

## TRABAJO FINAL DE EGRESO

---

*“Nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de Luján, Buenos Aires, tienen sobre la dislexia.”*

---

**Lic. En Psicopedagogía con Mediación Artística**

**Alumnas:** Barrionuevo, Nadia - DNI 39.460.195

Carassai, Lucila - DNI 37.948.066

Ciccarelli, Agostina - DNI 40.455.692

**Docente Tutora:** Lic. María Pujals

**Año y mes de presentación:** Julio 2022

## ÍNDICE:

<b>1. INTRODUCCIÓN</b>	
1.1. <b>ÁREA Y TEMA</b> .....	p.2
1.2. <b>PALABRAS CLAVE</b> .....	p.2
1.3. <b>PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA</b> .....	p.2
<b>2. CAPÍTULO I: CAMPO CONCEPTUAL PROBLEMÁTICO</b>	
2.1. <b>OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	p.3
2.2. <b>HIPÓTESIS</b> .....	p.4
2.3. <b>JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA</b> .....	p.4
<b>3. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO</b>	
3.1. <b>DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE</b> .....	p.4
3.1.1. <b>DEFINICIONES</b> .....	p.4
3.1.2. <b>ORIGEN DE LAS DEA</b> .....	p.6
3.2. <b>DISLEXIA</b> .....	p.7
3.2.1. <b>DEFINICIONES</b> .....	p.7
3.2.2. <b>DISLEXIA: FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO</b> .....	p.9
3.2.3. <b>SUBTIPOS DE DISLEXIA</b> .....	p.11
3.3. <b>ESCOLARIDAD</b> .....	p.13
3.3.1. <b>ROL DE LA INSTITUCIÓN</b> .....	p.13
3.3.2. <b>ROL DOCENTE</b> .....	p.14
3.3.3. <b>FORMACIÓN DOCENTE</b> .....	p.15
3.3.4. <b>FORMACIÓN DOCENTE EN LUJÁN</b> .....	p.18
3.4. <b>MARCO NORMATIVO</b> .....	p.20
<b>4. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA</b> .....	p.22
4.1. <b>SUJETOS DE ESTUDIO</b> .....	p.22
4.2. <b>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	p.27
4.3. <b>PROCEDIMIENTO</b> .....	p.28
4.4. <b>ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS</b> .....	p.29
<b>5. CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y LIMITACIONES</b> .....	p.39
5.1. <b>CONCLUSIONES</b> .....	p.39
5.2. <b>LIMITACIONES</b> .....	p.40
<b>6. BIBLIOGRAFÍA</b> .....	p.42
<b>7. ANEXOS</b> .....	p.48

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. ÁREA Y TEMA**

#### **ÁREA**

Psicopedagogía y docencia.

#### **TEMA**

Nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de Luján, Buenos Aires, tienen sobre la dislexia.

### **1.2. PALABRAS CLAVE**

Conocimiento - Dislexia - Docente - Primer ciclo

### **1.3. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

La adquisición de la lectoescritura resulta ser uno de los principales desafíos a los cuales los niños se enfrentan durante sus primeros años de escolaridad. La mayoría de ellos logran adquirir estas habilidades sin mayores dificultades. No obstante, cierto porcentaje presenta Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA). Este es el caso de aquellas personas que poseen dislexia. (Cuetos, 2015).

Generalmente, la dislexia suele detectarse varios años después de iniciado el aprendizaje de la lectura y escritura cuando los niños, a pesar de poseer capacidades cognitivas promedio y entornos familiares y escolares favorables, no logran adquirir dichas destrezas al igual que sus pares, provocando así un retraso en el desarrollo escolar con respecto a sus compañeros o peor aún, una pérdida considerable de autoestima. (Simos, 2002 y 2003). Otra consecuencia es la presencia de problemas en la comprensión de lo leído y una experiencia lectora reducida que a su vez, puede obstaculizar el incremento del vocabulario y la incorporación de nuevos conocimientos. (Pearson, 2017).

La Asociación Internacional de Dislexia describe a esta DEA como de origen neurobiológico caracterizada por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de las palabras escritas, debido a un déficit en la decodificación de las letras. (Shaywitz, 2003). Asimismo, algunos investigadores resaltan la importancia de tener en cuenta el factor familiar, ya que un niño que es hijo y/o hermano de una persona con dislexia posee un 40% de probabilidades de poseer dicho diagnóstico. (Catts, 2014).

Por otro lado, es sabido que los docentes resultan ser un pilar fundamental en la estimulación de los niños en el ámbito escolar y que son un factor clave para poder responder a las necesidades del alumnado tanto con dislexia, como con cualquier otra DEA. Sin embargo, existen investigaciones que demuestran que no siempre cuentan con los conocimientos suficientes sobre este trastorno (Morken, 2013).

Es a raíz de esto que creemos pertinente poder investigar sobre el nivel de conocimiento que los docentes poseen sobre dicho diagnóstico. Para poder llevar a cabo la investigación, hemos decidido centrar nuestro estudio en la localidad de Luján, provincia de Buenos Aires, focalizándonos en los docentes que desempeñan su labor en primer ciclo, buscando así, poder responder a la pregunta que guía nuestro trabajo:

*¿Cuál es el nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de la localidad de Luján, Buenos Aires, tienen sobre la dislexia?*

## **2. CAPÍTULO I: CAMPO CONCEPTUAL PROBLEMÁTICO**

### **2.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

#### **OBJETIVO GENERAL**

Indagar sobre el nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las escuelas de Luján, Buenos Aires, tienen con respecto a la dislexia.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Determinar si los docentes reconocen la dislexia como problemática existente en las aulas.
- Identificar si los docentes reconocen el uso de apoyos, ayudas y adecuaciones curriculares como factores que posibilitan aprendizajes significativos en los alumnos con diagnóstico de dislexia.

## **2.2. HIPÓTESIS**

*“La mayoría de los docentes de Primer Ciclo de las escuelas primarias de Luján, Buenos Aires, no poseen conocimientos específicos sobre la dislexia”*

## **2.3. JUSTIFICACIÓN Y RELEVANCIA**

El presente trabajo de investigación contribuiría en primer lugar, y en relación a la relevancia cognitiva, a echar luz sobre el nivel de conocimiento que tienen los docentes de Primer Ciclo de las escuelas de Luján, Buenos Aires, con respecto a la dislexia.

En segundo lugar, y en cuanto a la relevancia práctica, la información resultante podría ser pertinente para los centros de formación docente tanto terciarios como universitarios, ya que permitiría una toma de conciencia con respecto al tema en cuestión, que el mismo pueda ser incorporado en la currícula de estudios y que los centros educativos puedan contar con la formación y capacitación docente necesaria. Por otro lado, también podría resultar relevante para los psicopedagogos, ya que la misma serviría como punto de partida para futuras intervenciones con los docentes.

Por último, y teniendo en cuenta la relevancia social que la investigación podría implicar, creemos que la realización de la misma podría impactar positivamente en la sociedad, ya que se estaría logrando obtener nuevos datos sobre cuál es el nivel de conocimiento que los docentes poseen sobre un diagnóstico, y poder así, contribuir a que se comiencen a desarrollar prácticas educativas inclusivas desde una mirada crítica y reflexiva.

## **3. CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO**

### **3.1. DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE (DEA)**

#### **3.1.1. DEFINICIONES**

Encontrar una definición acertada sobre el término “dificultades de aprendizaje”, resulta ser una difícil tarea, ya que a lo largo del tiempo fueron varios los autores que han tomado este concepto para desglosarlo según sus términos. Es por esto que para comprender el actual concepto de dificultades específicas de aprendizaje, debemos realizar un recorrido en el tiempo que nos permita vislumbrar las diversas definiciones que el término ha tenido, y cómo los tiempos y los conocimientos adquiridos sobre la temática, han ido cambiando.

Para llegar a la actual definición, nos remontaremos primero al año 1962, donde Samuel Kirk fue el primer autor en hacer alusión al término, quien lo utilizó para referirse a aquellos problemas relacionados específicamente con los aprendizajes escolares. Años más tarde, en 1965, Bárbara Bateman propuso que para establecer el diagnóstico debía existir cierta discrepancia entre el Coeficiente Intelectual (CI) de un niño y su rendimiento escolar. Dos décadas más tarde, en el año 1986, Ana Miranda utilizó el término para referirse a aquellas dificultades que aparecen cuando un niño evidencia un impedimento neurológico o psicológico que le dificulta su actividad perceptiva, cognitiva, motora, social o la adquisición y adecuada utilización de la lectura, escritura, razonamiento o habilidades matemáticas. (Defior, Serrano y Gutiérrez, 2015)

Por último, la definición más actual sobre las DEA, es la propuesta por el National Joint Committee on Learning Disabilities, la cual permanece estable desde 1990, y establece que:

*“Dificultad de aprendizaje es un término general que hace referencia a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan como dificultades significativas en la adquisición y uso de las habilidades de escucha, habla lectura, escritura, razonamiento o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos a la persona, supuestamente debidos a una disfunción del sistema nervioso central, y pueden tener lugar a lo largo del ciclo vital. Los problemas en la autorregulación de la conducta, en la percepción social y en la interacción social pueden coexistir con las dificultades de aprendizaje pero no constituyen en sí mismos una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir de modo concomitante con otras condiciones incapacitantes o con influencias extrínsecas, no son el resultado de esas condiciones o influencias”.*

(NJCLD, 1994, p.65; Citado en: Defior, S., Serrano, F., y Gutierrez, N., 2015)

Teniendo en cuenta este gran recorrido por el tiempo y por las diversas concepciones que ha atravesado el concepto, podemos decir entonces que el mismo resulta ser un término general, que refiere a un grupo heterogéneo de alteraciones que se manifiesta en dificultades en la adquisición y uso de habilidades de escucha, lectura, escritura, habla, habilidades matemáticas o razonamiento.

### 3.1.2. ORIGEN DE LAS DEA

Entendiendo ya qué son las DEA, y cuáles son las áreas que mayormente afectan, nos preguntamos: ¿Cuál es el origen de las mismas? Para responder a dicho interrogante, Marina Aguilar Calvo (2011), en su libro *Las dificultades de aprendizaje: diagnóstico e intervención*, expresa que no podemos hablar de una única causa de las DEA, sino de orígenes muy diversos, los cuales se dividen en:

#### 1. Origen de las DEA en el sujeto:

- a. Herencia: los resultados de diversos estudios han puesto en manifiesto que algunos trastornos del lenguaje y de la lectura se daban tanto en los padres como en sus hijos. Asimismo, se ha identificado una alteración cromosómica relacionada con la existencia de miembros de la familia con dislexia. Por ello, se puede establecer que la herencia juega cierto papel en la aparición de dificultades de aprendizaje, pudiendo éstas transmitirse de padres a hijos.
- b. Déficits orgánicos: en ocasiones, el origen de una dificultad de aprendizaje se encuentra en las alteraciones dadas en el sistema nervioso central (SNC) o en déficits orgánicos causados por factores tanto genéticos como ambientales.
- c. Déficits cognitivos: el origen de las dificultades de aprendizaje podría estar en la existencia de anomalías perceptivas y/o motoras en el sujeto, de forma que éste sea incapaz de procesar adecuadamente la información que le llega del exterior y, por consiguiente, de construir estructuras de conocimiento válidas y eficaces.
- d. Los problemas bioquímicos o alimenticios: algunos expertos han defendido la hipótesis de que exista influencia de factores bioquímicos, como las alergias, o explicaciones orgánicas, como problemas tiroideos, disfunciones de la hipófisis o la hipoglucemia, que se asocian al desarrollo en el niño con dificultades en la adquisición de aprendizajes

#### 2. Origen de las DEA en el ambiente que rodea al sujeto:

- a. Características del sistema educativo: podemos encontrar grandes diferencias en los recursos educativos con los que cuentan los sistemas de los diferentes países. No todos los niños gozan de las mismas oportunidades educativas ya que, en determinadas zonas, regiones o barrios, los recursos económicos,

humanos o materiales son más limitados. Las malas condiciones del sistema educativo se asocian con un descenso del rendimiento de los alumnos, lo que se refleja en una mayor lentitud o precisión a la hora de adquirir las habilidades académicas básicas.

- b. Las características socioculturales y familiares: en la sociedad actual, en cual conviven diferentes culturas y estatus sociales, se hace evidente la relación entre grupos marginados o de un nivel socioeconómico bajo o muy bajo, y una mayor incidencia de casos de dificultades de aprendizaje. Es decir, que un ambiente pobre en estímulos y experiencias educativas, no permiten un desarrollo completo del sujeto y sus habilidades. En estos casos, el origen de las dificultades de aprendizaje no se encuentra en los genes, sino en el contexto en el cual se desenvuelve el sujeto.

