



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

Rectora: Arq. Ruth Fische

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Directora Lic. En Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutora: Lic. Cynthia Malfet

Asesor metodológico: Dr. Edgardo Etchezahar – Mg. Talía Gómez Yepes

Autora: Robledo Sofía

Nº de legajo: 25035

Título:

Conocimientos y creencias sobre dislexia de los docentes de preescolar y primer ciclo de educación primaria de la ciudad de pehuajó, bs as.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Fecha de entrega: 05/05/2020

Índice

Resumen	1
Abstract.....	2
Introducción.....	3
1. Marco Teórico	7
1.1 Evolución del término Dislexia	7
1.2 Tipos de Dislexia	9
1.3 Conciencia Fonológica	11
1.4 Etapas de adquisición de la Lectoescritura	12
1.5 Bases Neurobiológicas de la Dislexia	13
1.6 Predictores.....	14
1.7 Dificultades Específicas del Aprendizaje	15
1.8 La dislexia en el ámbito escolar	16
2. Antecedentes.....	20
3. Planteo del problema	25
4. Objetivos.....	26
5.Hipótesis.....	26
6. Método.....	26
6.1 Diseño.....	26
6.2 Participantes	26
6.3 Técnicas de recolección de datos.....	27
6.4 Procedimiento.....	27
7. Resultados.....	28

8. Discusión.....	36
9. Conclusiones.....	39
Referencias	41
Anexos	44

Resumen

Mediante el presente trabajo se logró obtener información sobre los conocimientos y creencias de los docentes sobre la Dislexia, Dificultad Específica del Aprendizaje. Se trata de una investigación llevada a cabo mediante el método cuantitativo de tipo transversal descriptivo, para la cual se administró encuestas a 30 docentes de Educación Inicial y primer ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a instituciones públicas, de la ciudad de Pehuajó, Buenos Aires. El objetivo fue, mediante el análisis de los resultados arrojados, conocer si los docentes se encuentran preparados para identificar signos de esta dificultad de forma temprana en los alumnos, de modo de poder solicitar intervención y ofrecerles adecuadas situaciones de enseñanza-aprendizaje. Los resultados más significativos muestran que si bien los docentes poseen conocimientos sobre origen, causas y características de la dislexia, presentan creencias erróneas que interferirían en la posibilidad de identificar tempranamente la dificultad en los alumnos y también en la intervención diaria sobre el aprendizaje; otro aspecto que afirma lo anterior es que solo la mitad de los encuestados tiene en cuenta algún tipo de criterio para estar atentos a los signos y los mismos son escasos en su mayoría. Además, los maestros manifiestan sentir que son insuficientes sus conocimientos sobre el tema. Por otra parte, se encontró que el 88,9% de los docentes de primaria tuvieron experiencia con alumnos con dislexia y en cambio de los docentes de jardín de infantes solo el 15,4%, estos resultados llevaron a inferir que a estos niños se los estaría identificando al llegar a la escuela, perdiendo los años más importantes de estimulación.

PALABRAS CLAVE: Dislexia, conocimiento y creencias de los docentes, identificación.

Abstract

Through this work, information is obtained on teachers' knowledge and beliefs about Dyslexia, Specific Learning Difficulty. This is an investigation carried out using the descriptive cross-sectional quantitative method, for which surveys were administered to 30 teachers of Initial Education and first cycle of Primary Education, belonging to public institutions, in the city of Pehuajó, Buenos Aires. The objective was, through the analysis of the results obtained, to know if the teachers are prepared to identify signs of this difficulty early in the students, in order to be able to request intervention and offer teaching-learning situations. The most specific results identified that although the specific teachers know about the origin, causes and characteristics of dyslexia, they present erroneous beliefs that interfere in the possibility of early identification of the difficulty in the students and also in the daily intervention on learning; Another aspect that affirms the above is that only half of the respondents take into account some type of criterion to be aware of the signs and they are mostly small. Furthermore, teachers state that they feel their knowledge on the subject is insufficient. On the other hand, it was found that 88.9% of primary school teachers had experience with students with dyslexia and instead of kindergarten teachers only 15.4%, these results had to infer that these children will reach them by identifying them upon arrival at school, missing the most important years of stimulation.

KEY WORDS: Dyslexia, teachers' knowledge and beliefs, identification.

Introducción

Las habilidades de lectura y escritura son aprendidas bajo enseñanza explícita y sistemática en el contexto escolar, en la actualidad existe entre un 5% y 15% de niños que presentan algún tipo de Dificultad Específica del Aprendizaje, de acuerdo a la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 2014), siendo la Dislexia la más frecuente. Tomando como referencia al enfoque neurocognitivo, la dislexia se trata de una dificultad de origen neurológico, caracterizado por dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras y en las habilidades de deletreo y decodificación, dificultades que son el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, de acuerdo a la Asociación Internacional de Dislexia (IDA, 2002). La relevancia de esta dificultad radica en el impacto negativo sobre el rendimiento escolar, ya que gran parte del aprendizaje depende de las habilidades de lectura y decodificación.

El sistema alfabético español se caracteriza por ser transparente dado que a cada grafema le corresponde una representación fonológica. Para aprender a leer es necesario adquirir habilidades fonológicas, la dislexia es producto de un manejo deficiente de estas habilidades, lo cual afecta el desarrollo de destrezas de reconocimiento léxico de palabras necesario para la lectura fluida, es por ello que estos niños encuentran barreras cuando comienza esta enseñanza sistemática de la lectura (Defior & Serrano, 2004).

El alumno con dislexia necesita de mucho esfuerzo en tareas de lectoescritura por lo que tiende a fatigarse, distraerse y rechazar este tipo de actividades. Teniendo en cuenta que en el contexto escolar la modalidad de enseñanza y evaluación de la mayoría de los aprendizajes se focaliza en el proceso lectoescrito, estos alumnos se ven directamente afectados. Son los docentes quienes tienen más oportunidades de identificar estas dificultades y a partir de los signos y sospechas poder encauzar una derivación o futura atención profesional, así como diseñar herramientas de enseñanza y aprendizaje acorde a las capacidades de los alumnos que transitan esta dificultad, cumpliendo entonces un rol fundamental en la vida escolar de estos alumnos, para lo cual deben poder estar atentos a algún indicador e intervenir

a tiempo. Es imprescindible la estimulación de forma temprana, por lo cual los docentes de preescolar y primeros años de educación primaria son especialmente importantes en esta tarea, ya que los niños que reciben una intervención temprana, que consiste en pequeñas ayudas de acceso a los contenidos, presentarán mejor pronóstico y podrán compensar la dificultad, diferente a los alumnos que son detectados cuando ya han avanzado en su escolaridad.

Según Pearson (2017) es posible identificar indicadores de riesgo a partir de los 4 años de edad, esto permitiría una intervención temprana y así evitar el fracaso escolar y las consecuencias emocionales tras las frustraciones, ya que un niño que ha sido estimulado en preescolar se encontrará mejor preparado para el aprendizaje escolar. Por lo cual es importante que los docentes cuenten con las herramientas y conocimientos necesarios para identificar a estos alumnos. En el año 2016 se promulga la ley 27.306 que asegura el derecho a la educación de las personas con dificultades específicas del aprendizaje, ofreciendo orientaciones a los docentes y contempla la capacitación a los mismos sobre detección temprana, prevención y adaptación curricular, esto demuestra que los docentes deberían estar capacitados para identificar y adoptar las estrategias de enseñanza más apropiadas.

El objetivo de esta investigación es conocer si los docentes se encuentran preparados para estar atentos a algunos signos relacionados con la dificultad que implica la dislexia, poder solicitar intervención y ofrecer las acomodaciones metodológicas necesarias, es decir la puesta en acción de diversas propuestas de enseñanza que contemplen la metodología de aprendizaje de cada alumno. Este conocimiento de los docentes posibilitaría la anticipación ante posibles dificultades de modo de poder intervenir a tiempo e identificar indicadores de riesgo que permitan una posible derivación y un tratamiento psicopedagógico temprano, ya que como se mencionó anteriormente, cuanto antes se comience a intervenir el niño podrá compensar la dificultad, mejores serán los aprendizajes, el rendimiento académico y se evitarán frustraciones.

En cuanto a las estadísticas sobre los conocimientos y creencias sobre dislexia que tienen los docentes, en general coinciden a nivel mundial y local. Las diversas investigaciones, Echegaray y Soriano (2016); Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu (2015); Tabaquim, Dauruiz, Prudenciatti y Niquerito (2016), evidencian falta de información sobre el

tema tanto en las características de la dificultad como en la intervención, además los mismos docentes manifiestan poseer insuficientes conocimientos.

La presente investigación se ha realizado sobre los docentes teniendo en cuenta que, los Equipos de Orientación Escolar en la ciudad de Pehuajó se encuentran compartidos por varias instituciones, asistiendo a las mismas con muy poca frecuencia, por lo que se vuelve más factible que los docentes de los primeros años de escolaridad sean quienes puedan identificar de forma temprana la dificultad, siendo ellos los principales actores que vivencian el día a día del aprendizaje de los alumnos, son la clave para responder a las necesidades de los mismos en cuestiones como identificar las dificultades, intervenir buscando otras estrategias y poder solicitar la intervención correspondiente y así lograr un tratamiento psicopedagógico a tiempo. La metodología empleada para esta investigación fue la cuantitativa, se utilizó un cuestionario realizado a 30 docentes activos, pertenecientes a nivel preescolar y a primer ciclo de educación primaria de instituciones públicas de la ciudad de Pehuajó, Bs As.

En cuanto a la evolución del trabajo, en el mes de julio se comenzó a recabar información para el marco teórico sobre la historia del término Dislexia, los tipos de dislexia, origen, síntomas, conciencia fonológica, lectoescritura, Dificultades Específicas del Aprendizaje, predictores, la dislexia y el ámbito escolar. Al mismo tiempo se fueron redactando los antecedentes durante el mes de septiembre, en octubre se definió el método, siendo un estudio cuantitativo de tipo transversal descriptivo, luego se planteó la hipótesis y el problema. En noviembre se realizaron las correcciones marcadas por los tutores. La recolección de datos en campo a través de encuestas a docentes se realizó durante el mes de diciembre y parte de enero, se comenzó contactando distintas instituciones educativas de nivel inicial y primario, se explicó el fin de la investigación y los directivos facilitaron el contacto con los docentes, de los cuales participaron 30 de forma voluntaria en la investigación y se procedió a realizar las encuestas. Luego una vez recabados los datos se prosiguió con el análisis de los mismos durante el mes de enero, analizándolos por medio de gráficos estadísticos. Durante febrero y parte de marzo se elaboró la discusión relacionando los resultados con el marco teórico utilizado y la conclusión, completando con estos resultados la introducción y verificando la hipótesis.

