las necesidades específicas de esta población. La dislexia es un trastorno neurológico que altera la forma en que el cerebro procesa la información. No se debe a daños durante el parto o factores externos, sino principalmente a causas genéticas, excepto en casos de accidentes cerebrovasculares (Bastidas et al., 2023). La dislexia, es un trastorno del

aprendizaje que afecta principalmente el desarrollo del lenguaje oral y la obtención de la lectura y escritura, se manifiesta desde los primeros niveles educativos. Causada por la combinación de déficits en el procesamiento fonológico, auditivo, y visual, y habitualmente va acompañada de dificultades en la memoria de trabajo, déficit en el conocimiento sintáctico, en la velocidad de procesamiento y en los cambios de la conciencia prosódica (Gutiérrez y Pozo, 2022).

En el ámbito ecuatoriano, según Cely et al., (2022) la dislexia es un trastorno específico del aprendizaje de la lectura, que se caracteriza por dificultades en la precisión, fluidez lectora y en habilidades de decodificación y escritura. En el ámbito educativo ecuatoriano, este trastorno compone una condición frecuente que requiere intervención y detección oportuna. La evidencia nacional señala que la dislexia es una de las causas principales del bajo rendimiento académico en los estudiantes de Educación Básica, fenómeno que además de ser cognitivo se encuentra vinculado a distintos aspectos culturales, emocionales y familiares, actuando como facilitadores o barreras en el desarrollo académico del estudiantado. A nivel conceptual, Cubilla (2024), menciona que, aunque existen incógnitas alrededor a este trastorno y su etiología, ya que representa un aproximado al 80% del total de casos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, a pesar de su carácter crónico, se ha evidenciado que se puede influir de manera positiva mediante una intervención clínica temprana basándose en evidencias.

El modelo del procesamiento fonológico según De Oliveira (2022), concibe la dislexia como un trastorno propio a dificultades en el uso de la información fonológica, es decir, en la habilidad para manipular, segmentar e

identificar los sonidos del lenguaje oral los cuales son claves para el aprendizaje de la lectura y escritura. Según este modelo, las personas con dislexia también presentan déficits en componentes fundamentales como en la memoria fonológica, la conciencia fonológica y en la recuperación rápida de la información verbal, afectando los procesos cognitivos necesarios para transformar las letras en sonidos y acceder al significado de cada una de las palabras. La lectura es un proceso en el que el lector transforma símbolos escritos en ideas, relacionándolas con sus conocimientos previos para construir significados. No solo implica decodificar palabras, sino también comprender, interpretar y reflexionar críticamente sobre los mensajes, lo que favorece el desarrollo del pensamiento y del lenguaje (Zambrano et al., 2024). La escritura se concibe como un proceso de expresión y comunicación que permite al individuo organizar, plasmar y transmitir sus ideas, emociones y conocimientos mediante un sistema de signos gráficos. Además de ser un medio para comunicarse con otros, constituye una herramienta para el aprendizaje y la reflexión, ya que favorece la construcción del pensamiento crítico y creativo (Yin et al., 2023).

La conciencia fonológica es reconocida como un componente esencial para un inicio exitoso del proceso de lectoescritura en la etapa infantil. Su desarrollo temprano beneficia significativamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, dado que permite a los niños comprender y manipular la estructura sonora del lenguaje. En el contexto ecuatoriano, se evidencia una problemática repetitiva en educación inicial, ya que el inicio temprano de la lectura y escritura formal, constantemente motivado por la presión familiar, conlleva a subestimar la etapa de aprestamiento (Chiriboga y Huacón., 2021). La teoría del déficit

fonológico plantea que la dislexia se origina en dificultades para procesar los sonidos del lenguaje, lo que afecta la capacidad de asociar fonemas con grafemas y repercute directamente en la lectura y la escritura. Stanovich (1988) fue uno de los primeros en proponer este modelo, el cual fue posteriormente ampliado por Snowling (2000), quien señaló que el problema central no radica en la percepción visual, sino en las habilidades fonológicas. Investigaciones recientes respaldan este planteamiento, indicando que las intervenciones más efectivas son aquellas que fortalecen la conciencia fonológica mediante actividades de segmentación, análisis y síntesis de sonidos (Coraisaca et al., 2022). La teoría del Déficit Magnocelular, propuesta principalmente por Stein (2001), citado en Vieiro y Rehakova (2022), sostiene que la dislexia se origina en un mal funcionamiento del sistema magnocelular. Este sistema es una vía neuronal que se especializa en el procesamiento rápido de la información visual (ya sea en el movimiento y cambios rápidos de contraste) y auditiva. Este déficit explicaría las dificultades que tienen para estabilizar la mirada durante la lectura, interpretar con exactitud el orden de las letras procesar los sonidos del habla que ocurren en la rápida sucesión, constituyéndose en la base de los problemas lectores.