3. Origen de las DEA en la interrelación entre las características del alumno y las características del ambiente:

Parece ser, en ocasiones, que el sistema educativo es rígido y no se adapta a las necesidades y capacidades que posee cada alumno. De esta manera, aquellos alumnos que no se ven reflejados en el sistema, tienden a presentar una disminución de su rendimiento escolar y en su interés por asuntos académicos. Es decir, que el rendimiento académico depende tanto de las características de la tarea a realizar, como de las características y necesidades personales de cada alumno.

## **3.2. DISLEXIA**

### **3.2.1. DEFINICIONES**

En los últimos años, la dislexia fue cobrando mayor importancia, debido a que tal como indica Pearson (2017), hubo un incremento en cuanto a la información sobre dicho trastorno, así como también un aumento de instrumentos que permiten su detección de manera más temprana. Es esta misma autora, quien define a la dislexia como:

*“Una dificultad puntual, específica, en la lectura fluida, en la automatización del proceso lector. También se lo conoce como Trastorno de Lectura o Dificultad Específica de aprendizaje de la Lectura (DEA). [...] Las personas con dislexia se*



*caracterizan por tener una inteligencia promedio o normal, oportunidades socioculturales y de enseñanza, y no tienen dificultades físicas (visuales o auditivas) que puedan ocasionar problemas lectores.” (p. 29)*

Las personas que poseen dicho diagnóstico, presentan un déficit en aquellas habilidades de procesamiento fonológico, lo cual impacta de manera directa sobre el proceso de fluidez lectora de palabras, y consecuentemente en la comprensión de lo leído.

Por otro lado, la Asociación Internacional de Dislexia (IYON, 2013), define al mismo trastorno como una:

*“Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades de precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, y por problemas de decodificación y deletreo; que no se correlaciona con la edad, el nivel de inteligencia, las capacidades cognitivas generales y/o el estímulo educativo recibido por el niño durante su desarrollo”. (Fletcher, 2009)*

Asimismo, tanto la Clasificación Internacional de Enfermedades en su décima versión (CIE-10), como el Manual Diagnóstico y Estadístico de los trastornos mentales en su quinta edición (DSM-V), contemplan la definición de dislexia de manera muy similar, ya que en los mismos, se expone:

<b>CIE-10</b>	<b>DSM-V</b>
<p><i>“La dislexia es un déficit específico que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o auditiva o por una escolarización inadecuada”.</i></p> <p><i>“Trastorno específico de la lectura”, incorporándose en el apartado de trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares.</i></p>	<p><i>“La dislexia es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica”</i></p>

El diagnóstico de dislexia, puede ser fácilmente detectable a través de pruebas neurocognitivas que impliquen la lectura de palabras y pseudopalabras en un tiempo determinado, así como también mediante pruebas de habilidades fonológicas que impliquen el acto lector.

En Argentina, actualmente nos encontramos frente a un panorama donde si bien existe un abanico de información sobre las DEA, aún esta temática no se encuentra altamente desarrollada, por lo cual, tal como expresa Pearson (2018), los profesionales que se dedican a la educación no cuentan con la formación e información necesaria para realizar un diagnóstico o detección temprana de la dislexia, por lo cual se termina creyendo que los alumnos poseen “un retraso en la adquisición de la lectoescritura” o un “retraso lector”, y que habría que esperar para confirmar. De este modo, la dislexia suele pasar desapercibida y no ser diagnosticada, generando como consecuencia una pérdida de tiempo en cuanto a la acción preventiva. Es por esto, que se destaca la gran importancia que tiene la detección de los indicadores de dislexia para poder actuar de manera preventiva. En palabras de la autora:

*“Prevenir implica contar con indicadores de riesgo que nos permitan tomar medidas para evitar la frustración, pero de ningún modo podemos pensar que es posible detener la aparición de la dislexia, que tiene que ver con una información genética”.*

(pp 49)

### **3.2.2. FUNCIONAMIENTO DEL CEREBRO DISLÉXICO**

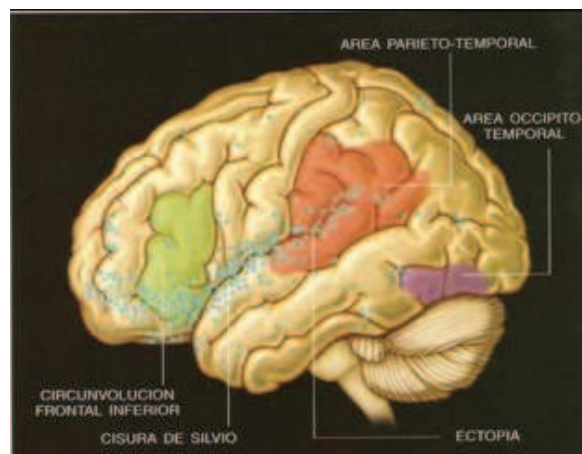
El cerebro humano, es sin duda no sólo el órgano más complejo de nuestro cuerpo, implicado en todas las tareas y funciones que llevamos a cabo día a día, sino que, a su vez, es el órgano principal del Sistema Nervioso Central. Este órgano de vital importancia se encuentra dividido en dos grandes partes llamadas hemisferios: el hemisferio derecho y el izquierdo, los cuales se encuentran conectados entre sí por un conjunto de fibras que constituyen el cuerpo calloso. Ambos hemisferios, poseen comunicación entre sí, pero no funcionan de igual manera, ya que el hemisferio derecho procesa los datos de manera simultánea, y el hemisferio izquierdo de manera secuencial. Cuando, por ejemplo, nos enfrentamos ante un texto, estos dos tipos de funcionamiento, se combinan para poder así guiar la información por ambos hemisferios (Dehaene, 2014).

A su vez, cada uno de estos hemisferios cuenta con cuatro lóbulos: frontal, parietal, temporal y occipital. Cada uno de estos, contribuye de manera diferente a las distintas funciones del cerebro. Por ejemplo, a grandes rasgos, el lóbulo occipital es fundamental para procesar la información visual; el lóbulo parietal, entre otras cosas, es clave en la integración de distintos tipos de información sensorial para poder guiar nuestros movimientos; el lóbulo temporal nos ayuda a dar significado a la información sensorial, auditiva y visual, en el cual a

su vez se encuentra el hipocampo, el cual cumple un papel fundamental en los procesos de aprendizaje y memoria; y por último, el lóbulo frontal cumple la función de planificar y ejecutar nuestros actos a partir de la información que recibe de las diferentes regiones cerebrales. (Fundación Pasqual Maragall, 2021)

La utilización de estudios de neuroimagen, permitió proporcionar recursos formidables óptimos para comprender cuál es la dinámica de las redes neuronales donde se implementan los procesos lectores, y consecuentemente, se han logrado encontrar diferencias cuantitativas en las áreas cerebrales involucradas al momento de leer. (Yitzchak y Pavlakis, 2001). Asimismo, a partir del uso de estos estudios de neuroimagen se descubrió que la dislexia afecta al hemisferio izquierdo del cerebro generando dificultades para poder procesar la información que él mismo recibe, dificultando el procesamiento de cambios de estímulo en las áreas auditivas y visuales y generando así que las personas que poseen dicha dificultad, presenten inconvenientes a la hora de decodificar lo escrito. (Puente Ferreras y Ferrando Lucas, 2000)

Según lo extraído de estudios más recientes, en ciertas personas con dislexia, se encuentra disminuida la actividad de tres áreas cerebrales (Figura 1): circunvolución frontal inferior, área parieto-temporal (representaciones fonológicas de las palabras) y área occipito-temporal (formación visual de las palabras) (Treffert, 2006).

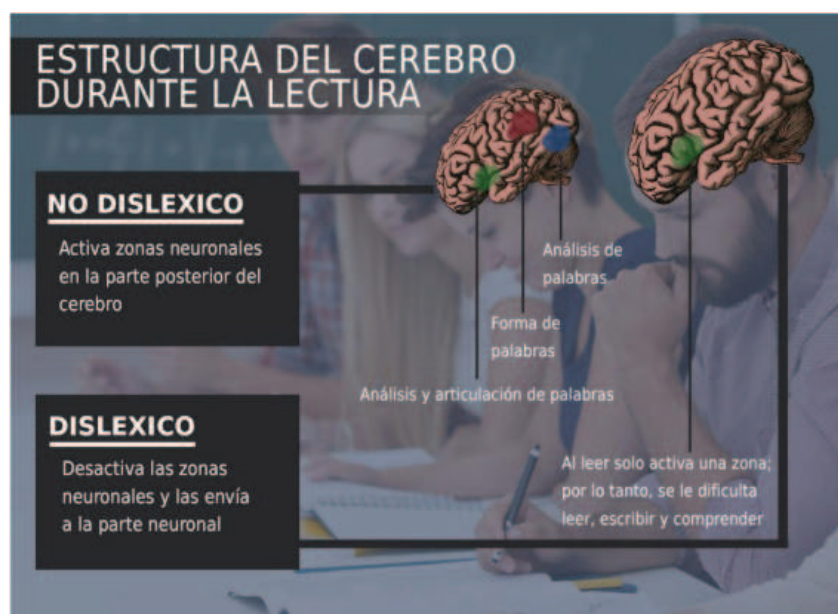


**Figura 1:** Perfil izquierdo de un cerebro.

Zona verde: Circunvolución frontal inferior. Zona Roja: área parieto-temporal. Zona morada: área occipito-temporal

La afectación de alguna de estas áreas cerebrales puede dar como resultado la alteración en diferentes procesos cognitivos, entre los que se podrían destacar la percepción

visual, el movimiento ocular, el reconocimiento auditivo, la memoria visual, la expresión oral y el procesamiento fonológico (Etchepareborda, 2003). Este último, es la causa principal de la dislexia, debido a que, tal como se mencionó anteriormente, las personas que poseen dicho diagnóstico, presentan un déficit en aquellas habilidades de procesamiento fonológico, por lo cual no se logra una correcta representación de los fonemas escritos, presentando dificultades en la codificación, el almacenamiento y la recuperación de los sonidos del habla, en comparación a una persona que no lo posee (Cuetos, 2009). A continuación (Figura 2), se observa una imagen comparativa graficando lo que sucede en el cerebro de un sujeto que posee dicho trastorno, para poder así, comprender cómo es el funcionamiento del mismo:



**Figura 2:** Estructura del cerebro durante la lectura. Fuente: Zamarreño Carrasco (2017)

### 3.2.3. SUBTIPOS DE DISLEXIA

El término “subtipo”, refiere a aquellas regiones inmersas dentro de un mismo espacio multidimensional, constituido por aquellas variables que se encuentran implicadas en la descripción de una dificultad específica. En cuanto al diagnóstico de dislexia, el mismo puede subdividirse o caracterizarse de diferentes maneras o subtipos (Jimenez, 2012).

Tal como expresan Alvarado, Gómez, Martorell, Salas & Sancho (2007), podemos encontrar dos subtipos de dislexia: adquirida y evolutiva. La dislexia adquirida, tiene la característica primordial de ser causada a raíz de una lesión cerebral concreta, mientras que la dislexia evolutiva se presenta de manera inherente al ser humano.

Por otro lado, tal como expone Cuetos (1988), dentro de estos tipos de dislexia, se pueden encontrar otras cuatro caracterizaciones de dicho trastorno: la dislexia fonológica, la dislexia superficial, la dislexia visual no semántica y la dislexia profunda mixta.

- Dislexia fonológica: afecta principalmente la ruta fonológica (división de palabras en fragmentos pequeños, es decir, sílabas). En este tipo de dislexia, el sujeto muestra dificultades en el mecanismo de conversión grafema-fonema por lo que tiende a emplear la ruta léxica, deduciendo las palabras a partir de la observación. De esta manera, la lectura de palabras familiares a través de la ruta visual es precisa pero muestran grandes dificultades en la lectura de pseudopalabras y palabras desconocidas. En resumen, el sujeto visualiza la palabra pero no la lee, lo cual genera errores a la hora de comprender lo leído.
- Dislexia superficial: afecta la ruta léxica y visual; en consecuencia el sujeto se ve forzado a utilizar la ruta fonológica. La dificultad en este tipo de dislexia, radica en la incapacidad de reconocer la palabra como un todo. En este caso la ejecución es precisa en palabras regulares (independientemente de la familiaridad), y pseudopalabras; sin embargo, son incapaces de leer correctamente las palabras irregulares. Al emplear la ruta fonológica, el acceso a las palabras está guiado por el sonido y no por las reglas ortográficas que indica nuestro sistema de escritura, por lo que manifiestan errores de regulación; esto es, pronunciar las palabras como si se ajustasen a las reglas de conversión grafema-fonema. Además son incapaces de señalar cuál es el significado que corresponde a las palabras homófonas (aquellas que su pronunciación y su lectura no se corresponden entre sí) afectando de manera latente, por ejemplo, el estudio de otras lenguas en las que la pronunciación de sus palabras no es igual a lo que se lee de manera directa.
- Dislexia visual no semántica: afecta la ruta visual no-semántica. Esto indica que el sujeto hace uso de la ruta visual al leer palabras tanto regulares como irregulares de manera correcta, ya que el módulo de pronunciación se encuentra intacto, pero son incapaces de entender lo que significan.
- Dislexia profunda o mixta: en este tipo de dislexia se encuentran deterioradas la ruta fonológica y visual. Los sujetos con este tipo de diagnóstico son incapaces de leer pseudopalabras, lo cual implica un deterioro de la ruta fonológica; a su vez poseen dificultades para leer ciertas clases de palabras, lo cual indica un mal funcionamiento

de la ruta visual. Estos sujetos pueden presentar otros síntomas difíciles de interpretar que indican que la dislexia profunda es un síndrome complejo, tales como errores semánticos, consistentes en decir una palabra por otra con la que no guarda ninguna relación visual, aunque sí semántica; incapacidad para leer palabras funcionales, dificultades para descifrar el significado de las palabras, etc.