Los resultados de la presente investigación muestran que el 88,9% de los docentes de educación primaria tuvieron experiencia con alumnos con dislexia, en cambio de los docentes de preescolar solo el 15,4%, lo cual se relacionaría con la edad de detección. En cuanto a los conocimientos fueron favorables los resultados sobre el origen, la causa y el 100% sabe que se trata de una dificultad para leer con fluidez. Por otro lado, es alto el porcentaje de docentes que poseen creencias como, por ejemplo, que las inversiones de letras son el principal criterio, que la dislexia se relaciona con un déficit visoperceptivo, y muchos creen que con letra mayúscula leen mejor. En cuanto a las consecuencias emocionales solo un 50% es consciente de este aspecto. A través de una pregunta abierta se indago sobre los criterios que utilizan los docentes para detectar la dificultad, solo la mitad manifiesta utilizar alguno, de los cuales la mayoría son inversiones de letras y palabras y dificultad para leer, solo una docente mencionó tener en cuenta la conciencia fonológica en juegos de palabras del tipo que comiencen o terminen con determinada letra. Estos resultados se completan con la percepción de los docentes sobre sus conocimientos sobre el tema, el 76,7% considera que los mismos son insuficientes. Se concluyó que los docentes de preescolar y primer ciclo de educación primaria, no cuentan con los conocimientos suficientes para identificar de forma temprana alumnos con alguna característica de dificultades relacionadas con la dislexia, las creencias por las que están atravesados impedirían que se identifiquen los indicadores de riesgo.

Agradecimientos: Son muchas las personas que han contribuido al proceso y conclusión de este trabajo. En primer lugar, quiero agradecer a mi familia por el apoyo incondicional, a mi pareja por ayudarme con los tiempos de estudio, a mis amigas por estar a pesar de la distancia, a Mele mi compañera de estudio con quien nos acompañamos mutuamente en este proceso, a cada una de las docentes encuestadas que participaron con tan buena voluntad, a la universidad por esta posibilidad de educación a distancia, también a los docentes y tutores.

1.Marco Teórico

1.1 Evolución del término Dislexia

Los primeros en describir los síntomas de lo que hoy se conoce como dislexia fueron neurólogos y oftalmólogos. Kussmaul (1877) definió a esta dificultad con el nombre de “ceguera verbal” al describir a un paciente que había perdido la capacidad de leer a pesar de conservar la visión y el lenguaje. El primer caso publicado fue por Morgan (1986) quien lo denominó “ceguera verbal congénita” describiendo a un paciente de 14 años que, a pesar de ser inteligente, conocer todas las letras, leerlas y escribirlas, era incapaz de aprender a leer, presentando una escasa memoria visual para las palabras, ya que al pedirle que leyera una frase que el mismo había escrito, no lograba hacerlo, el doctor sostenía que se debía a un defecto congénito ya que no era producto de una lesión o enfermedad y que el paciente no presentaría dificultad si la enseñanza fuera oral, también menciona que el padre del mismo había tenido dificultad con las letras de pequeño. Más adelante, Wernicke (1903) confirma la teoría de Morgan, a partir de unos estudios realizados en Buenos Aires, Argentina.

Según el oftalmólogo Hinshelwood (1917) se debía a un defecto en el almacenamiento visual de palabras y letras, el cual tenía un componente hereditario, siendo más común en varones y de naturaleza congénita. Por otra parte, el neurólogo estadounidense Orton (1925-1948) contribuyó con importantes aportes al estudio de la dislexia, realizó un estudio a un grupo de niños y adultos, a partir de lo cual describe la relación entre la incapacidad de leer y el uso de la mano izquierda, explicando que esta dificultad se debía a la falta de dominancia del hemisferio izquierdo del cerebro sobre el derecho. Además, propuso su hipótesis denominada “símbolos torcidos” al ver que estos sujetos invertían letras. Este autor también concuerda con la naturaleza hereditaria.

A partir de las contribuciones de Orton (1925), comenzaron a interesarse en el tema, médicos, pedagogos y psicólogos. El neurólogo inglés Critchley (1961) define esta dificultad como “Dislexia específica del desarrollo” caracterizada por dificultades fonológicas, sin signo de daños cerebral y de naturaleza genética, no debiéndose a un retraso intelectual, ni por

factores emocionales, ni falta de oportunidades socioculturales. Menciona que se trata de una dificultad en la capacidad de manipular el lenguaje escrito y no sucede así con el lenguaje oral, además sostiene que el niño puede mejorar si recibe la ayuda adecuada.

Hasta aquí parecería que se tratara de un problema perceptivo, sin embargo, hacia los años setenta, estudios realizados por Liberman (1971), profesora de psicología y Shankweiler (1974), psicólogo y científico cognitivo, explican el origen de la dislexia en una dificultad del lenguaje, comprobando que estos sujetos presentan problemas para segmentar las palabras fonológicamente, por lo tanto, se trataría de un déficit fonológico. Más adelante, Vellutino (1979) siguiendo esta línea, realiza una investigación donde concluye que los niños con dislexia no presentan problemas al tener que escribir letras que se le presentan, pero al leerlas cometen errores. A partir de lo anterior demuestra que la dificultad no era visual o perceptivo, sino lingüístico.

A fin de la década del noventa el surgimiento de técnicas de neuroimagen, permitieron demostrar que el funcionamiento cerebral es diferente entre los sujetos con dislexia y los que no presentan la dificultad. Confirmando la teoría del déficit fonológico, ya que se pudo observar una menor actividad en la parte superior posterior del lóbulo temporal izquierdo, zona que en situación normal se activa al leer. Una de las autoras de referencia de estos estudios es Shaywitz (2003) quien explica que los disléxicos activan áreas del hemisferio derecho para compensar la dificultad.

La Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) en 1992 incorpora la dislexia con el nombre de “trastorno específico de la lectura” dentro del apartado de trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares. En 1996 el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales IV (DSM IV) lo incorpora con el mismo nombre dentro de los trastornos de aprendizaje. A partir del 2013 en el DSM V, la dislexia se encuentra dentro de los “trastornos específicos del aprendizaje” y se divide en dos categorías, con dificultad en la lectura y con dificultad en la expresión escrita. Para su diagnóstico se deben cumplir los criterios diagnósticos y especificar si la dificultad se da en fluidez, en precisión y/o en comprensión lectora. También establecer el nivel de gravedad: leve, moderado, grave.

La asociación internacional de dislexia establece en el año 2002 la definición de la dificultad. “Es un trastorno de aprendizaje específico que es de origen neurológico. Esta caracterizado por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras y por falta de habilidad en el deletreo y en la decodificación. Estas dificultades son el resultado de déficit en el componente fonológico del lenguaje y son generalmente inesperadas en relación con otras habilidades cognitivas y habiendo recibido instrucciones efectivas del docente. Consecuencias secundarias pueden incluir problemas en la comprensión lectora, y reducen la experiencia del niño con la lectura, hecho que puede impedir el incremento del vocabulario y el desarrollo de las redes semánticas que son el sustento del conocimiento”. (IDA, 2002)

1.2 Tipos de Dislexia

Autores plantean diferentes subtipos de dislexia, basados en diversos criterios de clasificación:

En primer lugar, ColtheartyRastle (1994) realizan una clasificación teniendo como referencia el marco explicativo de su modelo de lectura denominado “doble ruta”, según el cual existen dos vías para el reconocimiento de palabras, por una parte, la vía léxica que es directa y visual que permite reconocer de forma rápida las palabras y acceder a su significado, conectando la forma ortográfica de la palabra con su representación interna que tenemos almacenada. Y por otra, la vía subléxica que es indirecta y fonológica, permite leer las palabras y llegar al significado a través de las reglas de conversión grafema-fonema, es decir transformando cada letra en su correspondiente sonido, esta ruta es la que permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras.

A partir de este modelo realizaron un estudio donde evaluaron en un grupo de sujetos las dos vías de lectura, clasificando a la dislexia en tres subgrupos. Por un lado, la dislexia superficial que se caracteriza por el empleo de la ruta fonológica, estas personas logran leer pseudopalabras y presentan dificultades al leer palabras, y para hacerlo realizan la conversión

grafema-fonema. Generalmente cometen errores de omisión, adición y sustitución de letras. El otro grupo pertenece a la dislexia fonológica, tienden a utilizar la ruta léxica ya que el déficit se encuentra en el mecanismo de conversión grafema-fonema, en este caso pueden leer bien palabras conocidas, pero presentan dificultades en las pseudopalabras y palabras desconocidas. Los errores más frecuentes son de lexicalización (“casa” en lugar de “casu”) y errores morfológicos (“corría” en lugar de “corriendo”). El tercer grupo es el mixto en el que se encuentran afectadas ambas rutas de lectura.

Wolf (2000) clasifica a la dislexia en tres subtipos: los que solo presentan dificultades en las habilidades fonológicas, quienes obtienen un bajo rendimiento en tareas fonológicas (omisión y sustitución de fonemas) y en la lectura de palabras. El otro subtipo se caracteriza por un déficit en la rapidez de nominación de palabras, los que se incluyen en esta categoría no presentan dificultad en conciencia fonológica, pero si muestran un déficit en tareas de velocidad de nombramiento, en fluidez de lectura y dificultades de comprensión. El tercer subtipo es de doble déficit, presentando tanto dificultades fonológicas como de velocidad de nominación.

Por otra parte, en el DSM se solicita indicar el nivel de dificultad, si es leve, moderado o grave. En relación a esto Pearson (2017) sostiene que no es posible determinar exactamente el grado, pero si la complejidad de cada caso teniendo en cuenta las áreas afectadas, el nivel de resistencia frente a la intervención, comorbilidad, compromiso en el lenguaje, Coeficiente Intelectual y oportunidades socio culturales. La autora ofrece características que deben estar presentes para identificar dichos niveles:

Nos encontramos frente a una dislexia leve cuando el sujeto cuenta con gran potencial cognitivo y no presenta afectada otras áreas como el lenguaje o la atención, en este caso, con tratamiento adecuado logran compensar y aplicar estrategias para el reconocimiento visual de palabras y una lectura fluida. Por otro lado, la dislexia moderada se caracteriza por un funcionamiento cognitivo normal o levemente por debajo del promedio y una comorbilidad con trastorno de atención o discalculia, con lo cual presentan resistencia a la intervención, aunque pueden compensar desarrollando de forma parcial la vía léxica y necesitan de un seguimiento para que a medida que se encuentren con mayores exigencias, poder adquirir

nuevas estrategias. Por último, en la dislexia grave, el sujeto puede tener un funcionamiento cognitivo normal, pero existe una comorbilidad con una dificultad en la memoria o habilidades lingüísticas. En estos casos avanzan respecto de sí mismos, pero mantienen una distancia significativa respecto del nivel escolar que cursan y no logran adquirir habilidades de reconocimiento visual de las palabras por lo cual no alcanzan la fluidez lectora y necesitan de una ayuda permanente.