La teoría del déficit en la velocidad de denominación rápida (RAN), principalmente ideada por Geschwind (1965) donde menciona que nombrar los colores predice el rendimiento lector y luego Denckla y Rudel, quienes confirmaron que los disléxicos tienen una baja velocidad de denominación y falta de automatización al momento de nombrar estímulos. Desde entonces, distintas investigaciones han demostrado que este déficit es una característica persistente en personas con dislexia, sin importar su edad o idioma. Este



hallazgo es tan relevante que la velocidad de denominación es considerada como una medida clave para poder distinguir a los disléxicos de otros grupos de lectores (Soriano, 2004). La autoestima se define como la valoración, aceptación y gusto hacia uno mismo, es decir una imagen personal positiva, bienestar consigo mismo y habilidad de mantener relaciones saludables internas. Una autoestima positiva brinda confianza, optimismo, autoaceptación y libertad frente a las opiniones ajenas. Sin embargo, cuando esta es negativa, genera falta de confianza, inseguridad, preocupación excesiva por lo que dirán los demás, actitudes pesimistas, entre otras consecuencias, (Buitrago et al., 2021).

La autoestima y el aprendizaje emocional son conceptos interrelacionados y forman parte de la personalidad, desarrollándose a lo largo de la vida. Es importante entender cómo los niños perciben a las personas que los rodean y cómo esto afecta la valoración que tienen de sí mismos (Aguilera y Bolgeri, 2021). En el ámbito educativo, ya que la autoestima no solo repercute en la motivación y constancia del estudiante, sino también en la manera en que interactúa con sus compañeros y maestros. Un alumno que confía en sus capacidades suele participar más en las clases, mostrar interés por aprender y mantener el esfuerzo ante las dificultades académicas. En cambio, una autoestima baja puede reflejarse en actitudes de evasión, inseguridad y conductas problemáticas, lo que impacta de forma negativa tanto en su rendimiento académico como en su integración al entorno escolar (Castillo et al., 2022). A nivel conceptual, Sosa (2022), la describe a partir de tres niveles en primer lugar corresponde a la autoestima alta, caracterizada por la aceptación plena de uno mismo, el segundo es la autoestima media, en la que la persona no se considera superior a los

demás, pero tampoco logra una aceptación completa de sí mismo. Finalmente, la autoestima baja se manifiesta cuando el individuo se percibe inferior a otros, llegando incluso a rechazarse o menospreciarse.

El modelo de las cuatro necesidades básicas de Harris Clemens (1998), propone que la autoestima se construye a través de la satisfacción de las necesidades de vinculación (partencia grupal), singularidad (reconocimiento de las cualidades individuales), poder (capacidad de influir en el entorno) y pautas (comprensión de normas y valores). Este modelo ha sido operacionalizado mediante la Escala de Autoestima 1-2 PSIUMCH desarrollada por Guillén y Reidl, (2021), instrumento que nos permite evaluar dimensiones de autoestima en el contexto educativo, ajustándose con los componentes de confianza personal (singularidad), aceptación social (vinculación) y seguridad en el aula (poder y pautas). La autoeficacia forma un componente fundamental de la autoestima humana, ya que integra procesos como autorregulación, autoconocimiento y autorreflexión. Según Bandura (1997), este sistema se crea a partir de la interacción entre actitudes, capacidades, el entorno y las habilidades cognitivas de la persona, ayudando a una comprensión más profunda de sí misma. Así, la autoestima cumple un rol crucial en la percepción de las situaciones y en la determinación de la conducta que emite en respuesta a las mismas (Yevilao, 2020).

La aceptación social que recibe el adolescente influye de manera significativa en su autoestima, rendimiento y en su capacidad que tenga para adaptarse con el entorno. Ser aceptado conlleva que sus compañeros lo valoren y busquen estar a su lado para realizar actividades juntos, en tanto que el rechazo o la

indiferencia evidencian una percepción negativa y falta de interés interpersonal, (Naranjo et al., 2020). El ambiente dentro del aula debe avalar la seguridad tanto entre estudiantes como en la relación con el docente. Esta seguridad debe incluir aspectos físicos como emocionales. Asimismo, es esencial que los alumnos conozcan desde un inicio como se desarrollarán las clases, sin duda esto contribuye a que el estudiante se sienta tranquilo y seguro, propiciando su bienestar personal y disposición para un mejor aprendizaje Santos., (2023). La teoría de los cinco factores de la personalidad McCrae y Costa (1996) ofrece un marco explicativo sólido para comprender la autoestima como parte del sistema de la personalidad. Como menciona Simkin y Azzollini (2015), este modelo sostiene que la autoestima y el autoconcepto se desarrollan como características adaptativas como resultado de la interacción entre factores neurobiológicos de la personalidad y de influencias ambientales. En el sistema educativo, las dificultades asociadas a la dislexia representan un factor ambiental determinante que, al interactuar con la base temperamental del estudiante, puede influir de manera significativa en la construcción de su autoestima.