### **3.3. ESCOLARIDAD**

#### **3.3.1. ROL DE LA INSTITUCIÓN**

Partiendo de lo expuesto en la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la educación es un derecho que debe ser garantizado, y toda institución educativa debería entonces garantizar el derecho a aprender. Como bien plantea Marcos Lucci (2006), quien presenta los principales puntos desarrollados en la teoría sociocultural del psiquismo humano propuesta por Lev Vigotsky (1999), en la cual supone a los sujetos como organismos activos en permanente interacción entre las condiciones sociales y bases neurobiológicas, es fundamental contemplar al sujeto de forma holística, con sus fortalezas y debilidades, contextos y situaciones particulares. Tomar a la diversidad como una realidad de toda sociedad es un deber de todas las instituciones, pero principalmente las instituciones educativas deben respetar e incluir a la diversidad dentro de la cultura a transmitir. La escuela debe ser entendida entonces, no sólo como un espacio de mera transmisión de contenidos, sino también como un lugar de inserción social y de respeto por las individualidades.

Teniendo en cuenta que la dislexia implica una serie de limitaciones sobre el rendimiento académico, es la misma institución educativa la que debe actuar como facilitadora ante las dificultades latentes. Como bien sostienen Bassedas, Huguet y Solé (2002), *“durante todo el desarrollo del niño, el conocimiento mutuo y el establecimiento de acuerdo entre el contexto familiar y el escolar actúan en beneficio del niño y promueven su bienestar”* (p. 325). Es por esto que la escuela debería acompañar, fomentar y complementar la postura activa que puedan tener los familiares frente a un niño con dislexia. Lejos de mantenerse al margen, una postura activa y comprensiva por parte de la institución educativa es fundamental.

Como conclusión, como bien indica Bronfenbrenner (1987) en su modelo ecológico-sistémico, el ser humano supone la acomodación mutua entre un individuo en

desarrollo y los entornos inmediatos en los que se desempeña. Es así como la institución educativa necesita tanto de una propuesta pedagógica adecuada que contemple las distintas formas y tiempos de aprendizaje, como también de una formación docente en constante revisión y capacitación, para poder ejecutar el rol de “entorno inmediato” de sus alumnos de forma exitosa.

### 3.3.2. ROL DOCENTE

Tal como sostiene Odra Rodríguez Santana (2019), quien parafrasea a uno de los mayores referentes de la educación inclusiva, Mel Ainscow, el alumnado presente en la escuela es cada vez más diverso y heterogéneo. Es por ello, que dentro de una misma aula pueden convivir alumnos de distintas realidades sociales, étnicas e intelectuales, entre otras cosas. En consecuencia, los docentes pueden encontrar dentro de su clase niños con Dificultades Específicas de Aprendizaje. En muchas ocasiones, la corrida a contrarreloj para cumplir con la currícula establecida puede hacer que los maestros deban dejar de lado la individualidad de sus alumnos, abriendo la brecha entre los estudiantes que logran aprender los contenidos de forma rápida y los que no.

Jurjo Torres Santomé (2010), en su libro “La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar”, plantea que *“explicar algo con sencillez, de un modo adecuado a las capacidades del alumnado, en función de su nivel de desarrollo y de formación, si no se revisan bien esos materiales curriculares, puede facilitar importantes deformaciones de ese mismo conocimiento e información”* (p. 215). Adecuar entonces no sólo los contenidos, sino también las metodologías de enseñanza, son puntos fundamentales a desarrollar por un docente que cumpla su rol de una forma facilitadora e inclusiva. En palabras de Janin, Vasen y Fusca (2019), *“repensar y transformar las condiciones de educabilidad implica otras formas de enseñar, de distribuir los contenidos y sus secuencias, de flexibilizar los tiempos, el espacio y la interacción de los sujetos en el aula y en la escuela”* (p. 124).

No han sido abundantes los estudios realizados en relación al conocimiento que poseen los docentes de nivel primario sobre la dislexia. No obstante, R.L. Allington (1982) indicó que gran parte de los docentes participantes de su trabajo de investigación relacionaban la dislexia con dificultades en la percepción visual. Los resultados de su estudio sobre los docentes norteamericanos dan cuenta de la falta de conocimientos que puede, en muchos casos, presentarse entre los docentes con respecto al origen neurobiológico de la dislexia.

Sostenemos, entonces, que sin conocer tanto el origen como las manifestaciones de la dislexia, los docentes pueden enfrentarse al desafío de enseñar sin contar con las herramientas necesarias. Tal como indica Finocchiaro (2019), es importante que cada docente tenga conocimiento sobre cuatro ejes fundamentales: los indicadores de posibles trastornos en la lectoescritura, el desarrollo del lenguaje oral, la historia familiar, y las características según las etapas evolutivas. A su vez, resulta importante que posean conocimientos sobre el origen de la dislexia y las posibles formas de acompañamiento.

### 3.3.3. FORMACIÓN DOCENTE

La conceptualización del término “formación” presenta variedad de matices y perspectivas que intentan dar un sentido explicativo a los procesos que ella implica. Para comprender el trasfondo de este término, se tiene en consideración lo que grandes autores referentes de la formación docente, han expresado al respecto a lo largo de los años.

En primer lugar, Gilles Ferry (1993) reflexiona sobre la noción misma de formación, definiéndola como aquello que guarda relación con la forma, ya sea para actuar, reflexionar y perfeccionar dicha forma, pudiendo así cumplir con ciertas tareas al momento de ejercer un oficio, una profesión o un trabajo, por ejemplo.

Por su parte, Gorodokin (2005) hace referencia al concepto de formación como aquel que:

*“Implica una acción profunda ejercida sobre el sujeto tendiente a la transformación de todo su ser, que apunta simultáneamente sobre el saber-hacer, el saber-obrar y el saber pensar, ocupando una posición intermedia entre educación e instrucción. Concierne a la relación del saber con la práctica y toma en cuenta la transformación de las representaciones e identificaciones en el sujeto que se forma en los planos cognoscitivos, afectivos y sociales orientando el proceso mediante una lógica de estructuración, no de acumulación”*

(Gorodokin, 2005, p.2)

Siguiendo con esta línea, Marta Souto (2009) señala que la formación no es una trayectoria mecánica y predeterminada, sino que distingue la idea de trayectoria, la cual alude a una idea prefijada que marca de donde se parte y a donde se llega, de la idea de trayecto, la cual se ve relacionada con el andar, con el cambio y con lo que se va haciendo en ese recorrido, siempre acompañado.

En este sentido, Urbano y Yuni (2009) marcan que:



*Se hace necesario pensar, entonces, en los procesos de formación como un continuum: a fin de recuperar la transversalidad del acto en el que se entrelazan la identidad personal con la identidad profesional del enseñante y del aprendiz en vínculos interactivos dinámicos, recíprocos y complementarios (Urbano, Yuni, 2009, p. 86).*

Estos autores indican que el mismo proceso formativo supone un encuentro recíproco entre sujetos que mediados por las vinculaciones que establecen en el acto pedagógico ponen en juego sus subjetividades: creencias, supuestos y percepciones personales, como también así voluntades e inteligencias en busca de la apropiación de sus saberes.

Es por esto, que cuando se habla de “formación docente” se ponen en juego un conjunto de supuestos en torno a diversas cuestiones: ya sea la concepción de sujeto “a formar”, el tipo de formación que se considere pertinente, e incluso, la misma idea de “formación” en tanto proceso de enseñanza y de aprendizaje. Callejas y Corredor (2002) señalan que los docentes a través de su formación profesional construyen ideas acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de saberes específicos, construido desde la experiencia, no explicitado, no formalizado, que orienta su práctica docente. Asimismo, para E. L. Achilli (2000) la formación docente puede comprenderse como un proceso en el que se articulan prácticas de enseñanza y de aprendizaje orientadas a la configuración de sujetos docentes/enseñantes. La práctica docente se concibe en un doble sentido: como práctica de enseñanza, propia de cualquier proceso formativo y como apropiación del oficio de docente, cómo iniciarse, perfeccionarse y/o actualizarse en la práctica de enseñar.

Por otro lado, Liston y Zeichner (1993) señalan que las teorías educativas tienen el valor de proporcionar marcos conceptuales; sin embargo, no bastan para resolver las prácticas ni ellas fueron concebidas como meros marcos para ser aplicados. Como bien expresó Paulo Freire (1968), la teoría en sí misma no transforma el mundo; puede contribuir a su transformación, pero para eso tiene que salirse de sí misma y ser asimilada y reelaborada por aquellos que van a producir con sus acciones reales y efectivas esa transformación.

Años más tarde, es Susana Barco (1999), quien expresa que el acto educativo constituye una acción de intervención en el que la enseñanza entendida como acción y materializada en la práctica docente, es una acción estratégica que pone en juego lo que la escuela y el docente consideran como contenido necesario para el alumno. Referirse a las intervenciones, permite entender y atender a los fundamentos de todo proyecto de enseñanza que dirigen resoluciones fundadas en relación con los qué, cómo y por qué enseñar,

respondidas según la concepción política, pedagógica y epistemológica del docente, señalando diferentes posturas frente a los saberes, vinculando la acción con estas decisiones.

Por su parte, la currícula propicia la reflexión docente sobre las intervenciones, configura al futuro formador en una praxis continua y concreta que explora, modifica y adecua a los problemas, y a su vez problematiza las situaciones que se generan, brindando propuestas de resolución de la enseñanza sobre la base de un proyecto reflexionado. La tarea formativa apunta entonces a la formación de capacidades para elaborar e instrumentar estrategias mediante la capacidad crítica y la actitud reflexiva; tendiendo puentes de contenido entre la teoría y la práctica, en un proceso de apropiación de una nueva forma de significar. La teoría debe servir para corregir, comprobar, transformar la práctica, en interrelación dialéctica, fundante de una nueva praxis, que reutiliza la dimensión teórica del conocimiento como base de la acción sustentada.

Las teorías son marcos interpretativos que merecen ser analizados, cuestionados y recontextualizados. Es decir, las teorías tienen que salirse de sí mismas para vincularse con las prácticas reales, requiriendo de un sujeto activo que las ponga en cuestión, de un contexto y prácticas que las interpelen. De este modo, la primera cuestión a considerar entre los criterios pedagógicos vinculados con la formación en las prácticas es la puesta en tensión entre los cuerpos de conocimientos organizados en las teorías y las prácticas situadas. No se trata de abandonar las teorías sino de reconocer a la práctica misma como objeto de conocimiento.

La lógica pedagógica para producir esta tensión entre los marcos conceptuales y las prácticas requiere un proceso de idas y vueltas, es decir, no lineal, articulando: los casos y situaciones de la práctica, sus problemas y dimensiones, los marcos conceptuales, la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular, el desarrollo de posibles cursos de acción docente, la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción, nuevos casos, nuevas situaciones y nuevos problemas. Según sea la situación analizada, pueden integrarse las búsquedas de nuevas informaciones pertinentes al contexto a través de distintos medios y estrategias, como los materiales y registros escolares, datos y estadísticas, observaciones y entrevistas, entre otros.

Es importante entonces, tener presente que buena parte de las teorías educativas se corresponden y se han elaborado en determinados contextos culturales, para determinados sistemas educativos, y con determinadas realidades.

### 3.3.4. FORMACIÓN DOCENTE EN LUJÁN

Al noreste de la Provincia de Buenos Aires, se encuentra ubicada la localidad de Luján, fundada en el año 1755. Con una superficie de 777 kilómetros cuadrados, y una población estimada de 120.000 habitantes según el último censo Nacional realizado en el año 2010, Luján se encuentra entre los principales distritos de la Provincia.

Esta ciudad, posee una economía diversificada, dentro de las cuales se destacan los sectores agropecuarios, industrial y el de servicios, aunque su principal actividad tiene un mayor peso en relación a lo turístico y religioso (Cortabarría J, 2000).