1.3 Conciencia Fonológica

El lenguaje escrito no es natural, sino arbitrario y como tal necesita ser enseñado de forma explícita, el cerebro lo aprende por etapas y necesita asociarlo al lenguaje hablado. Leer es producto de codificar y comprender la forma escrita del lenguaje oral. Al momento de aprender a leer y escribir juega un rol fundamental la conciencia fonológica, que es la habilidad para reconocer y manipular los sonidos que componen una palabra, la cual es necesaria para comprender el principio alfabético, es decir, comprender que hay una relación entre letras y sonidos, que a una letra (grafema) le corresponde un sonido (fonema). En este sentido, Dehaene (2014) menciona que los primeros años donde el niño se encuentra bajo instrucción en la lectura, llevan al desarrollo de la representación de los sonidos del habla y que la etapa clave es la de la adquisición de la competencia llamada conciencia fonológica.

Defiory Serrano (2011) establecen niveles de conciencia fonológica con distintos grados de complejidad: la conciencia léxica, que es la habilidad de reconocer y manipular las palabras dentro del contexto de las oraciones; la conciencia silábica que se refiere a la habilidad para identificar, manipular y segmentar las sílabas que componen las palabras; la conciencia intrasilábica, habilidad para reconocer, manipular y segmentar el principio y la rima de las sílabas; y por último la conciencia fonémica que es la habilidad para identificar, manipular y segmentar las unidades más pequeñas (fonemas), esta etapa significa comprender que las palabras están formadas por unidades sonoras.

Pearson (2001-2004) incluye otra función importante para aprender a leer que es el conocimiento de letras. A través de un estudio demuestra que la habilidad para manipular

sonidos y el conocimiento de letras se correlacionan con los primeros estadios del aprendizaje de lectura y escritura. Lo que sucede es que una vez que el niño comprende la correspondencia letra-sonido, el comenzar a reconocer letras produce un mayor desarrollo de la conciencia fonológica. A partir de este estudio la autora afirma que ambas funciones mencionadas son predictores de la lectura inicial (preescolar-primer grado)

1.4 Etapas de adquisición de la Lectoescritura

Autores como Ferreiro y Teberosky (1979) estudiaron y describieron el proceso de aprendizaje por el cual transita un niño para acceder a la lectoescritura. Las siguientes hipótesis fueron descritas por Ferreiro y luego reelaboradas por Kaufman (1988):

En primer lugar, la hipótesis Presilábica, en esta etapa el niño aún no comprende el principio alfabético, no hay relación entre la escritura y los aspectos sonoros del habla, se utiliza cualquier grupo de letras asignándole un significado, este tipo de escritura responde al principio de cantidad en el cual el niño considera que necesita varias letras para que “diga” algo y al principio de variedad, según el cual esas letras deben ser diferentes. Luego pasan a la hipótesis silábica inicial que comienza cuando el niño logra identificar al menos un sonido de la sílaba, son los primeros intentos de escribir tratando de asignar a cada letra un valor sonoro. Posteriormente la hipótesis silábica estricta, etapa donde el niño utiliza una letra para representar cada sílaba de la palabra, y pasan a la hipótesis Silábica-alfabética donde empiezan a identificar y representar algunas sílabas completas. Por último, llegan a la hipótesis Alfabética logrando identificar sonidos y representarlos con la letra correspondiente.

Continuando con esta línea, Ehri (1997) establece las siguientes etapas de adquisición de la lectura: inicialmente en la etapa logográfica reconocen escrituras sin decodificación, identifican por ejemplo el logo de Coca-Cola, McDonald's, etc. El niño no decodifica la estructura interna de la palabra, sino que identifica claves superficiales, es por eso que pueden confundir el parecido visual y no logran reconocer palabras conocidas escritas de otra forma, por ejemplo, COCACOLA en mayúscula. En la etapa alfabética comienzan a comprender el principio alfabético, a asociar grafema-fonema, el niño lee articulando por fonemas o sílabas,

comienzan a unir los grafemas a los sonidos del habla correspondientes y va practicando este ensamble para formar palabras. Luego en la etapa ortográfica comienzan a reconocer los patrones ortográficos, los cuales se necesitan para la lectura fluida y el niño logra reconocer grupos de palabras con un golpe de vista. Dehaene (2014) agrega que en esta etapa el tiempo de lectura se ve cada vez más influido por la frecuencia de las palabras, las infrecuentes se leen más lento que las palabras frecuentes para el niño, también sostiene que esta etapa refleja gradualidad de la ruta léxica que va complementando la decodificación de letras en sonidos, apareciendo un código de palabras cada vez más corto que representa en una imagen la cadena de letras.

El niño con dislexia presenta un déficit en el módulo fonológico, lo cual dificulta el desarrollo de la conciencia fonológica y afecta la decodificación lectora, lo que hace que tiendan a adivinar o deducir el sentido de lo que están leyendo por el contexto. Al no desarrollar la vía visual de forma espontánea como los lectores típicos, utilizan en mayor medida la vía fonológica para leer, lo cual hace que esta lectura sea costosa y se fatiguen rápidamente, es por eso que estos niños evitan las experiencias lectoras lo que se traduce en un vocabulario de lectura limitado. Según Dehaene, en algunos casos, las dos rutas tienen una pobre coordinación y dependen de la ruta léxica o directa, son los que al leer intentan adivinar palabras o eligen una palabra relacionada (por ejemplo, leen “cama” por “casa”), también sucede que primero leen toda una oración silenciosamente y construyen una pronunciación aproximada, pero sin poder ir de los sonidos a su significado.

1.5 Bases Neurobiológicas de la Dislexia

Diversos autores se dedican al estudio de las bases neurobiológicas de la dislexia a través de estudios de neuroimagen, se han encontrado diferencias de actividad cerebral entre personas con dislexia y lectores típicos. Pugh (2000) sostiene que, cuando los niños aprenden a leer comienzan a desarrollar conexiones cerebrales en el hemisferio izquierdo, al inicio del proceso lector y también al tener que leer palabras desconocidas se activa la zona fonológica, área prefrontal izquierda. Luego hay una predominancia de activación de la zona occipital izquierda del cerebro, zona visual que permite el acceso directo, al leer una palabra conocida.

Más tarde se produce la activación de la zona temporal y parietal de los dos hemisferios, área de significado y acceso rápido, y por último se produce la activación simultánea de estas tres áreas en el hemisferio izquierdo. Por lo tanto, para llegar a ser un buen lector se necesitan conexiones desde arriba hasta abajo del hemisferio izquierdo.

El autor explica que en niños que se desarrollan de manera típica, el área visual comienza a adoptar una nueva función permitiendo pasar de ver la palabra al significado de una forma muy rápida, lo que significa una decodificación fluida. Este pasaje del estímulo al acceso del significado en un lector hábil se realiza en 250 o 300 milisegundos. Esta área se encontraría mal activada en la dislexia, presentando una tendencia a construir circuitos alternativos en el hemisferio derecho (frontal y temporoparietal) reflejando procesos compensatorios, aunque el resultado de esto es igualmente una lectura poco fluida. Otros autores reconocidos como Shaywitz y Shaywitz (2005) también evidencian una falta de activación en el hemisferio izquierdo, en la zona del reconocimiento fluido de palabras, un aumento de actividad en el área prefrontal (área fonológica) y una activación de circuitos en el hemisferio derecho.

1.6 Predictores

En cuanto a los predictores de la dislexia, Snowling (1991) sostiene que estos niños presentan dificultades relacionadas con la memoria verbal a corto plazo y las habilidades de conciencia fonológica, las mismas se tratan de dificultades para recordar el nombre de los colores, de las letras, para recordar palabras y frases. Por otro lado, Borzone (2010) menciona los grados de dificultad de las habilidades de conciencia fonológica, las cuales deben ser tenidas en cuenta al momento de evaluar alguna dificultad en los niños. Primero desarrollan la habilidad de reconocer y producir rimas, luego comienzan a identificar silabas, le sigue la identificación del sonido inicial y final de las palabras, posteriormente la habilidad para segmentar fonemas, unir fonemas y sintetizar sonidos. En este sentido, Pearson, Siegel, Pearson, Magraney Rébora (2013) comprobaron una alta correlación de la conciencia fonológica con la posterior lectura, específicamente con la habilidad para las rimas, silabas,

detectar sonido inicial de las palabras, deletrear y para identificar letras. También sostienen que existe una relación entre el nivel de escritura que un niño adquiere en preescolar y el nivel de lectura logrado en 2° grado de primaria.

Según Pearson (2017) es posible encontrar indicadores de riesgo temprano a los 4 años, siendo la conciencia fonológica el indicador por excelencia. La autora sostiene que la conciencia fonológica se detecta mediante la habilidad del niño para rimar, separar en sílabas, aislar el sonido inicial y deletrear, siendo lo más predictivo detectar el sonido inicial de las palabras, un niño con dislexia presenta gran dificultad en esta habilidad. En segundo lugar, otro de los indicadores que menciona la autora para preescolar, es el reconocimiento de letras. El tercer indicador es la escritura espontánea, la autora plantea que, si un niño ha sido estimulado sobre conciencia fonológica y reconocimiento de letras y para fines de sala de 5 no logra escribir palabras simples con la mayoría de sus sonidos, estaría indicando riesgo.

En cuanto a los indicadores de riesgo en los primeros años de educación primaria, en primer grado se espera que después de ser expuestos a 3 meses de enseñanza formal, logre leer y escribir palabras de estructura simple (consonante-vocal), la autora plantea que el docente debe estar alerta si el alumno identifica palabras que vio muchas veces pero no puede leer palabras nuevas, también si deletrea para leer; siempre y cuando se los haya expuesto a enseñanza explícita de escritura y lectura. Para segundo y tercer grado, si un niño aun no lee o recién se está iniciando es suficiente para derivar a un especialista, también son urgentes los casos en que ya han comenzado a leer, pero presentan dificultad, confunden letras, invierten el orden o inventan al leer. En estos casos ya no se está hablando de una mirada preventiva, sino que es necesario actuar.