La teoría de la Identidad Social de (Tajfel y Turner, 1986), establece un marco teórico esencial para comprender la autoestima escolar. Como lo indica García y Troyano (2013), que la autoestima personal y colectiva integran componentes interdependientes del autoconcepto, provenientes de la pertenencia a grupos sociales. Según esta perspectiva, los individuos crean su identidad social como un marco referencial para mantener una autoimagen positiva y coherente mediante su afiliación grupal. De acuerdo con la teoría de Coopersmith (1967) la autoestima es una

evaluación global que tiene un individuo sobre sí mismo. Según este autor, dicho juicio de valor forma un análisis comprensivo y estructural de la percepción y el concepto que cada persona tiene de su propia valía (Saldaña, 2020). La dislexia también afecta en la interacción social de los niños, ya que al dificultar la comunicación por su lenguaje se limitan a participar en conversaciones o actividades grupales. Debido a esta situación acarrea sentimientos de inseguridad y baja autoestima, que los lleva al aislamiento social y al rechazo por parte de sus compañeros. Por esto, es importante reflexionar el impacto social que tiene la dislexia con el fin de proporcionar un apoyo integral que beneficie ya sea en la inclusión como en el bienestar emocional de los estudiantes.

Al respecto, Gamboy y Yugsi (2025) la dislexia tiene una dimensión social crítica que no se debe desestimar. Las complicaciones para acceder al aprendizaje les genera efectos emocionales secundarios como baja autoestima y estrés, lo cual influye en la capacidad de los niños al momento de adaptarse o relacionarse en el ambiente escolar. Al ignorar estos indicadores sociales va a limitar en la comprensión integral del impacto de la dislexia y la eficacia de las intervenciones educativas, ya que el apoyo debe incluir aspectos académicos y promoción en el bienestar emocional y social de los alumnos afectados. Desde una perspectiva pedagógica, la pedagogía es un elemento fundamental en la atención de estudiantes con dislexia, ya que permite diseñar y aplicar estrategias de enseñanza que consideran las particularidades cognitivas y socioemocionales de cada alumno. Un enfoque pedagógico adecuado no solo facilita el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras, sino que también contribuye a la motivación, la participación activa y el bienestar emocional de

los estudiantes, aspectos esenciales para garantizar una educación inclusiva y de calidad. En esta línea según, Gómez y Cortez (2025) la dislexia exhibe una cualidad duradera que afecta el desarrollo de habilidades lectoras fundamentales, conectándose de forma inmediata con déficits fonológicos y problemas en la integración multisensorial. Este argumento resalta la complejidad de la dislexia, dificultades en el procesamiento fonológico y en la interacción ineficiente entre estímulos visuales, auditivos y táctiles, destacando la importancia de enfoques pedagógicos multisensoriales que logren combinar distintos estímulos que optimicen el aprendizaje. Además, la persistencia de este trastorno enfatiza la necesidad de intervenciones tempranas y continuas para mitigar sus efectos a largo plazo en el desempeño académico y social.

En cuanto a su aplicabilidad esta investigación es fundamental para comprender cómo la dislexia afecta no solo el rendimiento académico de los estudiantes, sino también su autoestima escolar. Al identificar la prevalencia de indicadores de dislexia en los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa “Buenos Aires”, se podrán implementar estrategias pedagógicas más efectivas y adaptadas a sus necesidades. Además, al abordar el impacto de la dislexia en la autoestima, se busca promover un ambiente educativo inclusivo y de apoyo, donde cada estudiante pueda desarrollar su potencial sin sentirse limitado por sus dificultades de aprendizaje. Respecto a esto, investigaciones recientes señalan que la dislexia puede afectar de manera considerable la autoestima de los estudiantes que la presentan Remache y Moreira (2024). Los niños con esta dificultad de aprendizaje suelen mostrar niveles bajos de autoestima, lo cual puede influir en su

motivación hacia el aprendizaje y en su interacción social. Esta realidad resalta la necesidad de detectar y atender oportunamente las dificultades de aprendizaje, a fin de aplicar estrategias que promuevan tanto el desempeño académico como el bienestar emocional de los alumnos. El estudio de la prevalencia de indicadores de dislexia y sus efectos en la autoestima escolar es pertinente porque aborda un problema educativo y social relevante. Conocer cómo estas dificultades de aprendizaje afectan a los estudiantes de séptimo grado de la Institución Educativa “Buenos Aires” permitirá diseñar estrategias pedagógicas y programas de apoyo adecuados, fomentando la inclusión educativa y el desarrollo integral de los estudiantes. Además, los resultados podrán orientar a los docentes y familias en la promoción de un ambiente escolar que fortalezca la confianza y el bienestar emocional de los estudiantes.