La ciudad también es un centro educativo de gran importancia, donde se destacan la Universidad Nacional de Luján, la Escuela de Arte “José Pipo Ferrari”, el Instituto Municipal “Emilio Fermín Mignone”, el Instituto Técnico N° 189 y la Escuela Normal Superior Florentino Ameghino, de la cual depende el Instituto Superior de Formación Docente N° 141. Es en esta última institución educativa, donde se ofrece una amplia oferta académica relacionada con la docencia y la formación Docente, y donde consecuentemente, se dicta el Profesorado de Nivel Primario. El mismo posee una duración de 4 (cuatro) años, y cuenta con un total de 44 materias. Las mismas se encuentran distribuidas de la siguiente manera:

#### Primer año:

- Taller de lectura, escritura y oralidad
- Taller de pensamiento lógico matemático
- Taller de definición institucional
- Campo de la práctica docente
- Psicología del desarrollo y el aprendizaje I
- Taller integrador interdisciplinario
- Corporeidad y motricidad
- Arte y Educación
- Filosofía
- Didáctica general
- Pedagogía
- Análisis del mundo contemporáneo

#### Segundo Año

- Campo de la Práctica Docente

- Educación artística
- Didáctica de Prácticas del Lenguaje y la Literatura I
- Psicología del desarrollo y el aprendizaje II
- Psicología social e institucional
- Cultura, comunicación y educación
- Taller integrador interdisciplinario
- Didáctica de las Ciencias Sociales I
- Didáctica de las Ciencias Naturales I
- Didáctica de la Matemática I
- Teorías sociopolíticas y educación
- Didáctica y currículum de Nivel Primario

### Tercer Año

- Campo de la practica docente
- Educación Física Escolar
- Medios audiovisuales, TIC's y educación
- Configuraciones culturales del sujeto educativo de Primaria
- Didáctica de prácticas del lenguaje y la literatura II
- Didáctica de las Ciencias Sociales II
- Didáctica de las Ciencias Naturales II
- Didáctica de la matemática II
- Historia y prospectiva de la educación
- Políticas, legislación y administración del trabajo escolar

### Cuarto Año

- Campo de la practica docente
- Taller Integrador interdisciplinario
- Pedagogía crítica de las diferencias
- Ateneos de Prácticas del Lenguaje y la Literatura
- Ateneos de Matemática
- Ateneo de Ciencias Sociales
- Ateneos de Ciencias Naturales
- Reflexión filosófica de la educación
- Dimensión ético-política de la praxis docente

- Espacio de definición institucional

A pesar de ser una oferta académica que contempla una gran variedad de aprendizajes y saberes diversos, en ninguna de las materias que se pueden observar, estaría contemplada la enseñanza sobre Dificultades Específicas de Aprendizaje, sobre sus causas, diagnóstico, o sobre el abordaje de las mismas. Y es a partir de estas cuestiones, que surgen los siguientes interrogantes: ¿Realmente las DEA no se encuentran contempladas a lo largo de la formación docente? ¿Cual es el nivel de conocimiento que los docentes pueden tener sobre un diagnóstico como el de dislexia, si en su formación no se da lugar a las DEA?

### **3.4. MARCO NORMATIVO**

En el año 2016, se promulgó en Argentina la Ley Nacional N° 27.306 sobre el Abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)”, en la cual se declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan estas dificultades. Dicha ley, ha sido impulsada por la Asociación de Padres de Dislexia de Argentina (DISFAM), y aprobada gracias a la incansable lucha de padres, docentes y profesionales.

El principal objetivo de dicha ley, es garantizar el derecho a la educación de personas menores y adultas que tienen DEA, y para poner garantizarlo, se propone: el tratamiento integral y multidisciplinario del tema, la formación de los profesionales para detectar, diagnosticar y tratar las DEA y la difusión del tema.

Por otro lado, el organismo que posee la autoridad para emplear la aplicación de esta ley, es el Ministerio de Educación, quien resulta ser el encargado de establecer los medios necesarios para detectar las necesidades educativas de quien presenta una DEA, planificar y coordinar diversas áreas de capacitación docente y elaborar adaptaciones para favorecer el aprendizaje; asimismo, el Consejo Federal de Educación y el Consejo Federal de Salud deben colaborar para que dicha ley se cumpla.

Algunas de las acciones posibles a realizar en los establecimientos educativos, con el objetivo de garantizar la aplicación de la ley y consecuentemente, el derecho a la educación de las personas con DEA son: dar prioridad a la oralidad, brindar mayor tiempo para realizar tareas y evaluaciones, evitar exposiciones innecesarias de las personas con DEA frente a sus

compañeros, facilitar el uso de computadoras, calculadoras y tablets, evitar copiados o dictados extensos, ajustar los procesos de evaluación a cada persona, tratar a la persona de forma integral e interdisciplinaria, y por último, establecer procedimientos de detección temprana y diagnóstico.

En cuanto a la cobertura por parte de las obras sociales y prepagas, la ley incluye en el Programa Médico Obligatorio (PMO) tanto la detección temprana y el diagnóstico de las DEA, así como también las prestaciones necesarias para el tratamiento integral e interdisciplinario de las mismas.

Por último, si bien la presente ley declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan DEA, aborda al diagnóstico de dislexia de manera explícita en los siguientes artículos:

- Artículo N° 5: *“Coordinar con las autoridades sanitarias y educativas de las provincias que adhieran a la presente y, en su caso, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, campañas de concientización sobre dislexia y Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).*
- Artículo N° 6: Refiere a las adaptaciones curriculares que se deben realizar para garantizar el acceso al currículum común.
- Artículo N° 7: *“El Consejo Federal de Educación tendrá la función de colaborador permanente para el cumplimiento de los objetivos fijados en la presente ley, como así también la de establecer un sistema federal de coordinación interjurisdiccional, para la implementación de políticas activas con el fin de hacer efectivo el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan dislexia y Dificultades Específicas del Aprendizaje”.*
- Artículo N°9: Procura que los agentes de salud, las organizaciones de seguridad social; las entidades de medicina prepaga; la obra social del Poder Judicial, de las universidades nacionales, personal civil y militar de las Fuerzas Armadas, de Seguridad, de Policía Federal Argentina; la Dirección de Ayuda Social para el Personal del Congreso de la Nación y los agentes de salud que brinden servicios médico-asistenciales, independientemente de la figura jurídica que tuvieren, tendrán a su cargo, con carácter obligatorio, las prestaciones necesarias para la detección

temprana, diagnóstico y tratamiento de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

#### **4. CAPÍTULO III: METODOLOGÍA**

##### **4.1. SUJETOS DE ESTUDIO**

El presente trabajo de investigación, contó con la participación de 32 docentes de primer ciclo de educación primaria de distintos colegios ubicados en la localidad de Luján, Buenos Aires.

Para poder establecer la cantidad exacta de participantes que lograron ingresar al muestreo, se establecieron criterios de inclusión y de exclusión, entre los que se destacan:

**- Criterios de inclusión:**

- Docentes que estén o hayan trabajado en Primer Ciclo de escuelas de Luján, Buenos Aires.
- Que hayan finalizado sus estudios.

**- Criterios de exclusión:**

- Que no acepten el consentimiento informado
- Que el docente trabaje en otro nivel educativo.

Del total de los 32 de participantes, solamente 31 cumplieron los criterios establecidos, y por lo tanto, son las unidades de análisis a través de las cuales realizamos el estudio.

A continuación, se detallan los datos demográficos obtenidos:

**a) Género:**

Se realizó una encuesta de opción múltiple para poder conocer el género con el que se auto perciben los docentes encuestados. Dentro de las opciones se encontraba: femenino, masculino, LGTBQI+, y la opción de “prefiero no decirlo”.

Según la cantidad de respuestas obtenidas, el 93,5% se autopercibe como femenino; es decir, 29 personas. Mientras que el 6,5% se autopercibe con el género masculino; es decir, 2 personas.

Género:  
31 respuestas

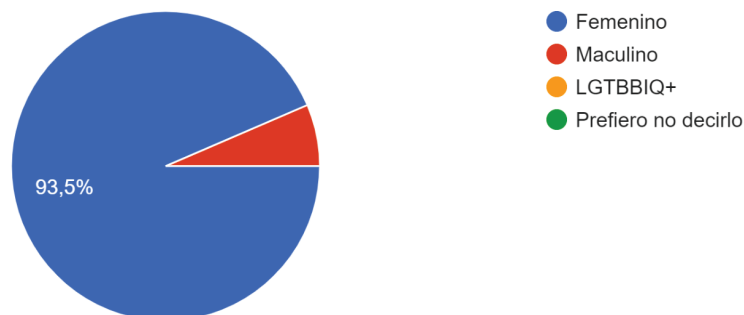


Figura 3: Porcentaje de género

**b) Rango de edad:**

Para poder obtener el rango de edad, se establecieron 4 categorías de grupos etáreos: en primer lugar, docentes de entre 20 y 30 años; en segundo lugar, docentes de entre 31 y 40 años; en tercer lugar, docentes de entre 41 y 50 años; y por último, docentes de 51 años o más.

Según la primera categoría establecida, el 12,9%, es decir 4 personas, poseen entre 20 y 30 años. Por otro lado, el 35,5%, es decir, 11 de las personas encuestadas, ronda entre los 31 y 40 años. A su vez, el 25,8%, es decir, 8 de los participantes, pertenecen al grupo etáreo de entre 41 y 50 años. Y por último, otro 25,8%, es decir, 8 participantes, tienen 51 años o más.

Edad:  
31 respuestas

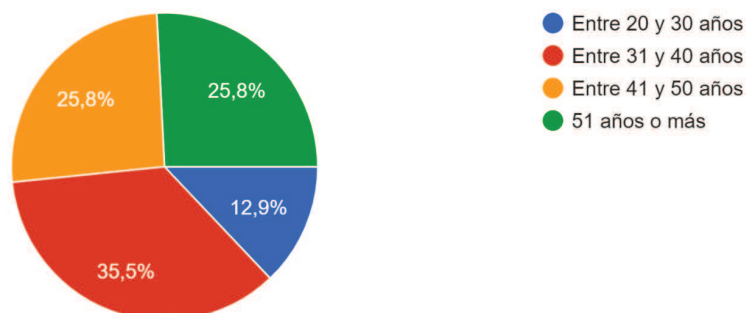


Figura 4: Porcentaje de rangos de edades

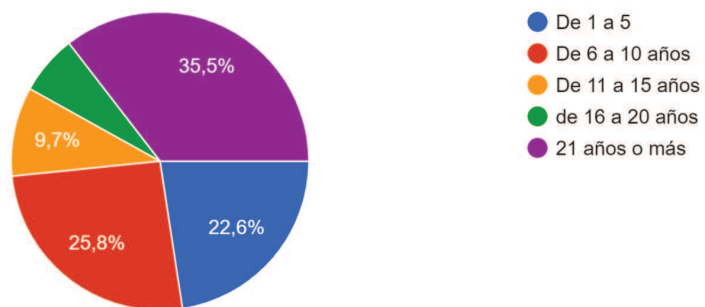


**c) Años que lleva desempeñando el rol:**

Por otro lado, otra de las preguntas se encontraba orientada hacia la cantidad de años que los docentes llevaban ejerciendo su rol profesional. Las categorías establecidas para obtener dichos datos fueron: entre 1 y 5 años, entre 5 y 10 años, entre 11 y 15 años, entre 16 y 20 años, y por último, 21 años o más ejerciendo la profesión.

El 22,6%, es decir 7 de las personas encuestadas, respondieron que llevan de 1 a 5 años ejerciendo su rol; por otro lado, el 25,8%, es decir 8 de los docentes, respondió que lleva entre 6 y 10 años desempeñando su labor; en cambio 3 personas, es decir el 9,7%, desempeña su labor desde hace 11 a 15 años.

Años que lleva en la docencia:  
31 respuestas

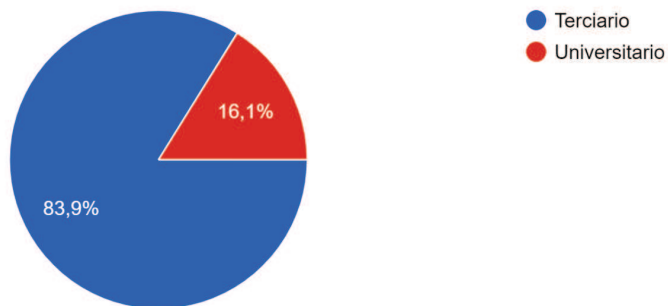


**Figura 5:** Porcentaje de años que lleva desempeñando el rol docente

**d) Titulación máxima obtenida:**

Asimismo, otro dato obtenido gracias a las preguntas realizadas, es la titulación máxima alcanzada por los encuestados. Según las mismas, se puede observar que 83,9% de las personas, es decir, 26 de las 31 respuestas obtenidas, alcanzaron como máximo un nivel Terciario de estudios. Por otro lado, el 16,1% restante, es decir, 5 personas, obtuvieron una titulación máxima en la universidad.