1.7 Dificultades Específicas del Aprendizaje

El National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) propone una definición de Dificultad de aprendizaje, la cual fue adoptada en 1990 y actualizada en 2016: “Dificultad de aprendizaje es un término general que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan por dificultades significativas en la adquisición y uso de la escucha, habla, lectura, escritura,

razonamiento o habilidades matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, presumiblemente debidos a la disfunción del sistema nervioso central, y pueden ocurrir a lo largo del ciclo vital. Pueden existir junto con las dificultades de aprendizaje, problemas en las conductas de autorregulación, percepción social e interacción social, pero no constituyen por sí mismas una dificultad de aprendizaje. Aunque las dificultades de aprendizaje pueden ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes (por ejemplo, deficiencia sensorial, retraso mental, trastornos emocionales graves) o con influencias extrínsecas (por ejemplo, deficiencias culturales, instrucción inapropiada o insuficiente), no son el resultado de estas condiciones o influencias” (NationalJointforLearningDisabilities, 2016)

Por otra parte, en Argentina en el año 2016 se promulga la ley 27306, la cual contempla a los sujetos que presentan DEA, garantizando el derecho a la educación de estos niños, adolescentes y adultos. La misma establece la siguiente definición: “Se entiende por Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) a las alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar” (Ley 27306, 2016). Dicha ley contempla la capacitación docente sobre detección temprana, prevención y adaptación curricular, de forma de garantizar el acceso de todos los alumnos al curriculum común. En la misma se encuentran orientaciones a docentes, algunas de ellas son: dar prioridad a la oralidad, otorgar mayor tiempo para realizar tareas y evaluaciones, asegurar que han comprendido las consignas, evitar exposiciones innecesarias de lectura en voz alta, evitar copiados extensos, permitir uso de computadoras, calculadoras y tablas, ajustar los procesos evaluativos según las necesidades del alumno.

1.8 La dislexia en el ámbito escolar

El alumno con dislexia necesita de una enseñanza explícita, de un modelo y guía sobre lo que deben hacer, es por eso que según Pearson (2016) la enseñanza que busca que los alumnos deduzcan las estrategias o contenidos no favorece al alumno con dislexia. En el

ámbito escolar la mayoría de los aprendizajes se dan a través de la lectoescritura, lo cual es una barrera para estos alumnos ya que al procesar de forma más lenta invierten mucha energía en la copia o escritura, tareas que para sus pares es automática, se fatigan y no les quedan recursos cognitivos para luego comprender, es por eso que se le debe dar prioridad a la oralidad como indica la ley de DEA mencionada anteriormente. En cambio, si se les brinda las adaptaciones metodológicas y ayudas necesarias, podrán utilizar sus recursos cognitivos para razonar, asociar y comprender.

Es importante la detección temprana ya desde preescolar, para lo cual los docentes deben conocer los indicadores de riesgo, si un docente se encuentra bien formado, conocerá los niveles esperados para cada sala y podrá identificar si algún niño se encuentra por debajo de esos niveles. En la dislexia la prevención se refiere a adelantarse a la dificultad para poder ofrecerles las estrategias y adecuaciones necesarias en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un niño que ha sido estimulado tempranamente se encontrará mejor preparado para el aprendizaje escolar y sumado al tratamiento adecuado podrán compensar la dificultad. Pearson (2016) explica que, en la vida de un alumno con dislexia el docente tiene un papel fundamental ya que es quien lo acompaña en las situaciones de aprendizaje diarias, quien le propone situaciones donde se pondrán en juego las habilidades y dificultades del mismo.

Además, la autora plantea que las diferenciaciones que debe realizar el docente no significan dar ventajas, sino posicionar al alumno con dificultades en igualdad de condiciones para el aprendizaje que sus pares. Es necesario que el docente tome esta postura haciendo lo necesario para favorecer el aprendizaje, teniendo en cuenta que la dislexia es de carácter neurobiológico, por lo cual la dificultad va a acompañar a ese niño durante toda la vida, de esa forma permitir que el niño demuestre sus habilidades. Evitando actuar basados en creencias sobre el alumno y no sobre lo que realmente le pasa.

En cuanto a las consecuencias emocionales derivadas del fracaso escolar, Gámez et al. (2008) explican que a medida que estos alumnos se van enfrentando a tareas de lectoescritura, se encuentran con fracasos debido a la dificultad persistente que poseen. La frustración aparece por no lograr hacer lo mismo que sus compañeros y también por no alcanzar las expectativas del docente, esto va produciendo un bajo autoconcepto, baja autoestima y autoconfianza que, según los autores, puede derivar en problemas de comportamiento y falta

de motivación ante todo lo que tenga que ver con el aprendizaje escolar. Mencionan también la adaptación como una condición necesaria, teniendo en cuenta los puntos fuertes que tiene cada alumno, estas adaptaciones necesitan ser individualizadas por la variabilidad que caracteriza a la dislexia, los autores entienden que esto significa para el docente gran inversión de tiempo, esfuerzo y recursos, como solución proponen el trabajo en pequeños grupos con actividades comunes.

La desmotivación primero se da ante las tareas relacionadas con la lectoescritura y luego hacia el resto de los aprendizajes, lo cual deriva a evitar estas tareas con conductas como hablar con sus compañeros o jugar a cualquier cosa. El alumno vivencia reiteradas situaciones estresantes al esperar de ellos un ritmo de adquisición lectora impuesto por los objetivos curriculares, lo cual según los autores se relaciona no solo con la dificultad sino por compararse con sus compañeros, situación que se evidencia cuando se le pide al niño leer en voz alta frente al grupo. En este sentido el fracaso es atribuido al alumno y no a la ineficacia de la intervención. No alcanza con la buena predisposición de los docentes, si no poseen conocimientos mínimos de esta dificultad y sus consecuencias, es muy difícil que puedan intervenir adecuadamente. Dehaene (2014) también coincide en que los maestros deberían tener algún conocimiento de cómo funciona la lectura en el cerebro de un niño, ya que de esa forma podrán comprender mejor a los alumnos y ayudarlos, sostiene que la enseñanza a un alumno con dislexia requiere de una búsqueda de estrategias eficientes y de una planificación meticulosa.

En esta línea, Isasmendi (2020) sostiene que los alumnos con Dificultades Específicas del Aprendizaje, como consecuencia de los fracasos a los que están expuestos, son más propensos al bajo concepto. La autora explica que estos niños reciben de manera directa o indirecta mensajes y valoraciones negativas del entorno escolar, en muchos casos el fracaso funciona como un círculo vicioso que se extiende en el tiempo, como consecuencia pueden dudar de sus capacidades, tener desconfianza ante cualquier tarea, temor a quedar expuesto frente al grupo. Esta situación, en el más grave de los casos, genera problemas emocionales, conductuales y/o sociales, como ansiedad, somatizaciones (pesadillas, disminución o aumento de apetito). Ante estas situaciones se propone: evitar momentos donde se pueda producir la exposición de las dificultades del alumno, ya que está susceptible a los comentarios y

miradas del resto, establecer metas reales para evitar fracasos, es importante buscar situaciones donde el alumno pueda demostrar de manera natural sus habilidades, como así también valorar sus comentarios o ideas frente a la clase, de forma que se refuerce su autoestima.

2. Antecedentes

Un estudio realizado por López, Zarabozo, González y Matute (2010) con el objetivo de conocer si los niños con dislexia logran igualar sus habilidades lectoras a la de sus pares en un período de dos años, dio como resultado que, en la prueba inicial de número de palabras recuperadas oralmente tras la lectura de un texto, no presentaron diferencias entre el grupo estudiado y el grupo control, pero luego de dos años en la segunda evaluación esta habilidad había disminuido en el GE. La diferencia más significativa entre los dos grupos fue en fluidez lectora, en la segunda evaluación la lectura del GE fue más lenta, con más substituciones y omisiones comparado con el GC dos años antes. Se concluye que los niños con dislexia si bien presentan cambios favorables en su desempeño lector, luego de dos años de enseñanza en escuela y apoyo psicopedagógico no logran el mismo nivel de lectura del grupo control. Este estudio fue llevado a cabo con una muestra de un grupo de estudio conformado por 39 niños y 21 niñas con dificultades de aprendizaje de la lectoescritura y un grupo control de 60 niños sin dificultades, escolarizados entre 2° y 6° de EP.

Los hallazgos de un estudio sobre el niño disléxico y su entorno educativo, realizado por Antognazza y González (2011), dieron como resultado que los que identificaron la dificultad en los niños, resultaron ser más padres que docentes, las señales que identificaron los padres fueron, dificultades en la lectura, problemas de concentración, confusión de letras. Al mismo tiempo señalaron que de parte de las instituciones, tanto nivel preescolar como escolar, nunca recibieron algún señalamiento; en cuanto a la percepción de los docentes, los mismos manifestaron sentirse desbordados en el trabajo con estos alumnos. Como resultado se concluyó que los docentes presentan una falta de información en cuanto a Dificultades Específicas del Aprendizaje. El estudio fue llevado a cabo mediante entrevistas, con una muestra de 5 padres y docentes de niños diagnosticados con dislexia de edades entre 9 y 13 años, teniendo como criterio que fueran niños cuyo diagnóstico de dislexia datara de al menos un año.

Así mismo, una investigación llevada a cabo por Pearson, Siegel, Pearson, Magrany Rébora (2013) expone que la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la escritura son predictores de habilidades lectoras posteriores. La muestra estuvo conformada por un grupo de 175 niños de preescolar y luego se redujo a 135 al volverlos a evaluar en segundo grado, 51% eran varones y 49% mujeres. La recolección de datos se realizó mediante

administración de pruebas de la batería JELK. Los resultados obtenidos muestran que existe una alta correlación entre niveles de conciencia fonológica logrados en preescolar y el nivel lector alcanzado en segundo grado, se comprobó que la enseñanza del nombre y sonido de las letras es fundamental para el aprendizaje de la escritura y que el niño que logra una idea de escritura además de su nombre tiene más probabilidad de alcanzar un buen desarrollo lector. Por otro lado, al evaluar la detección de rimas y sílabas no se encontró correlación significativa con las habilidades lectoras posteriores.