Estudios actuales destacan que identificar a tiempo dificultades de aprendizaje, como la dislexia, resulta fundamental para evitar impactos negativos en la autoestima de los estudiantes. La aplicación de intervenciones tempranas y estrategias pedagógicas personalizadas según las necesidades de cada alumno facilita su desarrollo cognitivo y emocional, promoviendo la equidad e inclusión en el ámbito educativo González y Pérez (2022). Por lo tanto, este estudio busca determinar: ¿Cuál es la influencia de la prevalencia de indicadores de dislexia y sus efectos en la autoestima escolar en estudiantes de séptimo grado EGB de la Institución Educativa “Buenos Aires”? En este contexto, la investigación se orienta hacia un objetivo central: Determinar la prevalencia de indicadores de dislexia y su asociación con los niveles de autoestima escolar en estudiantes de séptimo grado EGB de la Institución Educativa



“Buenos Aires” del Cantón Paltas, 2025. Asimismo, de los objetivos específicos: Identificar cómo los principales indicadores de dislexia influyen con la lectura y como estos afectan su confianza personal en los estudiantes de séptimo grado EGB; Analizar de qué manera las dificultades en la escritura afectan en la aceptación social de los estudiantes dentro del aula; Evaluar cómo los problemas de fonología inciden en la seguridad en el aula de los estudiantes.

### **Materiales y Métodos**

La tipología del estudio se enmarcó en una investigación de tipo transaccional, dado que los datos fueron recolectados en un único momento temporal, lo que permitió analizar la prevalencia de indicadores de dislexia y su asociación con la autoestima escolar sin manipulación experimental. Asimismo, el diseño seleccionado fue no experimental, ya que no existió manipulación deliberada de las variables de estudio, sino que estas fueron observadas y medidas en su ambiente natural, con el propósito de describir y establecer la posible relación entre ambas variables. Además, la investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que se recolectaron datos numéricos a través de un instrumento estructurado, lo que posibilitó un análisis estadístico objetivo y generalizado de las variables de estudio. En cuanto al alcance, el estudio fue descriptivo–correlacional, dado que no solo se buscó describir los indicadores de dislexia y los niveles de autoestima escolar, sino también analizar la posible influencia entre ambas variables en la población estudiada. Para ello, la técnica utilizada en la recolección de información fue la **encuesta**, al considerarla la más adecuada para obtener datos directos de la población en un periodo limitado, permitiendo así la cuantificación de las variables. Como instrumento, se diseñó y aplicó un cuestionario

estructurado de 30 ítems, el cual estuvo dividido en dos secciones correspondientes a las variables de estudio; la primera se orientó a medir los indicadores de dislexia (lectura, escritura, fonología), mientras que la segunda evaluó la autoestima escolar (confianza personal, aceptación social y seguridad en el aula). Este instrumento fue elaborado con base en las dimensiones e indicadores establecidos en la matriz de operacionalización, utilizando una escala nominal de tres opciones (Siempre, A veces, Nunca), lo que facilitó la tabulación y el análisis estadístico posterior.

Respecto a la selección de participantes, la población de estudio estuvo compuesta por la totalidad de 40 estudiantes de séptimo grado de EGB de la Institución Educativa “Buenos Aires”, de los paralelos “A” y “B” durante el periodo lectivo 2025, representando así el universo accesible para la investigación. De esta población, la muestra estuvo conformada por 20 estudiantes del paralelo “A”, representando el 50% del total, selección que se realizó considerando los criterios de accesibilidad, viabilidad logística, participación voluntaria, pertenencia al mismo nivel educativo y desempeño académico similar. Para ello, se aplicó un muestreo no probabilístico por criterio, dado que la selección de los participantes se basó en el conocimiento previo de la accesibilidad y las condiciones particulares del entorno educativo. En lo que respecta a los procedimientos de investigación y los aspectos éticos, el procesamiento de los datos obtenidos se llevó a cabo mediante métodos de estadística descriptiva, analizando las dimensiones correspondientes a cada variable; por un lado, la variable independiente (lectura, escritura, fonología) y, por otro, la variable dependiente (confianza personal, aceptación social y seguridad en el aula). Se utilizó una escala nominal establecida en las