¿Cuál es tu titulación máxima obtenida?  
31 respuestas

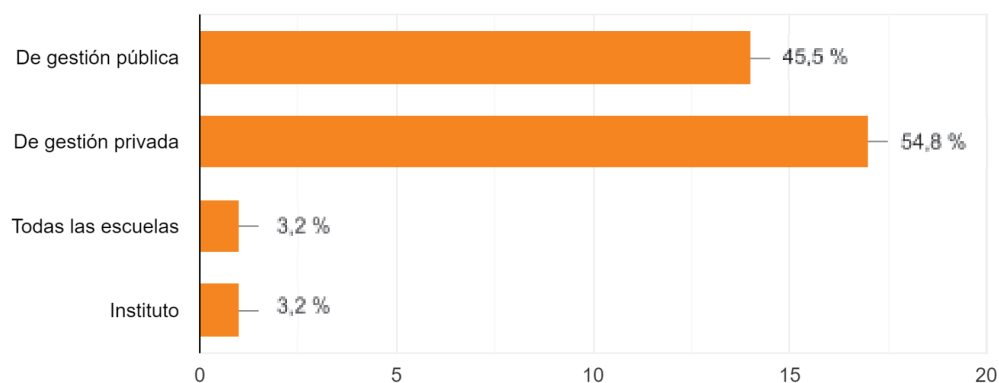


**Figura 6:** Porcentaje titulación máxima obtenida

**e) Colegio en el cual desempeñan su labor:**

El tipo de colegio en el cual desempeñan su labor los docentes, se encontró dividido en 3 categorías: En primer lugar colegio de gestión pública, donde se obtuvo un 45,5% de resultados, es decir, 14 respuestas. En segundo lugar, la categoría “gestión privada” obtuvo un 54,8% de respuestas, es decir, 17 personas desempeñando su labor en este tipo de instituciones; y por último, un 6,4%, es decir, 2 personas, votaron la opción “otra”, donde el 3,2% (1 persona) especificó desempeñar su labor en ambas instituciones, y el 3,2% restante (1 persona) especificó desempeñar su labor en instituto.

Tipo de colegio en el cual desempeñas tu labor:  
31 respuestas

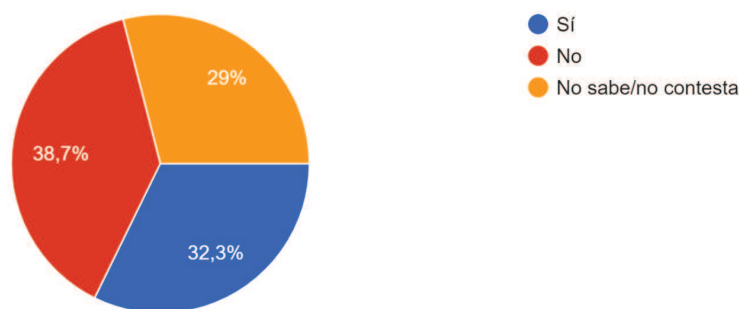


**Figura 7:** Porcentaje de tipo de colegios donde desempeñan su labor

**f) Presencia de alumnos con dislexia en los cursos:**

Por último, se preguntó sobre la presencia de algún alumno con diagnóstico de dislexia en los cursos en los cuales desempeñan su labor. Dicha pregunta constaba de 3 opciones: si, no, no sabe/no contesta. El 32,3% de los docentes encuestados, es decir, 10 de ellos, respondió afirmativamente, asegurando que conocen sobre el diagnóstico de su alumnado. Por otro lado, la gran mayoría, es decir un 38,7% (12 personas), afirmó no poseer alumnos con dislexia en sus cursos. Por último, la minoría del 29%, es decir, 9 encuestados, optaron por la opción “no sabe, no contesta”

¿Hay algún alumno con Dislexia en tu curso?  
31 respuestas



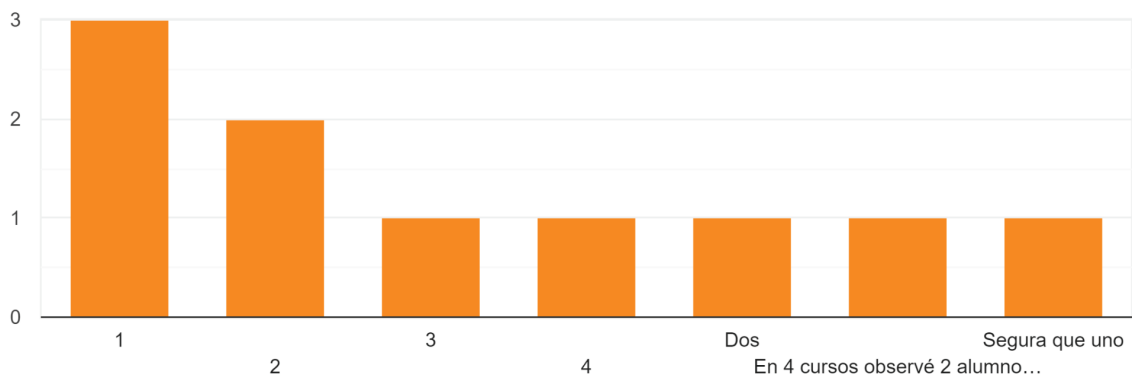
**Figura 8:** Porcentaje de alumnos con dislexia

**g) Cantidad de alumnos con dislexia:**

En el caso de los 10 docentes que en la anterior pregunta contestaron afirmativamente, se indagó sobre la cantidad de alumnos con dicho diagnóstico. Los datos obtenidos fueron variando entre 2 a 4 alumnos con dislexia por curso.

En caso de haber respondido afirmativamente la anterior pregunta, ¿Cuántos alumnos con Dislexia hay?

10 respuestas



**Figura 9:** Cantidad de alumnos con dislexia de los docentes que respondieron afirmativamente la anterior pregunta.

#### 4.2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Para poder analizar el nivel de conocimiento que los docentes poseen en relación a la dislexia, caracterizamos la presente investigación según lo expuesto por Sampieri (2014). Antes de desarrollar cada uno de los tópicos, se debe tener en cuenta que cuando hablamos de diseño en investigación, nos referimos al plan o estrategia desarrollada para poder obtener la información requerida, responder a la pregunta de investigación, y cumplir con los objetivos planteados al comienzo del presente escrito. Por otro lado, la primera caracterización a detallar en relación al tipo de diseño, es establecer que nuestra investigación es no experimental y cuantitativa, ya que la misma se realiza sin manipular deliberadamente las variables.

- Teniendo en cuenta el **tipo de conocimiento**, la presente investigación es descriptiva, ya que su propósito es proporcionar una descripción sobre el comportamiento de una o varias variables en una población previamente definida (cada uno de los docentes de primer ciclo) mediante la medición de las variables de interés (cuestionario).
- Basándonos en la **posición del investigador**, dicha investigación se clasifica como observacional, ya que el principal objetivo es la observación, registro y posterior

análisis de acontecimientos, sin intervenir en el desarrollo de los mismos.

- Teniendo en cuenta el **movimiento del objeto**, la presente investigación se caracteriza como transeccional o transversal, ya que recolecta datos en un sólo momento. En este caso, el espacio temporal en el cual se sitúa está determinado en la actualidad. A su vez, su propósito es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.
- Según la **temporalidad de los datos**, la investigación propuesta es prospectiva, ya que toda la información, se recogerá en función de los criterios de inclusión y exclusión, y luego de la planificación de investigación.
- Teniendo en cuenta el **enfoque metodológico**, la investigación es mixta, ya que se utilizará la recolección de datos tanto cuantitativos, como el análisis de respuestas cualitativas, para probar la hipótesis planteada.
- Por último, según el **tipo de trabajo a realizar**, la presente investigación se caracteriza por ser un trabajo de campo, ya que se extraerán datos e información reales a través del uso de la técnica de recolección que hemos elegido.

### 4.3. PROCEDIMIENTO

Para poder llevar a cabo la presente investigación, realizamos un cuestionario propio con la herramienta “Google Forms”, el cual se caracteriza por poseer una serie de afirmaciones que nos permitieron recabar información necesaria para realizar un análisis de la información, ya que engloba aquellos parámetros que creemos pertinentes para lograr medir el nivel de conocimiento que los docentes poseen sobre la dislexia.

La principal ventaja que encontramos en la utilización de dicho instrumento, es que su implementación resultó ser sumamente práctica, ya que al tratarse de un instrumento que pudo ser mediado por la virtualidad, permitió la participación de manera azarosa de aquellos docentes que se toparon con el mismo, y que decidieron participar del muestreo.

El instrumento de recolección de datos creado se encuentra dividido en 4 secciones:

- Sección 1: “Trabajo final de egreso - Licenciatura en psicopedagogía”: en dicha sección se encuentra añadido un cuadro de texto donde se explicita quiénes somos y

cuál es nuestro objetivo de investigación. La misma, tiene el objetivo principal de ser utilizada como consentimiento informado, donde los participantes, luego de haberse informado sobre el objetivo de investigación, eligieron participar, o no, del muestreo.

- Sección 2: “Datos básicos”: consta de un registro de datos básicos para identificar los criterios de inclusión y exclusión al muestreo, así como también para la obtención de datos demográficos que, dado que las encuestas eran anónimas, permiten contextualizar sobre el grupo etéreo de los participantes, género, titulación máxima obtenida, en qué tipo de colegio desempeñan su rol, entre otros datos.
- Sección 3: “Dislexia: verdadero o falso”: en esta sección, se muestran diez afirmaciones sobre la dislexia. Los encuestados pueden optar por las siguientes respuestas: verdadero, falso o no sabe/no contesta, según lo que cada participante considere correcto.
- Sección 4: espacio designado para que cada docente desarrolle con sus palabras una definición breve sobre dislexia. El objetivo de la misma, es ahondar cualitativamente sobre cuál es la concepción existente sobre dicho diagnóstico.

#### **4.4. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

A continuación, detallaremos los resultados obtenidos a partir de las respuestas de los 31 docentes participantes, en relación a las afirmaciones sobre la dislexia. En los diagramas de sectores circulares se añade también cuál es la opción correcta entre las tres respuestas posibles.

##### **Ítem 1:**

Con respecto al origen de la dislexia, el 77,4% de los participantes manifestaron su conocimiento acerca del origen neurobiológico de la misma, indicando la afirmación como “verdadera”. Por otro lado, el 12,9% optó por la opción “no sabe/no contesta”, indicando así su desconocimiento sobre el origen de dicha DEA. Final y minoritariamente, el 9,7% de los encuestados indicó esta afirmación como “falsa”, seleccionando así la opción incorrecta y manifestando su falsa creencia sobre el origen de esta DEA (Figura 10).

1) La dislexia es una Dificultad Específica de Aprendizaje de origen neurobiológico  
31 respuestas

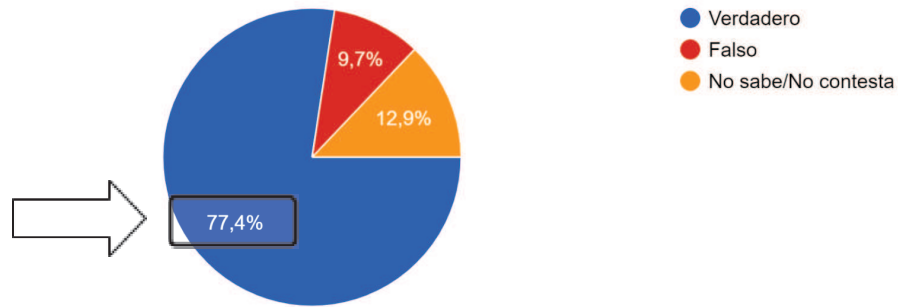


Figura 10: Ítem 1

### Ítem 2:

En el ítem número 2 se puede observar que el 58,1% de los encuestados no considera que la falta de motivación en la lectura de los niños es causada por el trastorno disléxico; es decir, indican la afirmación como “falsa”. Al seleccionar esta opción, dejan en manifiesto cierto conocimiento sobre el tema, ya que no existe evidencia sobre la correlación entre la dislexia y la falta de motivación lectora. Contrariamente, el 29% seleccionó la opción “verdadero”, manifestando así su falta de conocimiento en cuanto a la idea planteada. Finalmente, el 12,9% de los encuestados optó por la opción “no sabe/no contesta” (Figura 11).