Una investigación llevada a cabo por Guzmán, Correa, Arveloy Abreu (2015) sobre el conocimiento que poseen los docentes de nivel inicial y primaria sobre las dificultades específicas de lectura y escritura, fue realizada con el fin de indagar cual es el conocimiento de los mismos sobre información general, síntomas, diagnóstico e intervención y si se relaciona con la formación recibida, los años de experiencia y la experiencia con alumnos con DEA. Para lo cual se realizó un estudio de tipo exploratorio, la muestra estuvo conformada por 149 profesores, con una media de edad de 46.5 años, 117 pertenecientes a centros públicos y 22 a privados, 111 eran maestros de primaria, 26 de preescolar y 12 de educación especial. Para recolectar los datos se utilizó encuestas con una escala de conocimiento. Los resultados obtenidos muestran un promedio de 61,2% de aciertos, 19,2% errores y 19,5% omisiones, los mayores aciertos se ubican en los ítems de intervención, el mayor porcentaje de errores en síntomas y diagnóstico, y las omisiones en información general. A partir de los resultados se concluye que los docentes tienen conocimientos generales sobre las DEA, pero no sobre su carácter específico y se resalta que más de la mitad desconocían el origen neurológico y que la principal causa es el déficit fonológico.

Los hallazgos del estudio sobre las implicaciones educativas del conocimiento de los maestros sobre dislexia realizado por Echegaray Soriano (2016), dieron como resultado que los profesores con experiencia en la docencia poseen significativamente mayores conocimientos que los profesores sin experiencia, quienes se encontraban terminando su formación universitaria. Los profesores con experiencia obtuvieron mayores aciertos en escalas de información general, síntomas, diagnóstico y tratamiento, por otra parte, los docentes sin experiencia evidenciaron mayores lagunas de conocimiento y creencias erróneas. Este estudio fue llevado a cabo con una muestra de 228 profesores, 118 eran profesores sin

experiencia y 110 con experiencia en educación primaria de los cuales el 51,8% habían tenido experiencia con niños con dislexia, mientras que el 9,3% de los profesores sin experiencia habían trabajado con alumnos con dislexia durante su práctica profesional. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de conocimientos y creencias sobre la dislexia del desarrollo (KBDDS)

En la misma línea, una investigación llevada a cabo por Tabaquim, Dauruiz, PrudenciattyNiquerito (2016) con el objetivo de conocer el nivel de información sobre la dislexia que tienen los docentes, ya que son los primeros en identificar las dificultades en los primeros años de alfabetización de los alumnos, dio como resultado conocimientos insuficientes en los maestros como para poder identificar signos de dislexia, especialmente sobre aspectos etiológicos, causales e intervenciones, por otra parte los docentes sin experiencia demostraron conocimientos sobre teorías a partir de la formación recibida. La muestra de este estudio estuvo conformada por 27 docentes de escuelas primarias, 17 pertenecientes a escuelas públicas y 10 a privadas. La recolección de datos se realizó mediante un protocolo con 30 afirmaciones sobre dislexia y con opciones de respuestas de tipo si/no.

Por otra parte, los hallazgos de una investigación realizada por Salazar y Morales (2017) dieron como resultado que los docentes poseen un alto conocimiento sobre las características y sintomatología de la dislexia y obtienen mayores errores en ítems sobre el origen de la dislexia y su carácter heterogéneo. Por otra parte, son conscientes de que el trastorno puede provocar el fracaso escolar pero solo la mitad de la muestra considera que muchos de estos alumnos desarrollan problemas sociales y emocionales como consecuencia. Si bien la mayoría de los docentes respondieron de forma correcta los ítems, los mismos refieren que no poseen las herramientas necesarias, se denominan como desconocedores y solicitan mayor información. Esta investigación fue llevada a cabo con una muestra de 72 docentes activos de educación primaria, se tuvo en cuenta como criterio de exclusión aquellos docentes que no tuvieran conocimientos previos sobre dislexia. La recolección de datos se realizó mediante cuestionarios elaborados por las autoras.

Una investigación llevada a cabo por Antognazzay del Luján (2011) con el objetivo de conocer las percepciones sobre la dislexia de familias, docentes y terapeutas de niños con esta dificultad, dio como resultado falta de información básica en los docentes y falta de

orientación de los profesionales a los mismos. Además, en estos casos fueron los padres los que se dieron cuenta de la dificultad de sus hijos y no los docentes, a partir de observar dificultad en la lectura, problemas de concentración y confusión de letras y señalan que nunca habían recibido un llamado de atención del jardín de infantes ni de la escuela. La percepción de los docentes ante la dislexia es de desinformación y desborde ante la dificultad de estos niños. La investigación fue llevada a cabo con una muestra de 5 niños diagnosticados de dislexia, sus padres, docentes y terapeutas; los niños tenían entre 9 13 años y asistían a distintas escuelas públicas. La recolección de datos se realizó mediante entrevistas.

Un estudio llevado a cabo por Fumagalli, Barreyro, Jacobovich, Olmedo y Jaichenco (2016) con el objetivo de conocer si, además de la conciencia fonológica, la velocidad de procesamiento puede ser una causa de la dislexia, para lo cual se comparó el rendimiento de pacientes con dislexia con niños sin el déficit en tareas de conciencia fonológica y lectura de palabras y no palabras. Los resultados obtenidos muestran que, al evaluar en tareas fonológicas tanto el rendimiento como el tiempo que utilizaron los grupos para resolverlas, el grupo de niños con dislexia utilizaron más tiempo que los niños del grupo control. Además, los niños disléxicos obtuvieron igual rendimiento que el grupo control de menor edad y menor nivel educativo. Lo que demuestra que tanto las habilidades fonológicas como la velocidad en estas tareas inciden en el rendimiento lector. Este estudio fue llevado a cabo con una muestra de 5 niños con dislexia de entre 8 y 15 años y un grupo control conformado por 102 niños divididos en tres grupos por edad igualados a los anteriores.

Reyes (2014) llevó a cabo un estudio sobre los conocimientos que poseen los docentes sobre dislexia y las estrategias que emplean para el desarrollo de la lectoescritura de los alumnos. La muestra estuvo conformada por 8 docentes de primer ciclo de enseñanza básica. Los principales resultados muestran que el 62,5% de los docentes se considera con dominios para la identificación de la dislexia, un grupo de ellos a partir de la identificación de dificultades relacionados con la lectoescritura, los restantes se refieren a características de la personalidad de los alumnos. La forma en que identifican a los niños con dislexia es la observación directa. En cuanto a los dominios teóricos-prácticos que sienten poseer para el desarrollo de la lectoescritura en la dislexia, el 50% cree que es regular, el 37,5% siente poseerlos y el 12,5% siente que son bajos sus conocimientos. De los conocimientos

mencionados el 62% considera que fueron adquiridos en su formación inicial docente, el 25% se rige por las normas del establecimiento y el 13% restante realizaron cursos de dificultades de aprendizaje.

3. Planteo del problema

La Dislexia es una Dificultad Especifica del Aprendizaje de origen neurológico y es el resultado de un déficit en el componente fonológico del lenguaje, afectando a todo aprendizaje relacionado con la lectoescritura (IDA,2002). A nivel cerebral se encuentra mal activada el área visual del hemisferio izquierdo, el cual permite leer de forma rápida una palabra y acceder a su significado, y en cambio se tiende a activar circuitos alternativos en el hemisferio derecho. Es importante la identificación temprana de esta dificultad desde preescolar, donde el docente, teniendo el contacto más estrecho con los alumnos, es el principal actor que conociendo la dificultad y los signos de riesgos pueda estar atento a estos alumnos, brindar ese acercamiento, buscar otras estrategias de enseñanza, necesario para que los mismos se encuentren preparados para afrontar la enseñanza explícita de la lectura y escritura, al mismo tiempo poder solicitar intervención al EOE de modo que, de ser necesario, el niño llegue a un tratamiento psicopedagógico a tiempo para poder compensar la dificultad. En relación a lo expuesto, en Argentina desde el año 2016 existe la ley 27.306, garantizando el derecho a la educación de las personas con DEA, dicha ley establece que estos alumnos deben recibir modificaciones en las estrategias de enseñanza y en la forma de ser evaluados, para que logren aprender igual que sus pares.

Investigaciones sobre el tema, Pearson, Siegel, Pearson, Magrane y Rébora (2013), muestran que los alumnos con dislexia se encuentran en desventaja en relación a sus pares, presentando dificultades en el rendimiento escolar. Se encontró que la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y escritura son predictores de habilidades lectoras, por lo que es importante la detección y estimulación temprana en niños con dislexia. Diversos estudios Echegaray y Soriano(2016); Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu (2015), han demostrado la falta de conocimientos de los docentes acerca de esta dificultad, sobre síntomas, causas, características e intervención. Actualmente las estadísticas en Argentina muestran una prevalencia de la dislexia del 5 al 10% de la población escolar. Teniendo en cuenta la relevancia de la dislexia la presente investigación busca responder al siguiente interrogante ¿los docentes poseen los conocimientos necesarios para identificar los signos relacionados a la dislexia en los alumnos?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

Identificar los conocimientos y creencias que poseen los docentes sobre dislexia.

4.2 Objetivos específicos

Identificar qué porcentaje de docentes han tenido alumnos con dislexia y si utilizan algún criterio para reconocer los signos de la dificultad.

Identificar que conocimientos poseen los docentes sobre dislexia y que percepción tienen sobre el nivel de los mismos.

Analizar cuáles son las creencias que podrían tener los docentes sobre la dislexia.

5. Hipótesis

Los docentes de preescolar y primer ciclo de Educación Primaria de Escuelas públicas de la ciudad de Pehuajó, no cuentan con los conocimientos suficientes para identificar los signos relacionados con la dislexia en los alumnos.

6. Método

6.1 Diseño:

Estudio cuantitativo de tipo transversal descriptivo. El propósito de los estudios transversales es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado, dentro de los mismos se seleccionó el tipo descriptivo, el cual permite indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables en una población.

6.2 Participantes:

El estudio incluyó 30 docentes activos, de ellos 15 pertenecientes a preescolar y 15 a 1º, 2º y 3º grado de educación primaria, de escuelas públicas pertenecientes a la ciudad de Pehuajó, Buenos Aires.