opciones “Siempre”, “A veces” y “Nunca”, y los datos fueron tabulados y procesados con el apoyo de Google Forms para obtener frecuencias y porcentajes. Posteriormente, se aplicó una conversión de logro que permitió categorizar los resultados en tres niveles: alto (70-100), medio (50-69) y bajo (49), facilitando así el análisis e interpretación de los resultados de forma clara y sistemática. Finalmente, en materia de consideraciones éticas, se garantizó la confidencialidad de las respuestas de los estudiantes, el consentimiento informado por parte de los padres de familia y las autoridades institucionales, el respeto a la privacidad y el anonimato en el manejo de los datos, así como la no exposición o afectación psicológica o emocional de los participantes durante o después de la aplicación del instrumento. Estos protocolos éticos se sustentan en investigaciones que resaltan la importancia de la protección emocional en la población con dificultades de aprendizaje, como el estudio de Buitrago Bonilla y Sáenz Salcedo (2021), que destaca el cuidado de la autoestima en entornos educativos.

### Resultados y Discusión

De acuerdo con la Tabla 1, identificar cómo los principales indicadores de dislexia influyen en la lectura y como estos afectan su confianza personal en los estudiantes, los resultados evidencian que el 42% de los estudiantes siempre presentan dificultades de lectura asociadas a la dislexia, mientras que un 50% las experimenta a veces; solo un 8% indica nunca haber enfrentado dichas problemáticas. Este predominio de afectación revela una incidencia directa de los indicadores disléxicos, estableciendo un periodo en el que las barreras en el aprendizaje consolidan limitaciones socioemocionales que inciden tanto el desempeño académico como la autoestima estudiantil. Estos hallazgos refuerzan la postura

de Gómez et al., (2025), sobre la necesidad predominante de capacitación continua, un imperativo que, en el contexto ecuatoriano, adquiere especial relevancia como señala Cantos et al., (2023), quienes destacan que la mayoría de los estudiantes en Quito no alcanzan los niveles de competencia lectora esperados para su grado. La urgencia de esta intervención integral se ve subrayada por la UNESCO, (2020), al destacar que las consecuencias de no actuar sobrepasan lo académico. Afectando profundamente el ámbito personal con una autoestima frágil y un desarrollo socioemocional comprometido. Superar este desafío requiere, como complementa Mena et al., (2024), una formación docente que no solo se centre en lo pedagógico, sino que también fomente habilidades interpersonales y emocionales para crear un ambiente de aprendizaje enriquecedor. Solo mediante esta preparación integral se podrá superar las barreras diagnósticas y fortalecer estrategias de intervención, garantizando que la detección temprana derive efectivamente en una atención educativa de calidad y equitativa.

**Tabla 1.** *Influencia de indicadores de dislexia en la lectura y como afectan su confianza personal*

| Dimensión          | Ítem | Siempre   | N        | A veces   | N         | Nunca    | N        |
|--------------------|------|-----------|----------|-----------|-----------|----------|----------|
| Lectura            | 1    | 5         | 1        | 70        | 14        | 25       | 5        |
|                    | 2    | 35        | 7        | 60        | 12        | 5        | 1        |
|                    | 3    | 60        | 12       | 30        | 6         | 10       | 2        |
|                    | 4    | 40        | 8        | 60        | 12        | 0        | 0        |
|                    | 5    | 35        | 7        | 55        | 11        | 10       | 2        |
| Confianza Personal | 16   | 30        | 6        | 60        | 12        | 10       | 2        |
|                    | 17   | 45        | 9        | 50        | 10        | 5        | 1        |
|                    | 18   | 30        | 6        | 60        | 12        | 10       | 2        |
|                    | 19   | 75        | 15       | 25        | 5         | 0        | 0        |
|                    | 20   | 65        | 13       | 30        | 6         | 5        | 1        |
| TOTAL:             |      | 42,0<br>% | 8,4<br>% | 50,0<br>% | 10,0<br>% | 8,0<br>% | 1,6<br>% |

Fuente: elaboración propia

Respecto a la Tabla 2, la incidencia de las dificultades de escritura en la aceptación social

dentro del aula se muestra con claridad en los datos que el 40,5% de los estudiantes siempre experimentan estas dificultades, mientras que un 49% las enfrenta a veces, y solo un 10% nunca se ha visto afectado. Esta problemática encuentra explicación en las insuficiencias teóricas, metodológicas y prácticas en la capacitación docente, que repercuten negativamente en el desarrollo de la expresión escrita, afectando indicadores clave como coherencia, adecuación, cohesión y la variación Cedeño et al. (2021), que limitan el desarrollo de estrategias didácticas para abordar las necesidades pedagógicas, sociales y cognitivas de los estudiantes (Sánchez y Flores, 2020). El impacto trasciende lo académico afectando la esfera socioemocional, pues la escritura como herramienta clave para el pensamiento y la reflexión, Serrano et al., (2025), cuando presenta dificultades puede provocar en los estudiantes una baja autoestima, disminuyendo su confianza y motivación (Cabezas et al., 2025).