2) La falta de motivación en la lectura de los niños, es causada por el trastorno disléxico  
31 respuestas

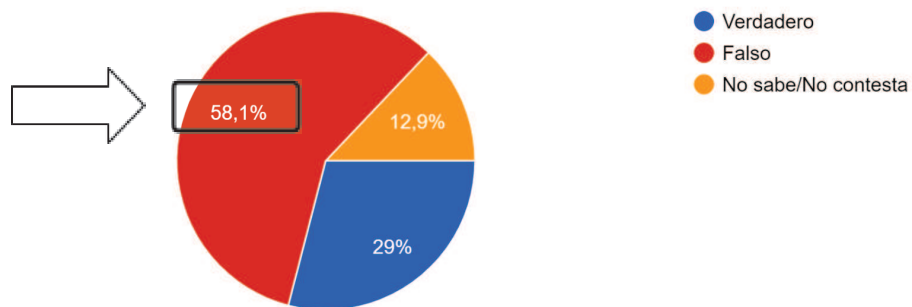


Figura 11: Ítem 2

### Ítem 3:

Las respuestas a esta afirmación son en su mayoría acertadas, ya que el 67,7% de los encuestados indicó que no toda dificultad en la lectura es producto de un trastorno disléxico. Contrariamente, el 25,8% ha indicado la afirmación como “verdadera” develando un conocimiento desacertado con respecto a las dificultades de lectura y manifestando un pensamiento absolutista. Finalmente, un bajo porcentaje (6,5%) expresó su falta de conocimiento acerca del tema (Figura 12).

3) Toda dificultad en la lectura, es producto de un trastorno disléxico.

31 respuestas

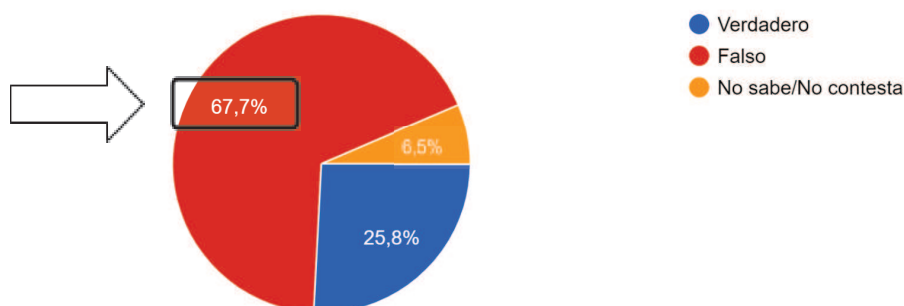


Figura 12: Ítem 3

### Ítem 4:

Con respecto a la afirmación del ítem 4, únicamente el 29% se expresó de manera acertada, indicando la afirmación como verdadera, es decir, manifestando que la dislexia presenta un alto factor genético. Por otro lado, el 25,8% de los encuestados manifestó que la afirmación es “falsa”, refutando la veracidad de la afirmación. Finalmente, el 45,2% de los encuestados indicó no tener conocimiento suficiente respecto al carácter hereditario de esta DEA. La mayoría de los encuestados, entonces, no posee conocimiento sobre el factor genético involucrado en la dislexia (Figura 13).



4) La dislexia es hereditaria en la mayoría de los casos

31 respuestas

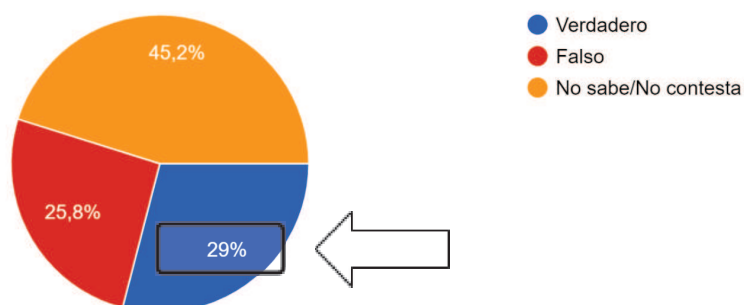


Figura 13: Ítem 4

### Ítem 5:

Las respuestas a esta afirmación son mayoritariamente correctas ya que el 64,5% de los encuestados indicó a la misma como “verdadera”, reconociendo así, el déficit existente en la dislexia. Contrariamente, el 9,7% de las respuestas fueron incorrectas, un valor notablemente inferior a lo manifestado en ítems anteriores. Finalmente, el 25,8% de los encuestados manifestó su desconocimiento al respecto, optando por la opción “no sabe/no contesta”. (Figura 14).

5) Las personas con dicho diagnóstico, presentan un déficit en las habilidades de procesamiento fonológico, lo cual impacta de manera directa con... consecuentemente en la comprensión de lo leído.

31 respuestas

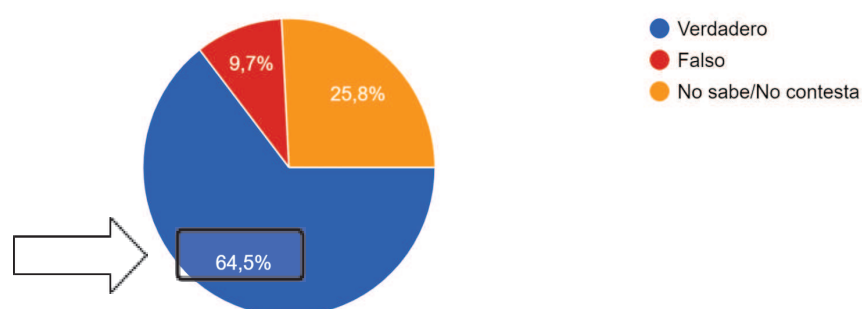


Figura 14: Ítem 5

### Ítem 6:

En esta ocasión el número de encuestados que responden erróneamente aumenta, siendo el 38,7% quienes seleccionan la opción “verdadero” expresando su creencia sobre la “curabilidad” de la dislexia. Por otro lado, un 45,2% respondió correctamente, seleccionando

la respuesta “falso”. De esta forma, el porcentaje mencionado declara que la dislexia no se cura. La proporción restante de los participantes (el 16,1%) desconoce este aspecto (Figura 15).

6) La dislexia es un trastorno de aprendizaje que con el tratamiento psicopedagógico adecuado se cura  
31 respuestas

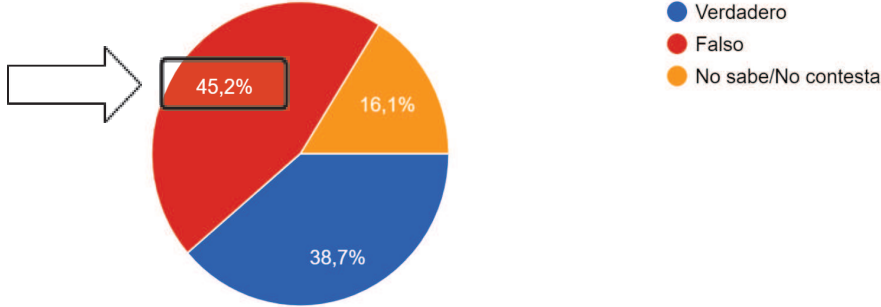


Figura 15: Ítem 6

**Ítem 7:**

En este caso, el 71% de los encuestados, marcó la opción “falso” en dicho ítem y coincidió en que las personas con dislexia, no poseen un CI menor al promedio de lo esperable según su edad cronológica, contestando así de forma acertada. El 12,9% consideró verdadera dicha afirmación, mostrando su desconocimiento sobre el tópico y, el 16,1% no supo indicar una respuesta concreta (Figura 16).

7) Una de las características de las personas con Dislexia, es que su CI (Coeficiente Intelectual) es menor al promedio de lo esperable según su edad  
31 respuestas

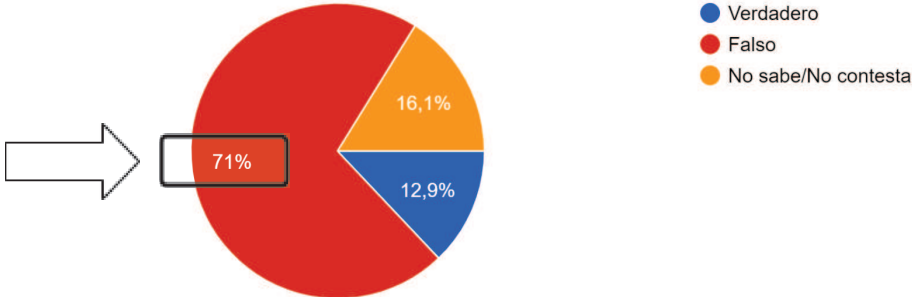


Figura 16: Ítem 7

### Ítem 8:

En este caso, la minoría de los encuestados logró contestar de manera correcta, siendo sólo el 9,7% quién indicó como verdadero el hecho de que el diagnóstico de dislexia sólo puede ser realizado al llegar a finales de tercer grado. Cabe destacar que, a pesar de poder detectar indicadores tempranos desde la edad pre escolar, un diagnóstico propiamente dicho sólo puede ejecutarse en el momento mencionado, ya que es en ese entonces cuando el niño cuenta con las facultades implicadas en la evaluación del diagnóstico en cuestión. Dicho esto, es llamativo como la mayoría de los encuestados, el 54,8% no posee conocimiento sobre este tema, y un restante 35,5% indicó la afirmación con un “no sabe/no contesta”. (Figura 17).

8) El diagnóstico de la dislexia sólo puede realizarse al finalizar tercer grado.  
31 respuestas

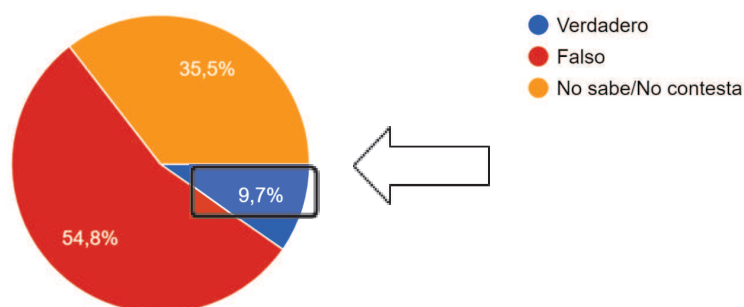


Figura 17: Ítem 8

### Ítem 9:

Las respuestas obtenidas resultan acertadas en su mayoría, ya que el 58,1% de los docentes considera “falso” que un alumno con dislexia si se esfuerza lo suficiente, no necesita adaptaciones curriculares. El esfuerzo y las adaptaciones curriculares no son consecuentes sino complementarias en casos de niños con dislexia. Contrariamente, el 29% considera que “el esfuerzo” sería suficiente, dejando la necesidad de las adaptaciones a un lado. Finalmente, el 12,9 % no supo inclinar su respuesta hacia una de las opciones anteriores (Figura 18).

9) Si un alumno con dislexia se esfuerza lo suficiente, no necesita adaptaciones curriculares  
31 respuestas

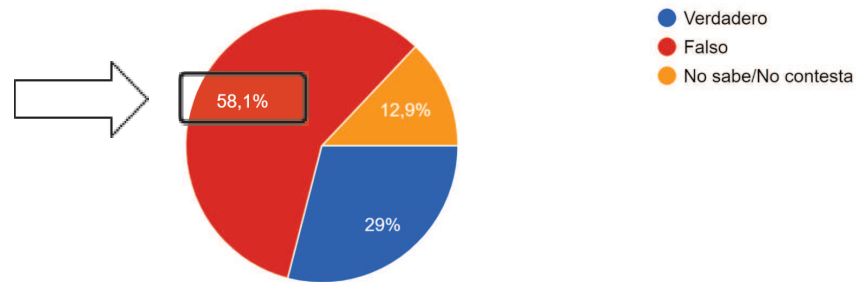


Figura 18: Ítem 9

### Ítem 10:

En este último ítem, se aprecia que el 56,7 % de los participantes indica como “falsa” dicha afirmación, respondiendo así de manera correcta. Este porcentaje se corresponde con 17 de los participantes del total de la muestra, quienes dictaminaron que la ayuda, entendida la misma como adaptaciones, a los alumnos con dislexia no genera ventajas por sobre el resto de los alumnos. Resulta interesante que la mayoría haya contestado de esta forma, dando a entender que tienen conocimiento sobre la necesidad de las mismas, sin considerarlas como un beneficio sino, más bien, como un derecho.

Contrariamente, el 30% de los encuestados indicó la afirmación como “verdadera”, comulgando con la idea de que la ayuda brindada sitúa a los alumnos con dislexia en una posición ventajosa para con el resto del alumnado, idea que es errónea. Finalmente, un 13,3 % desconoce la respuesta a la idea en cuestión (Figura 19).