6.3 Técnicas de recolección de datos

El estudio se llevó a cabo mediante cuestionarios, un instrumento para la obtención de respuestas de los sujetos estudiados, a partir de la formulación de una serie de preguntas por escrito. En este caso incluyendo afirmaciones y preguntas abiertas, algunas de ellas son: La dislexia es un trastorno de origen neurológico; No se puede identificar hasta los 7 u 8 años; ¿Emplea criterios específicos para detectar a niños con dislexia? ¿Cuáles?. La medición de los datos se llevó a cabo a través de recopilar información extraída de los cuestionarios en una planilla de cálculo y volcarlos para su análisis estadístico en diagramas de torta

6.4 Procedimiento

Las encuestas fueron realizadas durante el mes de diciembre. En primer lugar, se estableció contacto, través de llamadas telefónicas y visitas, con los jardines de infantes y escuelas primarias de Pehuajó, se informó a los directivos de que se trataba el cuestionario y su propósito. Los mismos actuaron como mediadores, en algunos casos ellos fueron los encargados de enviar el cuestionario vía mail a los docentes, y en ocasiones facilitaron números de celular para distribuirlo vía “WhatsApp”, antes de enviar el cuestionario, se explicó en qué consistía, el fin del mismo y se informó que se trataba de un cuestionario anónimo. Esta difusión dio un total de 30 docentes que participaron de forma voluntaria. Las respuestas obtenidas fueron enviadas automáticamente al sistema de Google Drive, luego los datos fueron analizados a través de una planilla de cálculo.

7. Resultados

Para la presente investigación se planteó como objetivo general identificar los conocimientos y creencias que poseen los docentes sobre la dislexia. A continuación, se

analizan los resultados en función de cada objetivo específico que se desprenden del objetivo general.

Conforme al primer objetivo específico, conocer el porcentaje de participantes que han tenido alumnos con dislexia, resulto en los docentes de educación primaria un 88,9%, en cambio los resultados fueron significativamente menores en los docentes de educación inicial, siendo un 15,4% quienes tuvieron experiencia con alumnos con dislexia.

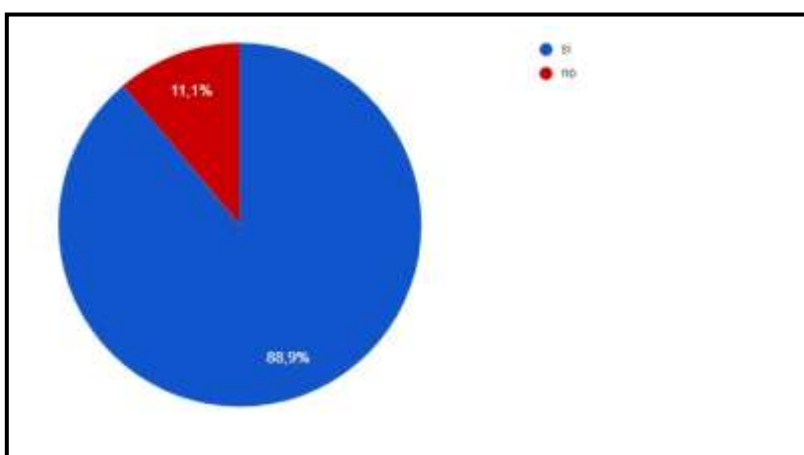


Gráfico: Docentes de nivel primario que tuvieron alumnos con dislexia

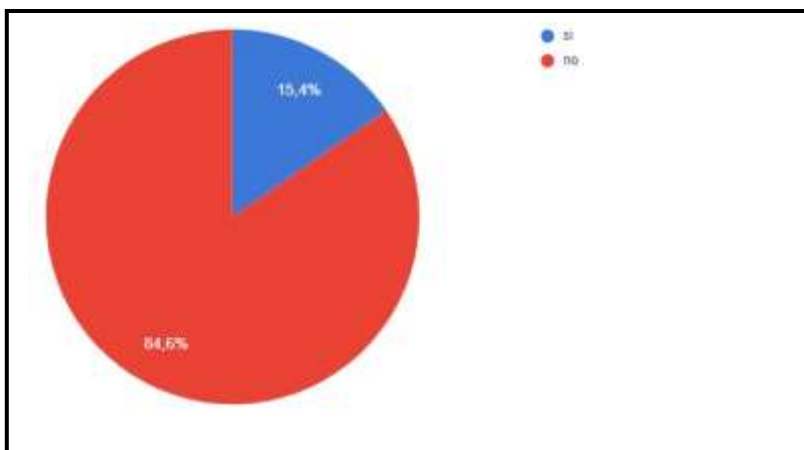


Gráfico: Docentes de nivel inicial que tuvieron alumnos con dislexia

Para este primer objetivo, en relación a los criterios, fue necesario en primer lugar, identificar qué porcentaje de los participantes tiene en cuenta algún tipo de criterio para

identificar en sus alumnos signos de dificultades relacionadas con la dislexia, luego formular una pregunta abierta que especifique cuales. Un 50% de los participantes manifiesta no tener en cuenta criterio alguno, el restante 50% coincide en su mayoría en prestar atención a las inversiones de letras y palabras, de ellos una minoría se refiere a otros indicadores como los referidos a la conciencia fonológica como criterio de identificación, siendo los más recurrentes, dificultades en juegos de palabras que comiencen o terminen con determinada letra, dificultad para aprender a escribir el nombre, reconocimiento de letras de forma tardía y con dificultad.

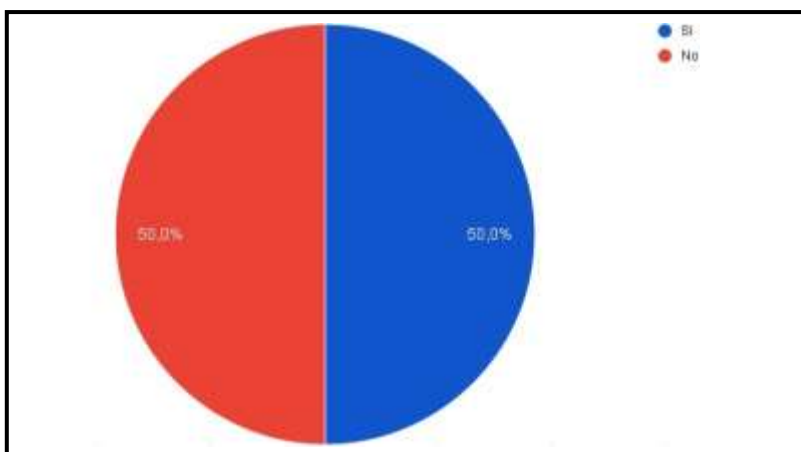


Gráfico: docentes que tienen en cuenta algún criterio para identificar signos de dislexia

En cuanto al **segundo objetivo** específico, identificar los conocimientos que poseen los docentes sobre dislexia, los participantes coincidieron en su totalidad en cuanto a la certeza de la dificultad que presentan estos alumnos para leer con fluidez.

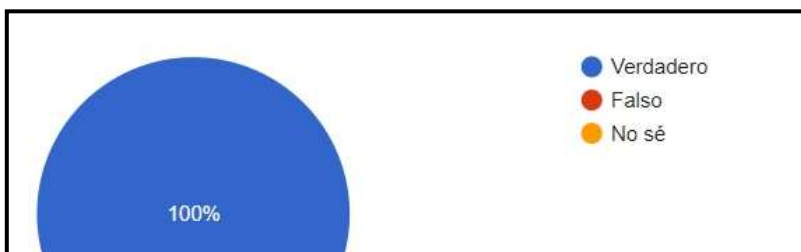


Gráfico: Se caracteriza por una dificultad para leer con fluidez

Asimismo, los resultados muestran un porcentaje significativo de encuestados que conoce sobre las causas de la dislexia, siendo el 83% de ellos que afirman que la dislexia es el resultado de un déficit en el procesamiento fonológico.

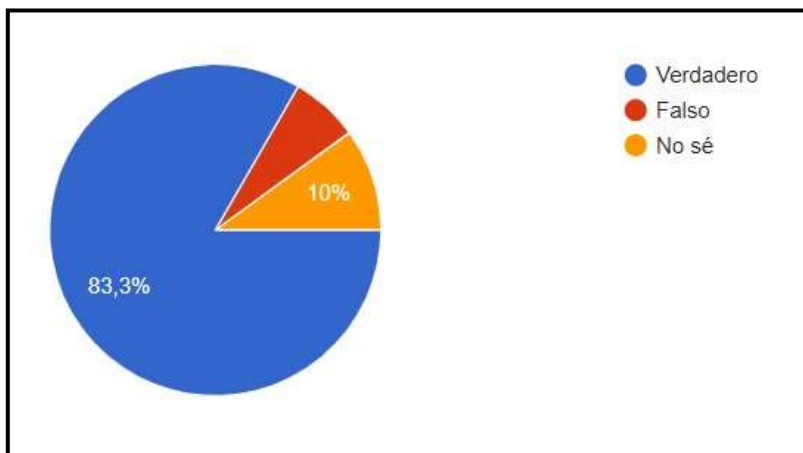


Gráfico: Es el resultado de un déficit en el procesamiento fonológico

También se encontró, aunque en menor medida, que conocen sobre el origen neurológico, resultando un 76,7% quienes respondieron correctamente este ítem.

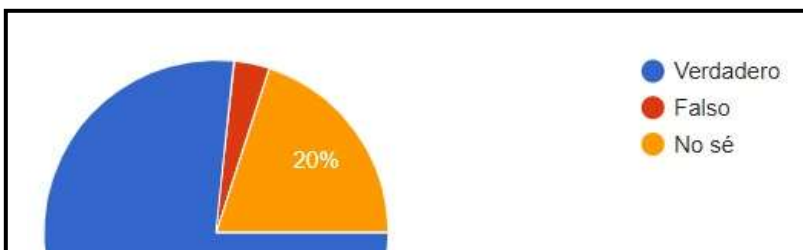


Gráfico: es una dificultad de origen neurológico

Sin embargo, al referirse al funcionamiento a nivel cerebral, solo el 56,7% de los participantes resultaron conocedores de que el cerebro de las personas con dislexia funciona diferente al de las personas que no presentan la dificultad, el resto manifiesta desconocer este aspecto.