**Tabla 2. Dificultades en la escritura afectan en la aceptación social**

| Dimensión         | Ítem | Siempre | N    | A veces | N    | Nunca | N    |
|-------------------|------|---------|------|---------|------|-------|------|
| Escritura         | 6    | 0       | 0    | 70      | 14   | 30    | 6    |
|                   | 7    | 35      | 7    | 60      | 12   | 5     | 1    |
|                   | 8    | 10      | 2    | 70      | 14   | 20    | 4    |
|                   | 9    | 55      | 11   | 30      | 6    | 15    | 3    |
|                   | 10   | 40      | 8    | 55      | 11   | 5     | 1    |
| Aceptación Social | 21   | 60      | 12   | 30      | 6    | 10    | 2    |
|                   | 22   | 35      | 7    | 65      | 13   | 0     | 0    |
|                   | 23   | 40      | 8    | 50      | 10   | 10    | 2    |
|                   | 24   | 45      | 9    | 50      | 10   | 10    | 2    |
|                   | 25   | 85      | 17   | 15      | 3    | 0     | 0    |
| TOTAL             |      | 40,5%   | 8,1% | 49,5%   | 9,9% | 10,5% | 2,1% |

Fuente: elaboración propia

Tal como se muestra en la Tabla 3, al evaluar como los problemas de fonología afectan en la seguridad en el aula de los estudiantes, los resultados evidencian que el 36.0% de los educandos siempre enfrentan estas dificultades, mientras que el 48% la experimenta a veces, y que solo un 16% nunca se ha visto afectado. Esta problemática se sustenta en el papel fundamental de la conciencia fonológica como habilidad lingüística para meditar y manipular los sonidos del lenguaje, Valle et al. (2024),

dónde estudios específicos demuestran dificultades en la combinación de fonemas, segmentación silábica e identificación de fonemas iniciales que obstaculizan el desempeño en lectura y escritura (Zambrano, 2025). Para abordar esta situación, resulta crucial la implementación de intervenciones basadas en estrategias didácticas con actividades fonológicas que mejoren el desempeño lector, Alulima et al. (2024), integrando enfoques multisensoriales y metodologías prácticas donde el error se conciba como parte natural del aprendizaje, mediante retroalimentación constructiva y refuerzo positivo para generar confianza en los estudiantes. La empatía, paciencia y creatividad del docente resultan, por tanto, determinantes para el éxito de la intervención, Lima et al., (2025).

**Tabla 3. Problemas de fonología inciden en la seguridad en el aula**

| Dimensión            | Ítem | Siempre | N     | A veces | N     | Nunca  | N     |
|----------------------|------|---------|-------|---------|-------|--------|-------|
| Fonología            | 11   | 10      | 2     | 40      | 8     | 50     | 10    |
|                      | 12   | 65      | 13    | 30      | 6     | 5      | 1     |
|                      | 13   | 50      | 10    | 40      | 8     | 10     | 2     |
|                      | 14   | 35      | 7     | 55      | 11    | 10     | 2     |
|                      | 15   | 5       | 1     | 55      | 11    | 40     | 8     |
| Seguridad en el Aula | 26   | 45      | 9     | 35      | 7     | 20     | 4     |
|                      | 27   | 35      | 7     | 60      | 12    | 5      | 1     |
|                      | 28   | 30      | 6     | 60      | 12    | 10     | 2     |
|                      | 29   | 45      | 9     | 50      | 10    | 5      | 1     |
|                      | 30   | 40      | 8     | 55      | 11    | 5      | 1     |
| TOTAL:               |      | 36,00%  | 7,20% | 48,00%  | 9,60% | 16,00% | 3,20% |

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

Los indicadores de dislexia muestran un impacto significativo sobre la confianza personal del alumnado, los hallazgos revelan que la mayoría de los alumnos afronta con frecuencia problemas relacionados con la lectura, lo cual afecta directamente la formación de su autoconcepto en el ámbito académico. Además, desarrollan inseguridades que obstaculizan su desarrollo emocional. Las dificultades en la escritura influyen significativamente en la aceptación social dentro del entorno escolar. Los resultados muestran que muchos estudiantes presentan

problemas al escribir, de forma continua o temporal, lo que afecta su integración grupal por lo tanto el dominio de la escritura resulta clave no solo para el desempeño académico, sino también para el fortalecimiento de las relaciones y el sentido de pertenencia en el aula. Las dificultades fonológicas influyen directamente en la seguridad emocional de los estudiantes dentro del contexto escolar. Los datos muestran que muchos presentan problemas en la pronunciación con distinta frecuencia, lo que limita su participación e interacción en clase. Estos hallazgos resaltan la importancia de aplicar apoyos tempranos en fonología, no solo para fortalecer la lectoescritura, sino también para promover el bienestar emocional y la inclusión estudiantil.