10) Proporcionar ayuda a los alumnos/as con Dislexia (como tiempo extra para realizar tareas, adaptación de textos y exámenes, etc) genera ventajas por sobre el resto de los alumnos  
30 respuestas

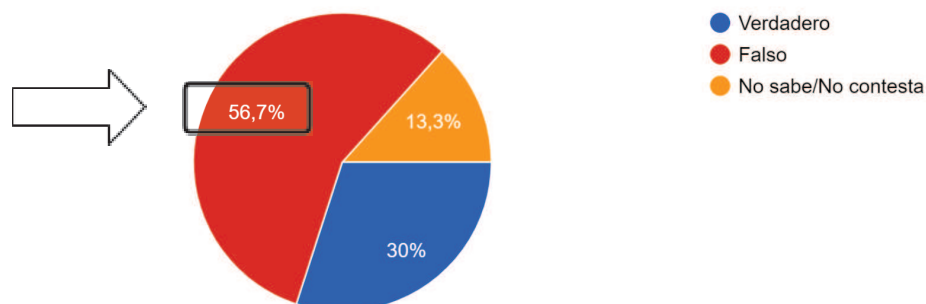


Figura 19: Ítem 10

### **Análisis cualitativo: pregunta final**

Para concluir con el cuestionario, optamos por una pregunta abierta dónde los encuestados pudieran manifestar, de manera opcional, qué es para ellos la dislexia.

Las respuestas obtenidas fueron las siguientes:

- *“No poder encontrar relación entre fonema y grafema. Olvido del nombre de las letras y su forma”*
- *“Dificultad en la lectoescritura y el habla”*
- *“Se alteran o confunden letras al momento de leer”*
- *“Capacidad de leer que se ve alterada al confundirse o alterarse el nombre de las letras”*
- *“Una forma diferente de aprender”*
- *“Trastorno en la codificación de grafemas que afecta a la lectura y comprensión como así también a la escritura”*
- *“Para mí, y por lo que pude ir observando en aquellos alumnos que tuve con dislexia, ésta es un trastorno de aprendizaje que dificulta la lectura, escritura y comprensión de la misma. Si bien no se cura, pero con intervención y estrategias de especialistas y docentes puede favorecer el proceso de alfabetización en aquellos niños/as que la padecen”*
- *“La dislexia es un trastorno en el aprendizaje, por el cual la persona ‘no ve lo mismo que los otros’. Su cerebro está configurado de un modo distinto. Eso no lo hace menos persona, puede llegar tan lejos como los demás niños”*
- *“Es un trastorno que tiene origen neurológico y es necesario detectarlo a tiempo para ayudar al niño y que no se frustre”*
- *“Es una dificultad en la lectura y comprensión de texto, como así puede afectar al área matemática”*
- *“Trastorno de aprendizaje con dificultad en la decodificación de palabras”*

- *“Es una alteración en la capacidad de leer, por lo cual se alteran las letras o las sílabas de una palabra, creando así dificultades para comprender lo que se lee”*
- *“Dificultad para leer y escribir, ya que es un trastorno neurobiológico que afecta al área del cerebro del lenguaje”*
- *“Es un trastorno neurológico causado por alguna enfermedad desde pequeño y que no fue diagnosticada a tiempo. La dislexia sólo ocurre en casos puntuales donde los niños por alguna razón no pueden memorizar las letras, sílabas y leer, pero sí son muy buenos en matemáticas. Si se trabaja con ellos de forma particular y muy despacio y atendiendo a sus necesidades el/la alumno/a progresará en un período estimativo de 6 meses, siempre y cuando se tenga voluntad del docente y padres”*
- *“Una característica de los niños con dislexia es cuando confunden las letras al escribir”*
- *“Alteración al momento de leer donde el alumnx tiende a confundir o cambiar el orden de las sílabas o palabras”*
- *“Dificultad para: escritura, oralidad”*
- *“Un trastorno de aprendizaje que causa dificultad para leer y matemáticas”*
- *“Dificultad para leer y escribir con fluidez”*
- *“Un trastorno específico para la lectura (de textos y/o números) que afecta la comprensión sólo si no se ofrecen adaptaciones al leer”*
- *“La dislexia es un trastorno de aprendizaje ligado a la lectoescritura que no está ligado a la inteligencia del alumno/a y que diagnosticado de forma temprana y con las herramientas adecuadas puede facilitar los aprendizajes”*
- *“Es un gran problema que debe resolver el niño, donde se le mezclan todas las letras y le resulta difícil transmitir a través de la escritura o lectura. La dislexia es detectada por el docente y derivado al profesional. Puede ser fonoaudiología o psicopedagogía. De no poder avanzar su derivación, será con un neurólogo para determinar la dificultad. Trabajando en equipo, familia, institución y profesional hay muchos buenos logros”*

- *“Es un trastorno del aprendizaje de la lecto-escritura, que necesita un método anti-disléxico”*
- *“No sabría decirte con exactitud, ya que en mis años en la docencia tuve un niño con dislexia”*
- *“Es una dificultad para leer”*

El análisis de dichas respuestas nos resultó sumamente interesante, pudiendo llegar a las conclusiones que desarrollaremos a continuación.

En primer lugar, creemos de gran importancia resaltar que cada persona que ha manifestado su respuesta ha demostrado tener, en mayor o menor medida, conocimiento acerca de dicha Dificultad Específica de Aprendizaje. Es decir, podemos afirmar que los encuestados están al tanto de la existencia de la dislexia y cuentan con la posibilidad de brindar sus propias definiciones. No obstante, cabe aclarar que no todas ellas fueron completamente acertadas, y, en algunos casos, las mismas incluyeron afirmaciones erróneas con respecto al diagnóstico y/o tratamiento.

En segundo lugar, más allá de que los docentes hayan podido expresar sus conocimientos generales sobre la DEA en cuestión, creemos que, en la mayoría de los casos, las respuestas manifestadas evidencian que no poseen conocimientos específicos sobre la dislexia, o mismo, expresan falta de datos concretos.

Por otro lado, es notable como la mayoría de las respuestas hacen referencia a que la dislexia implica cierto grado de dificultad en el reconocimiento y relación grafema-fonema.

Como conclusión respecto a esta última pregunta abierta, creemos que la misma nos brindó información útil con respecto al grado de conocimiento que los docentes tienen sobre la dislexia, echando luz sobre la idea de que los mismos cuentan con un grado básico de información, el cual deja de lado factores importantes tales como el origen, diagnóstico, tratamiento y adaptaciones requeridas por la misma.

## 5. CAPÍTULO IV: CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.

### 5.1. CONCLUSIONES

En vista de los objetivos tanto generales como específicos planteados al inicio de la presente investigación, así como también de la hipótesis, recolección y posterior interpretación de datos, hemos encontrado una controversia arrojada por los resultados de los datos cuantitativos y cualitativos obtenidos.

Una vez extraídos todos los resultados y habiendo realizado el análisis correspondiente de cada uno de ellos, hemos podido encontrar que no existe correlación entre los mismos, debido a que, si solamente hiciéramos hincapié en lo que refiere a datos cuantitativos, sin tener en cuenta la información cualitativa obtenida, la hipótesis planteada al inicio de nuestra investigación se vería refutada. Sin embargo, al incluir los datos cualitativos al análisis, se puede observar que, si bien la mayoría de los docentes lograron responder de manera correcta las afirmaciones sobre dislexia, los conocimientos que poseen sobre dicho trastorno no son precisos o específicos. Esto se denota al momento de definirla con sus propias palabras, dónde aparecen confusiones conceptuales o incluso erróneas al respecto. Es por esto que, si bien es cierto que no podemos afirmar que *“la mayoría de los docentes de Primer Ciclo de las escuelas primarias de Luján, Buenos Aires, no poseen conocimientos específicos sobre la dislexia”*, sí podemos notar que existe un alto porcentaje de docentes que poseen información poco precisa con respecto al diagnóstico mencionado.

En primer lugar, los resultados cuantitativos arrojan que en las afirmaciones realizadas referentes a la dislexia, la mayoría de los docentes lograron responder de manera correcta cada una de las mismas; es decir que, de las 10 afirmaciones, el 80% de las mismas fue respondida correctamente. Cabe destacar que, si bien todos estos ítems superan el 50% de aciertos, las diferencias entre las distintas respuestas son significativas, ya que el porcentaje de respuestas correctas oscila entre el 54,1% y el 77,4%, así como también se puede observar que de aquellas afirmaciones que no fueron respondidas correctamente, el gran porcentaje optó por responder “no sabe/no contesta”, demostrando así el desconocimiento sobre la temática abordada en cada ítem.

En segundo lugar, y en lo que refiere a los datos cualitativos, pudimos dar cuenta que los docentes poseen una noción general sobre lo que es el diagnóstico de dislexia, ya que dentro de las respuestas, aquellas que se repiten con mayor frecuencia expresan que la misma es un trastorno de aprendizaje que genera dificultades o alteraciones en los procesos de lectura y/o comprensión de lo leído. Por otro lado, se puede observar una gran discrepancia entre las



respuestas brindadas, ya que las mismas se posicionan en dos extremos muy marcados: por un lado, quienes expresan que la dislexia afecta los procesos lectores pero en las áreas relacionadas con lo matemático son muy buenos, y por otro lado, quienes expresan que es un trastorno que afecta tanto a la lectura como a las matemáticas. Asimismo, otras de las respuestas que dan cuenta del desconocimiento que hay sobre el diagnóstico, son aquellas que en su mayoría expresan que es un diagnóstico relacionado con la niñez, que es causado por alguna enfermedad, o incluso que se trata de algo que tiene cura.

Es por esto que el análisis de todos los datos obtenidos nos permiten concluir que, si bien los docentes de Primer Ciclo de las escuelas primarias de Luján, Buenos Aires poseen conocimientos sobre la dislexia, los mismos presentan carencias sobre algunos de los aspectos del trastorno que resultan imprescindibles para una buena práctica en el aula. De este modo, se obtienen los argumentos necesarios para evidenciar la necesidad de una mayor formación y precisión en lo que respecta a la dislexia en los docentes.

## **5.2. LIMITACIONES**

Para los efectos de la presente investigación, consideramos que se podrían plantear las siguientes limitaciones a las cuales nos hemos enfrentado:

1. El tamaño de la muestra no es representativo de la población total de docentes de la localidad de Luján.
2. De acuerdo con la variable temporal, es un tipo de investigación transversal en la cual se hace una sola medición, por lo que no se sigue evaluando a través del tiempo. Por lo tanto, da cuenta del conocimiento docente sobre la dislexia es un espacio temporal específico.
3. El instrumento utilizado tiene la modalidad de cuestionario, es decir, fue autoadministrado por los docentes con lo cual pueden existir sesgos en las respuestas e incorrecta interpretación.
4. Los docentes encuestados presentan en su mayoría una titulación terciaria, por lo cual puede existir una discrepancia en las respuestas obtenidas en relación a aquellos con una titulación máxima universitaria obtenida.

5. En lo que refiere a los datos cuantitativos, no se utilizó una escala estandarizada de medición que permita dar cuenta el nivel y los valores de referencia de los conocimientos y creencias sobre la dislexia.

## 6. BIBLIOGRAFÍA

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Colección Universitas, Serie Formación Docente, Rosario. Laborde Editor. Disponible en: <https://isfdarienti-ers.infed.edu.ar/sitio/biblioteca-virtual/upload/Investigacion%20y%20Formacion%20Docente%20-%20copia.pdf>
- Allington R.L. (1982) *The persistence of teacher beliefs in facets of the visual perceptual deficit hypothesis*. The Elementary School Journal (p. 351-359)
- Alvarado, H., Damians, M., Gómez, E., Martorell, N., Salas, A. (2007) *Dislexia, detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar*. DISFAM, Palma de Mallorca.
- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5a. ed) - DSM-V*.
- Barco De Surghi, S., y Pérez, V. (1999): *La intervención docente, la transposición didáctica y el conocimiento escolar*. Fundamentos - Documentos de trabajo. Programa de Capacitación para Docentes de 3.º ciclo de EGB para la DGC y E. Documento base n.º 1, Universidad Nacional de Mar del Plata. Documento de la Especialización en Docencia Universitaria, UNSL.
- Bassedas, E. Huguet, T. Solé, I. (2002). *Aprender y enseñar en educación infantil (3ºed.)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Bronfenbrenner, U. (1987) “*La ecología del desarrollo humano*”. España. Editorial: Paidós.
- Calvo, María Aguilar (2011) *Las dificultades de aprendizaje: diagnóstico e intervención*. Madrid, España. EditorialCEP.
- Callejas, M., y Corredor M. (2002) *La renovación de los estilos pedagógicos: colectivos para la investigación y la acción en la universidad*. Revista docencia universitaria, p. 3.
- Catts, H. et al. (2014): “*Early Identification of Dyslexia*”, Journal of Learning Disabilities.