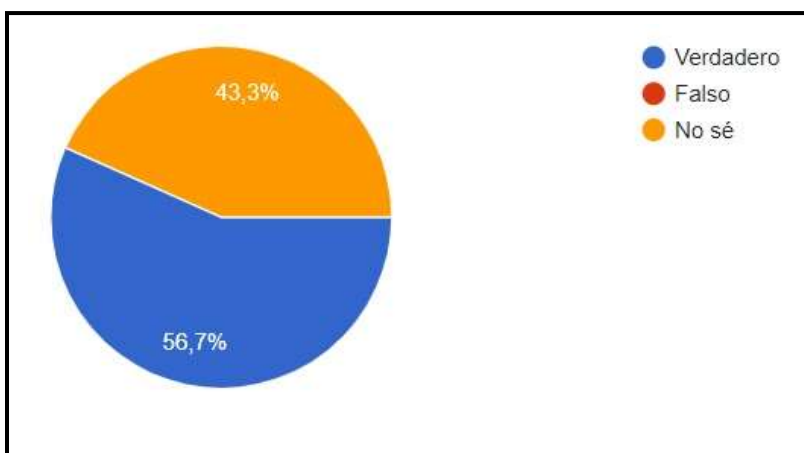


Gráfico: El cerebro de las personas con dislexia funciona diferente al de las personas sin dislexia

En cuanto a los conocimientos sobre las consecuencias emocionales, el 50% de los docentes demostró conocer este aspecto emocional negativo que provoca transitar la escolaridad con esta dificultad

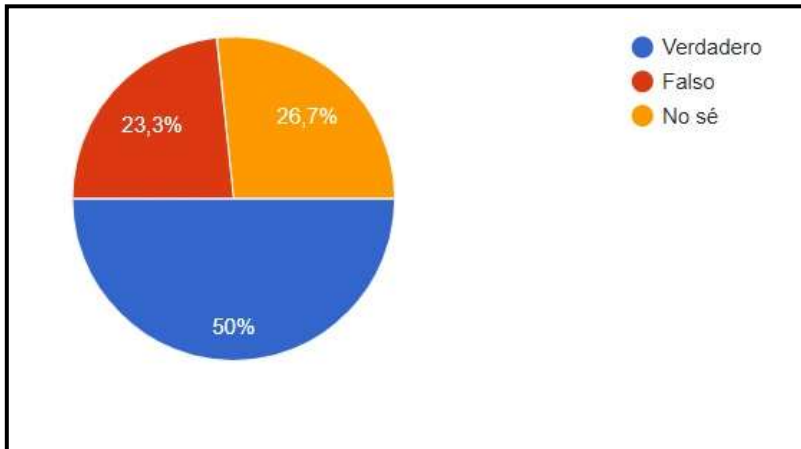


Gráfico: La mayoría de los alumnos con dislexia suelen tener problemas emocionales

Para este objetivo también fue necesario analizar la percepción de los participantes en cuanto a su nivel de conocimientos sobre la dislexia, resultando el 76,7% que considera insuficientes sus conocimientos sobre la dificultad y el 23,3% sostiene poseer buenos conocimientos, en este caso ningún participante siente tener “muy buenos” conocimientos.

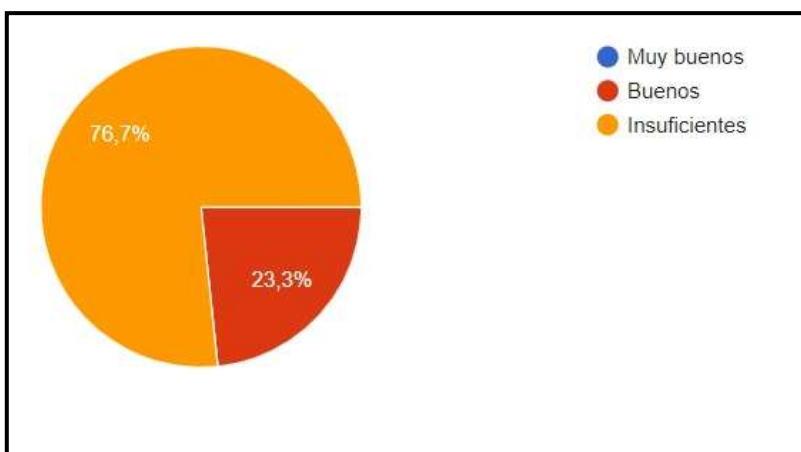


Gráfico: percepción de los docentes sobre el nivel de sus conocimientos

Con respecto al tercer objetivo específico, conocer sobre las posibles creencias sobre la dislexia en los participantes, se encontraron porcentajes significativos de creencias erróneas en

ellos, el 80% cree que las inversiones de letras son el criterio más importante a tener en cuenta en esta dificultad.

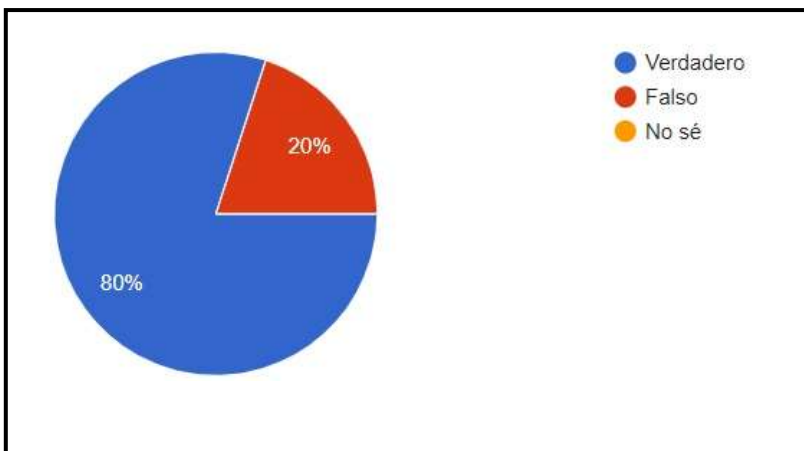


Gráfico: Las inversiones de letras son el criterio más importante en la identificación de la dislexia

Respecto a la forma de presentarles el material, el 56,7% considera que con letra mayúscula leen mejor, solo el 13,3% asegura la falsedad de esta afirmación.

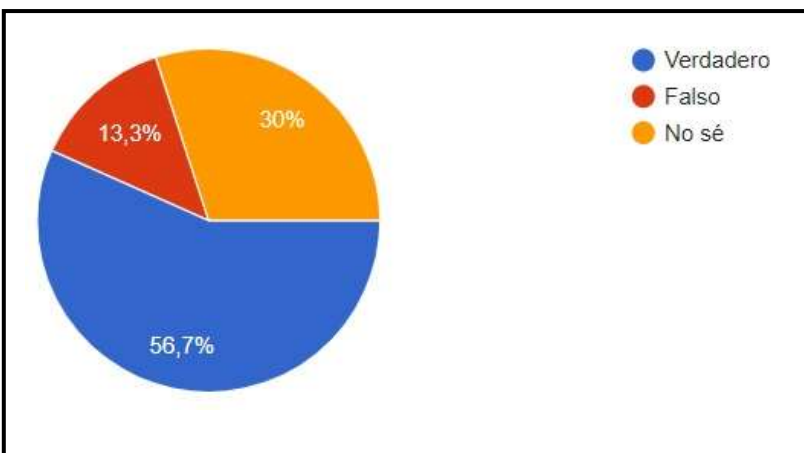


Gráfico: con letra mayúscula leen mejor

En cuanto a al reconocimiento de alumnos con signos de dislexia, un 56% cree que no se puede identificar hasta que el niño tenga 7 u 8 años y un 23,3% considera falsa esta información

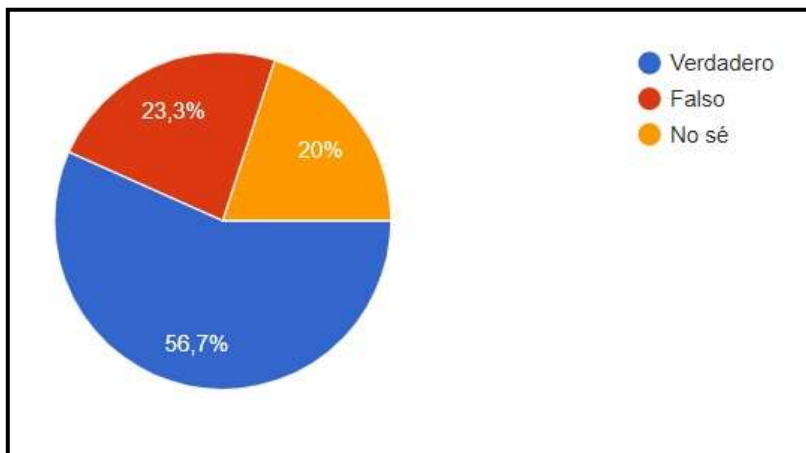


Gráfico: No se puede identificar hasta los 7 u 8 años

Por otra parte, el 63,3% de los participantes sabe que no todas las personas con dislexia presentan las mismas características, el 20% desconoce este aspecto y resultó un 16,7% quienes creen que todos tienen las mismas características.

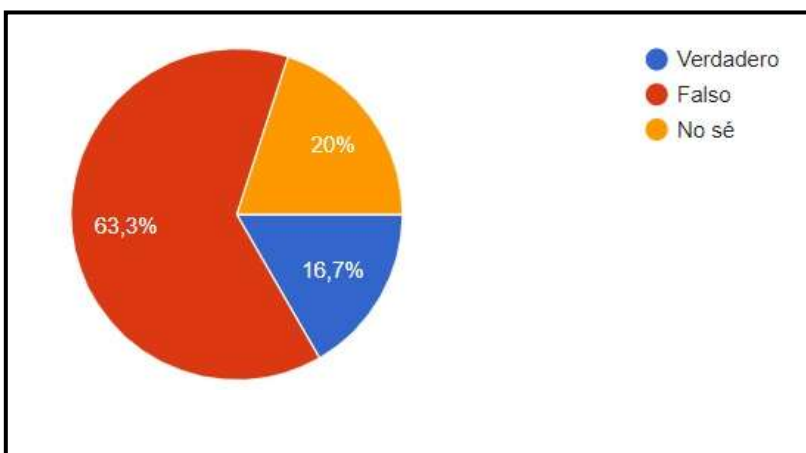


Gráfico: Todas las personas con dislexia presentan las mismas características

En cuanto a creencias sobre las causas de la dislexia, el 50% cree que es el resultado de un déficit visoperceptivo y como resultado invierten letras y palabras

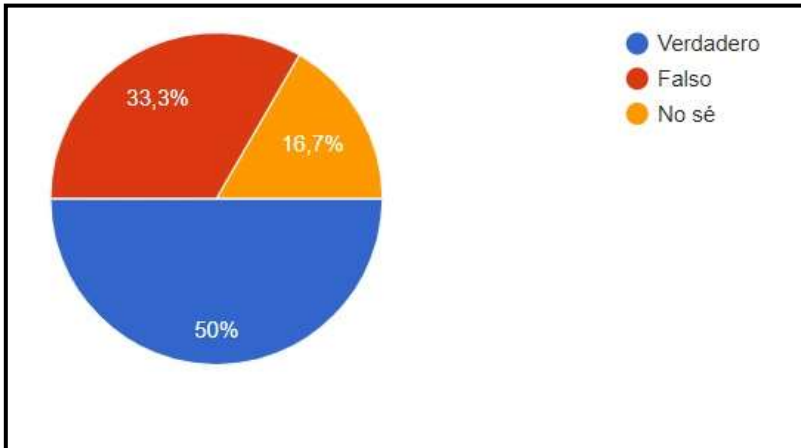


Gráfico: Es causada por un déficit viso perceptivo, por eso invierten las letras y las palabras

8. Discusión

El objetivo general de este estudio fue identificar los conocimientos y creencias que poseen los docentes sobre dislexia, los resultados encontrados muestran que la mayoría disponen de conocimientos básicos sobre origen, causa y características más básicas de la dificultad, pero se encontró que poseen creencias que demuestran falta de información o información errónea, lo cual puede producir que se demore la identificación o que esto no suceda y también impacta sobre la falta de implementación de estrategias de enseñanza que favorezcan sus aprendizajes. Esto coincide con los hallazgos de investigaciones sobre el tema, Tabaquim, Dauruiz, Prudenciatti y Niquerito (2016) encontraron que los maestros no tienen los conocimientos suficientes como para detectar signos de dislexia.