### **Referencias Bibliográficas**

- Aguilera, F., & Bolgeri, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socioemocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(44), 12–28. <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001>
- Alulima, B. (2024). Estrategias didácticas para estimular la conciencia fonológica del fonema /rr/ en estudiantes de escolaridad media pluridocente. *Revista Científica de Innovación Educativa y Sociedad Actua*, 4(4). <https://doi.org/10.62305/alcon.v4i4.250>
- Bastidas, K., Jumbo, F., Mazon, V., & Bastidas, L. (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](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5112)
- Buitrago, M., & Saenz, R. (2021). Autoimagen, autoconcepto y autoestima: Perspectivas emocionales para el contexto escolar. *Educación y Ciencia*. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2021.25.e12759>
- Cabezas, C., et al. (2025). Dificultades en la escritura en la asignatura de lengua y literatura en estudiantes de educación media. *Ciencia Digital*, 9(3), 1–???. <https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v9i3.1.3400>
- Caiceo, J. (2023). La educación especial en Chile: Desde un sistema propio hasta uno integrado. *Cadernos de História da Educação*. [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-78062023000100046](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-78062023000100046)
- Cantos, D., et al. (2023). Comprensión lectora en estudiantes de educación básica superior: Estudio de caso. *Psidial: Psicología y Diálogo de Saberes*, 2(2), 4–19. <https://doi.org/10.33936/psidial.v2i2.6092>
- Castillo, L., et al. (2022). Self-esteem and resilience in students of teaching. *Education Research International*, 2022, 1–9. <https://doi.org/10.1155/2022/4854332>
- Castro, A., & Macias, M. (2022). La dislexia en la formación escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1740–1750. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v6i5.3189](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3189)
- Cedeño, D., et al. (2021). Habilidad de expresión escrita en estudiantes de nivelación. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, 16, 102–115. <https://doi.org/10.37135/chk.002.16.06>
- Cely, C., et al. (2022). Alteraciones en las habilidades de escritura causadas por la dislexia. *Sociedad & Tecnología*, 5(1), 100–110. <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.192>
- Coraisaca, Q., et al. (2022). Alteraciones fonológicas causadas por la dislexia. *Sociedad & Tecnología*. <https://doi.org/10.51247/st.v5i1.190>
- Cubilla, D. (2024). Prevalencia de dislexia del desarrollo en español: Un metaanálisis. *Dialnet*, 16(3), 2–13. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9707662>
- Chiriboga, M., & Huacon, G. (2021). Conciencia fonológica y su influencia en el aprestamiento lector en niños de 4–5 años.