- Caballero, L. y Murga, A. (2017) *Conocimientos sobre la dislexia en docentes de Educación Primaria*. Trabajo de Fin de Grado, Escuelas Universitarias Gimbernat-Cantabri. Repositorio UNICAN. Disponible en:  
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/15574/Alba%20Salazar.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Castejón, J. y Navas, L. (2013). *Dificultades y trastornos del aprendizaje desarrollo en infantil y primaria*, Editorial, ECU. Alicante, España, 566 pp.
- *CIE-10* (1992) Décima Revisión de la Clasificación Internacional de las Enfermedades. Descripciones Clínicas y pautas para el diagnóstico. Organización Mundial de la Salud, Ginebra.
- Cortabarría, j. (2000) *historia de la ciudad de Luján*. Disponible en Lujanet.com.ar, sitio virtual de Luján, Provincia de Buenos Aires, República Argentina. Disponible en:  
<http://www.lujanet.com.ar/historia.htm>
- Cuetos, F. (2009) *Dislexias evolutivas: un puzzle por resolver*. Revista de logopedia, foniatría y audiología.
- Cuetos F, Valle F. (1988). *Journal for the Study of Education and Development, Infancia Y Aprendizaje*. Capítulo 44, En Modelos de lectura y dislexias. 3–20.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48313>
- Cuetos F, Suárez-Coalla P, Molina M.I, Llenderozas M.C. (2015) *Test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*. Rev Pediatr Aten Primaria.
- Dansilio, S. (2022). *Cerebro y dislexia: una revisión*. Ciencias Psicológicas, 3(2), 225–240.  
[http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212009000200011](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212009000200011)
- Defior, S., Serrano, F., y Gutierrez, N., (2015). *Dificultades específicas de aprendizaje*. Parte I: “Concepto, historia y perspectivas actuales en el estudio de las Dificultades de Aprendizaje”. 1ª ed. Madrid, España. Ed. síntesis.
- Dehaene (2014) *El cerebro lector*. Buenos Aires: ed. siglo veintiuno.

- Del Río, Capilla, Maestú, Campo y Fernández (2005) *Bases neurológicas del lenguaje. Aportaciones desde una magnetoencefalografía*. Revista Neurológica.
- DISFAM Argentina (20 de Septiembre de 2021). <https://www.disfam.org/argentina/>
- DISFAM España (20 de Septiembre de 2021). <https://www.disfam.org/>
- ENSFA (Consultado el 10/05/2022) *Plan de estudios del Profesorado en Educación Primaria*. Disponible en <https://ensfa-lujan.es.tl/Profesorado-de-Nivel-Primario.htm>
- Etchepareborda (2003) *La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica*. Revista Neurológica.
- Ferry, G. (1993): “Pedagogía de la formación” Eds. FFL-UBA. Novedades Educativas, Bs.As. Capítulo 1.
- Finocchiaro (2019) *Educación inclusiva: fundamentos y prácticas para la inclusión. Eliminando barreras para el aprendizaje y la participación de alumnos con Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)*. Ministerio de Educación de la Nación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires
- Fletcher J.M. (2009) Dyslexia: the evolution of a scientific concept. *Journal of the International Neuropsychological Society*; 15:501-508.
- Freire, P. (1970) *Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro, Paz e Terra.
- Fundación Pasqual Maragall. (2021). ¿Cómo es y cómo funciona nuestro cerebro? [Fpmaragall.org. https://blog.fpmaragall.org/como-es-y-como-funciona-nuestro-cerebro](https://blog.fpmaragall.org/como-es-y-como-funciona-nuestro-cerebro)
- Fusca, C. (2017) *¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste*. En: *Cuestiones de infancia*, p. 19, 78-94. Universidad de Ciencias Empresariales y Sociales (UCES). Disponible en: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/4269>
- Galarza, N. (2019) *Hablemos de dislexia: Intervenciones para una Educación Inclusiva en la Escuela Primaria “José Manuel Estrada” de Tostado, Provincia de Santa Fe*. Trabajo final de Maestría en Políticas Públicas para la educación. Biblioteca

Virtual de la Universidad Nacional del Litoral. Disponible en:  
<https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5656>

- Gorodokin, Ida C. (2005) *La formación docente y su relación con la epistemología*. Revista Iberoamericana de Educación. Organización de Estados Iberoamericanos, 2005. Disponible en:  
[https://www.researchgate.net/publication/306091256\\_Una\\_mirada\\_estrategica\\_a\\_la\\_formacion\\_docente\\_de\\_calidad](https://www.researchgate.net/publication/306091256_Una_mirada_estrategica_a_la_formacion_docente_de_calidad)
- Hammill, DD, Leigh, JE, McNutt, G. y Larsen, SC (1981). *Una nueva definición de dificultades de aprendizaje*. Discapacidad de aprendizaje Trimestral.
- Hernández Sampieri, R. (2014) *Metodología de la investigación*. 6ta edición. México. Ed. Mc Graw Hill Education.
- Janin, B., Vasen, J., y Fusca, C (2019). *Dislexia y dificultades de aprendizaje: Aportes desde la clínica y la educación*. 1ª ed. Buenos Aires. Ed. Noveduc.
- Jimenez, Juan E., (2012) *Dislexia en español: prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos*. Madrid, España. Editorial pirámide.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Disponible en:  
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>
- Ley Nacional N° 27306 “*Abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)*”. Disponible en:  
<https://e-legis-ar.msal.gov.ar/htdocs/legisalud/migration/html/27889.html>
- Liston, P. y Zeichner K. (1993) *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Madrid, Morata.
- Lucci, M.. (2006) La propuesta de Vygotsky: la psicología sociohistórica. Revista de Currículum y formación del profesorado. Brasil. Disponible en:  
<https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL2.pdf>
- Malaga, D y Arias, A. (2010) Los trastornos del aprendizaje. Definición de los distintos tipos y sus bases neurobiológicas. Oviedo, Hospital Universitario. Bol Pediatr 2010; 50: 43-47.

- Miranda, A., Fortes M. C. y Gil M. (1998) *Dificultades de aprendizaje de las matemáticas. Un enfoque evolutivo*. Málaga. Ed. Aljibe.
- Morken F, Helland T. (2013) *Writing in Dyslexia*. Wiley Library; 19:131-148.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1994). *Collective perspectives on issues affecting learning disabilities*. Austin, TX: PRO-ED.
- Pearson, Rufina. (2017). *Dislexia: Una forma diferente de leer*. 1ª ed. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender - tratamiento psicopedagógico*. 1ª ed. Buenos Aires. Ed. Paidós.
- Puente Ferreras, A., y Ferrando L. (2000) *Congreso Mundial de Lecto-escritura*, Valencia. (p. 58)
- Santana, R (2019) Ainscow: La inclusión es el mayor reto que tienen las escuelas. Artículo publicado en la revista digital Canarias 7. Consultado el 10/10/2021. Disponible en:  
<https://www.canarias7.es/sociedad/educacion/ainscow-la-inclusion-es-el-mayor-reto-que-tienen-las-escuelas-CK6862105?ref=https%3A%2F%2Faulaintercultural.org>
- Shaywitz, S. E. (2003): *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. Knopf.
- Simos PG, Papanicolaou AC, Breier JI, Fletcher JM, Foorman BR, Francis D. (2003) *Brain mechanisms for reading in children with and without dyslexia: a review of studies of normal development and plasticity*. Dev Neuropsychol.
- Simos PG, Fletcher JM, Bergman E, Breier JI, Foorman BR, Castillo EM. (2002) *Dyslexia-specific brain activation profile becomes normal following successful remedial training*. Neurology.
- Torres Santomé, J. (2010) *La justicia curricular. El caballo de Troya de la cultura escolar*. Ed. Morata.
- Treffert D.A, Christensen D.D. *Mente y cerebro*. (2006) *Revista "Investigación y ciencia"*. 19:55-57

- Yuni, José Alberto, Díaz Ana Gliselda. (2008) *La formación Docente: Complejidad y ausencias*. Córdoba: Encuentro Grupo Editor. Formas de pensar y sentir la tarea de enseñar en el nivel superior no universitario en:  
[https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/61692/CONICET\\_Digital\\_Nro.12169\\_96c-ce4e-41f9-a7e3-c61e43bddf42\\_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/61692/CONICET_Digital_Nro.12169_96c-ce4e-41f9-a7e3-c61e43bddf42_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y) (p. 105 - 121)
- Zamarreño Carrasco (2017) *Dificultades de aprendizaje: La dislexia en secundaria y bachillerato*. Trabajo fin de máster. Universidad politécnica de Madrid



## 7. ANEXOS

### 7.1. INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS:



**Trabajo Final de Egreso - Licenciatura en Psicopedagogía**

¡Hola!



Somos Nadia Barrionuevo, Lucila Carassai y Agostina Ciccarelli, psicopedagogas egresadas de la Universidad Nacional de San Martín. Actualmente, estamos cursando nuestro tramo final de la Licenciatura, y nos encontramos en proceso de elaboración de nuestro Trabajo Final de Egreso (Tesis).

La temática que elegimos para investigar es el "Nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de la localidad de Luján, Buenos Aires, tienen sobre la dislexia".

Es por eso, que necesitamos la ayuda de docentes de Primer Ciclo de escuelas de Luján que nos presten 5 minutos de su tiempo y respondan este formulario.

También nos sería de gran ayuda si al enviar el cuestionario, pudieras difundirlo entre colegas, o en las redes sociales.

Desde ya, ¡Muchas gracias!

 [agostinacicarelli@gmail.com](mailto:agostinacicarelli@gmail.com) (no compartidos) 

[Cambiar de cuenta](#)

**\*Obligatorio**

### Datos básicos:

La presente sección consta de un registro de datos básicos para el ingreso a la muestra de la investigación. Los mismos serán confidenciales, y con el fin único de recabar información para realizar nuestra investigación.

¿Actualmente sos docente de Primer Ciclo en alguna escuela de la localidad de Luján? \*

- Sí
- No

Género: \*

- Femenino
- Maculino
- LGTBBIQ+
- Prefiero no decirlo

Edad: \*

- Entre 20 y 30 años
- Entre 31 y 40 años
- Entre 41 y 50 años
- 51 años o más

Años que lleva en la docencia: \*

- De 1 a 5
- De 6 a 10 años
- De 11 a 15 años
- de 16 a 20 años
- 21 años o más

¿Cuál es tu titulación máxima obtenida? \*

- Terciario
- Universitario
- Otro: \_\_\_\_\_

¿Recibiste información específica durante tu formación en relación a las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), sus características, y su abordaje en la institución escolar? \*

- Sí
- No
- No recuerdo

En caso de que tu respuesta anterior haya sido sí. ¿Dónde la recibiste?

- En el profesorado
- En capacitaciones docentes
- En cursos de posgrado
- Otro

Tipo de colegio en el cual desempeñas tu labor: \*

- De gestión pública
- De gestión privada
- Otro: \_\_\_\_\_

¿Hay algún alumno con Dislexia en tu curso? \*

- Sí
- No
- No sabe/no contesta

En caso de haber respondido afirmativamente la anterior pregunta, ¿Cuántos alumnos con Dislexia hay?

Tu respuesta: \_\_\_\_\_

[Atrás](#)

[Sigüiente](#)

[Borrar formulario](#)

## Dislexia: verdadero o falso

En esta última sección, encontrarán algunas afirmaciones sobre la dislexia, y a raíz de las cuales se podrá responder: verdadero, falso o no sabe/no contesta, según lo que usted crea correcto.

1) La dislexia es una Dificultad Específica de Aprendizaje de origen neurobiológico \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

2) La falta de motivación en la lectura de los niños, es causada por el trastorno disléxico \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

3) Toda dificultad en la lectura, es producto de un trastorno disléxico. \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

4) La dislexia es hereditaria en la mayoría de los casos \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

5) Las personas con dicho diagnóstico, presentan un déficit en las habilidades de procesamiento fonológico, lo cual impacta de manera directa con el proceso de fluidez lectora de palabras, y consecuentemente en la comprensión de lo leído. \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

6) La dislexia es un trastorno de aprendizaje que con el tratamiento psicopedagógico adecuado se cura \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

7) Una de las características de las personas con Dislexia, es que su CI (Coeficiente Intelectual) es menor al promedio de lo esperable según su edad \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

8) El diagnóstico de la dislexia sólo puede realizarse al finalizar tercer grado. \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

9) Si un alumno con dislexia se esfuerza lo suficiente, no necesita adaptaciones curriculares \*

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

10) Proporcionar ayuda a los alumnos/as con Dislexia (como tiempo extra para realizar tareas, adaptación de textos y exámenes, etc) genera ventajas por sobre el resto de los alumnos

- Verdadero
- Falso
- No sabe/No contesta

Borrar selección

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

¡Ya casi terminamos!

Por último, te pedimos que en una frase breve, nos digas qué es para vos la Dislexia

La dislexia es...

Atrás

Siguiente

Borrar formulario

¡Muchas gracias por colaborar con nosotras!

Atrás

Enviar

Borrar formulario