- Revista Multi-Ensayos*, 7(14), 9–14.  
<https://doi.org/10.5377/multiensayos.v7i14.12001>
- De Oliveira, M. (2022). Fonología cognitiva y variación lingüística. *Revista de Estudios Románicos*, 27(1), 27–37.  
<https://periodicos.ufmg.br/index.php/caligrama/article/view/53729>
- Gamboy, P., & Yugsi, J. (2025). La dislexia en el desarrollo socioemocional en niños de preparatoria.  
<https://repositorio.utc.edu.ec/server/api/core/bitstreams/58534433-5574-4673-82c6-6a38f8cf5a7d/content>
- García, A., & Troyano, J. (2013). Percepción de autoestima en personas mayores con o sin actividad física. *Psicología e Saber*, 21(1), 36–41.  
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2013.1806>
- Gómez, V., & Cortez, A. (2025). Dislexia y su impacto en estudiantes con NEE: Revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 6–20.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3296>
- Gómez, V., et al. (2025). Dislexia y su impacto en estudiantes con NEE: Revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(6), 14–16.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i6.3296>
- Gómez, F., et al. (2021). Rasgos residuales de dislexia en estudiantes preuniversitarios. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 12(23), e044.  
<https://doi.org/10.23913/ride.v12i23.1067>
- González, S., & Pérez, C. (2022). Autoeficacia docente frente a dislexia y dificultades de lectura. *Interdisciplinaria*, 39(3), 263–274.  
<https://doi.org/10.16888/interd.2022.39.3.01>
- Guillen, M., & Reidl, L. (2021). Autoestima y su medición. *Revista UNAM*, 11(43), 26–??.  
<https://doi.org/10.22201/fesz.20075502e.2021.11.43.83658>
- Gutiérrez, L., & Pozo, J. (2022). Diseño y validación de escala para identificación de dislexia. *Ocnos*, 21(2).  
<https://doi.org/10.18239/ocnos.2022.21.2.2973>
- Kunwar, R. (2024). La dislexia y el rendimiento académico.  
<https://www.researchgate.net/publication/386382444>
- Lima, G., et al. (2025). Estrategias pedagógicas efectivas para dificultades en lectura y escritura. *Revista de Estudios Generales*, 4(3), 4–18.  
<https://doi.org/10.70577/reg.v4i3.283>
- Mena, H., et al. (2024). Importancia de la formación docente en educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(2), 65–74.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i2.10390](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i2.10390)
- Naranjo, P., et al. (2020). Aceptación y rechazo entre adolescentes en Cuba. *Revista Cubana de Educación*, 20(3), 5–24.  
[http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-81202020000300582](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-81202020000300582)
- Remache, M., et al. (2024). Impacto de la dislexia en la autoestima. *Dialnet*, 5(2), 13–21.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9507637>
- Remache, M., Moreira, J., Samaniego, K., & Tello, E. (2024). Impacto de la dislexia en la autoestima. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1–21.  
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.2012>
- Saldaña, A. (2020). Programa cognitivo conductual para la autoestima en adolescentes. *UCV Hacer*, 9(4), 96–107.  
<https://orcid.org/0000-0002-0992-8599>
- Sánchez, M., & Flores, R. (2020). Estrategia para innovar la expresión escrita. *Revista Lengua y Literatura*, 7(1), 10–21.  
<https://doi.org/10.5377/rll.v7i1.10912>
- Santos, A. (2023). La alta sensibilidad en la educación. *Cuestiones Pedagógicas*, 6–18.  
<https://revistascientificas.us.es/index.php/Cuestiones-Pedagogicas/article/view/23493>
- Serrano, O., et al. (2025). [Falta título].  
<https://doi.org/10.11144/Javeriana.m18.eces>
- Simkin, H., & Azzollini, S. (2015). Personalidad, autoestima y espiritualidad. *Revista Latinoamericana de Ciencia*



- Psicológica*, 7(2), 340–??.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5169699>
- Soriano, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo en dislexia evolutiva. *Revista de Neurología*, 38, 48–52.  
<https://doi.org/10.33588/rn.38S1.2004065>
- Sosa, M. (2022). Autoestima y personalidad en la nomofobia. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 6(23), 466–475.  
<https://orcid.org/0000-0003-3244-7504>
- Sotamba, J. (2024). Diagnóstico de la dislexia basado en respuesta a la intervención. <https://dspace.uazuay.edu.ec/bitstream/datos/14969/1/20485.pdf>
- UNESCO. (2020). Aplicación española basada en IA para detectar la dislexia.  
<https://www.unesco.org>
- Valle, M., et al. (2024). Conciencia fonológica y lectura: Revisión sistemática. *Horizontes*, 8(33), 1006–??.  
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v8i33.779>
- Vieiro, M., & Rehakova, L. (2022). Procesos ejecutivos y acceso al léxico en dislexia. *Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 245–260.  
<http://hdl.handle.net/2183/30808>
- Yevilao, A. (2020). Autoeficacia: Estado de investigación en Latinoamérica. *Reflexión e Investigación Educativa*, 2(2), 93–102.  
<https://doi.org/10.22320/reined.v2i2.4124>
- Yin, R., et al. (2023). Critical thinking pedagogies in EFL writing: Systematic review. *Thinking Skills and Creativity*, 49.  
<https://doi.org/10.1016/j.tsc.2023.101331>
- Zambrano, P. (2025). Conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura. *Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, 10(9). <https://orcid.org/0000-0001-8019-3209>
- Zambrano, R., et al. (2024). Técnicas y estrategias para el desarrollo de la lectura. [Falta fuente].
- Zuppardo, L., et al. (2020). Repercusiones de la dislexia en la autoestima y la ansiedad en escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 178–183.  
[https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135\\_755X\\_psed\\_26\\_2\\_0175.pdf](https://journals.copmadrid.org/psed/archivos/1135_755X_psed_26_2_0175.pdf)



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional. Copyright © Mónica Mayra Carrillo Pardo, Kerly Marian Cevallos Campuzano, Nathaly Pamela Zambrano Mera y Milton Alfonso Criollo Turusin.