Con respecto al primer objetivo específico, los resultados muestran que, un 60% del total de los encuestados han tenido experiencia con alumnos con dislexia, analizando por nivel se encontró que el 88,9% de los docentes de educación primaria tuvieron alumnos con esta dificultad, en cambio, el porcentaje disminuye notablemente cuando se trata de los docentes de preescolar, en este caso el 15,4% han tenido casos de dislexia en jardín de infantes. Como se puede observar es alto el porcentaje de docentes de primaria que en sus trayectorias han tenido experiencia con alumnos con dislexia, en cambio no pasó lo mismo en los docentes de preescolar, lo cual puede significar que la dificultad se estaría identificando al llegar a la escuela y las docentes de educación inicial podrían no estar atendiendo a los primeros signos de dificultad en los niños. Autores como Pearson (2016) quien estudió sobre los mitos de la dislexia, sustentaría este argumento al sostener que es habitual en los docentes esperar a segundo o tercer grado para solicitar intervención y así poder derivar a un profesional, de esta forma se pierden los años más importantes para compensar la dificultad.

En cuanto a los resultados que arrojó la pregunta abierta sobre los criterios que emplean para identificar signos de dislexia en los alumnos, 15 docentes manifiestan tener en cuenta algún tipo de criterio y los restantes 15 no utilizan criterio alguno. Se puede observar que, si bien la mayoría de estos criterios son acertados, se evidencian falta de conocimiento sobre los primeros signos que se pueden identificar en los primeros pasos del niño en el

aprendizaje de la lectoescritura, como es el que menciona una de las participantes sobre las dificultades en juegos de palabras que empiezan o terminan con determinada letra. Se puede concluir que siendo solo la mitad de los docentes que tienen en cuenta algún criterio al momento de identificar signos de esta dificultad y en algunos de ellos los mismos son escasos, se evidencia que necesitarían mayores conocimientos sobre la dislexia.

Los resultados relacionados con el segundo objetivo específico muestran que, la mayoría de los docentes encuestados posee conocimientos acerca del origen, la causa y las características más importantes de la dislexia, siendo un 76,7% que conocen el origen neurológico, el 83,3% sabe que se debe a un déficit en el procesamiento fonológico y el 100% de los encuestados tiene en claro que estos alumnos presentan dificultad para leer con fluidez. Así mismo, aunque un gran porcentaje conoce que existe un sustrato neurológico y un déficit a nivel fonológico, solo el 56,7% manifiesta saber que el cerebro de las personas con dislexia funciona diferente al momento de aprender a leer.

Por otra parte, el 50% de los docentes conoce las consecuencias emocionales que puede producir la dislexia, la otra mitad se divide entre quienes consideran que esto es falso y quienes desconocen este aspecto que se genera como consecuencia del fracaso escolar y de la frustración de no lograr lo mismo que sus compañeros en tareas de lectoescritura. Asimismo, se indago sobre el nivel de conocimientos percibidos de los docentes frente a la dislexia, resultando un 76,7% que considera insuficientes sus conocimientos y el porcentaje restante considera que son “buenos”. Esta falta de información puede provocar que los docentes persistan en las creencias erróneas que se mencionan a continuación y provocar que se detecte a los alumnos con síntomas de dislexia de forma tardía y que no se intervenga de forma correcta

Considerando el tercer objetivo, se encontró que poseen creencias erróneas sobre esta dificultad. Es llamativo el alto porcentaje que cree que las inversiones de letras son el criterio más importante, solo el 20% sabe que esto no es así, este resultado da cuenta de que es posible que pasen por alto otros criterios más confiables y que permiten identificar la dificultad de forma temprana, teniendo en cuenta que las inversiones de letras solo se pueden identificar cuando el niño ya está consolidando la lectoescritura. Otra de las creencias, aunque en un porcentaje menor, es que relacionan la dislexia con un déficit visoperceptivo y creen que sería

la causa por la que invierten letras, esto podría derivar de las primeras teorías sobre la causa de la dislexia, como se las mencionó anteriormente, pertenecientes a autores tales como Orton (1948) y Morgan (1986) quienes sostenían que se trataba de un déficit a nivel perceptivo, aunque esta teoría pertenece a los comienzos de la historia de la dislexia y se ha avanzado enormemente, queda aún arraigada a las creencias actuales. También el 56,7% opina que estos alumnos con letra mayúscula leen mejor, en realidad la mayúscula no favorece al reconocimiento de palabras ya que las letras no tienen una forma diferenciada, por lo cual se puede concluir que gran parte de los docentes en los casos de dislexia estarían dando ayudas equivocadas a estos niños. En los resultados queda reflejado que un 63,3% conoce el carácter heterogéneo de la dislexia, los restantes pueden llegar a considerar que todos los niños con dislexia presentan las mismas características y por consiguiente estos docentes podrían llegar a utilizar los mismos criterios para todos ellos.

Además, algunas de estas creencias se confirman con los criterios que los docentes manifestaron tener en cuenta a la hora de identificar la dificultad, siendo el más recurrente la “omisión e inversión de letras”, también es importante considerar que solo la mitad de los encuestados tienen en cuenta algún signo de detección. Asimismo, considerando que muchos creen que se debe esperar a estos niños hasta los 7 u 8 años, tiene como consecuencia que se comience a buscar otras estrategias y solicitar intervención de forma tardía. Este aspecto se correlaciona con el bajo porcentaje de docentes de nivel inicial que han tenido alumnos con dislexia y que luego este porcentaje aumenta significativamente al llegar a la primaria.

Esta falta de información y de signos de identificación no debería suceder teniendo en cuenta que existe una Ley que, como ya fue desarrollado anteriormente, contempla la capacitación docente y ofrece orientaciones a los mismos.

Si bien los participantes del presente estudio, demostraron tener conocimientos básicos sobre el origen, causas y principales características de la dislexia, en sus respuestas se observa que están atravesados por ciertas creencias, teniendo en cuenta que las mismas se refieren a aspectos más puntuales de la dificultad que abarcan al aprendizaje, se corrobora entonces que los docentes de preescolar y primer ciclo de Educación Primaria de la ciudad de Pehuajó, no cuentan con los conocimientos suficientes para identificar en los alumnos, signos relacionados con la dislexia.

9. Conclusión

Mediante la presente investigación se logró indagar sobre los conocimientos y creencias sobre la dislexia, de una muestra de 30 docentes pertenecientes a nivel preescolar y primer ciclo de educación primaria de la ciudad de Pehuajó, a través del análisis de los gráficos resultantes de cuestionarios empleados a los participantes. Este trabajo permitió conocer qué porcentaje de docentes han tenido en su trayectoria alumnos con dislexia, sus ideas acerca del origen, causas y características, las creencias que poseen y los criterios que están utilizando para estar atentos a los signos de dislexia en sus alumnos, al mismo tiempo identificar qué nivel los participantes mismos sienten poseer sobre conocimientos de esta dificultad.

Sin embargo, una de las limitaciones que presenta este trabajo se refiere a que no se realizó un análisis de las respuestas de docentes de jardín de infantes por un lado y de primaria por el otro, de modo de poder observar las diferencias entre conocimientos y los criterios que tienen en cuenta en cada nivel, también hubiese sido interesante poder comparar los resultados entre los docentes que han tenido alumnos con dislexia y los que no tuvieron la experiencia, otra de las limitaciones fue el tamaño de la muestra, los resultados reflejan datos de una muestra pequeña. La recomendación para futuros trabajos sería ampliar la muestra y poder realizar una investigación más profunda para luego, desde el rol del psicopedagogo, poder idear posibles capacitaciones para los docentes, sobre como intervenir, métodos de enseñanza, métodos de evaluación, sustentándolas desde la ley de dislexia y a partir de tener en cuenta la elevada estadística de alumnos con esta forma diferente de aprender.

Si bien el rol del docente no es el de la detección, es importante que puedan estar atentos a algunos signos significativos para poder solicitar intervención y para poder implementar estrategias que beneficien a estos alumnos, ya que los mismos aprenden de otra forma y como se mencionó anteriormente los docentes son quienes tienen el contacto más estrecho con los niños diariamente y más aún en el caso de las instituciones donde se realizó la presente investigación, ya que los equipos de orientación escolar son compartidos por varias escuelas y muchas veces no tienen oportunidad de poder identificar estas dificultades o cuando

lo hacen puede ser tarde y el niño ha pasado por muchas experiencias de fracaso escolar impactando directamente en su autoestima y perdiéndose de aprendizajes, que hubieran sido posibles mediante acomodaciones pertinentes atendiendo a la diversidad de la forma de aprender de cada alumno. Para ello el docente debe tener conocimientos sobre la dificultad, se menciona también que la Ley 27.306 brinda los lineamientos para el trabajo del educador y garantiza el derecho a aprender de acuerdo a sus condiciones a los alumnos con dislexia, evidenciando que el docente deberá implementar las estrategias de enseñanza que sean necesarias.

Analizando los resultados de esta investigación, podemos decir que se hace indispensable trabajar con los docentes, ya que generalmente se encuentran atravesados por creencias, preconceptos que dificultan una visión clara sobre las formas de aprender de los alumnos, por lo cual, si estas creencias se sustituyen por conocimientos, se le podrá dar al alumno la posibilidad de recibir las ayudas necesarias. De acuerdo a Pearson (2020), los docentes tienen que buscar los medios necesarios para que los alumnos resuelvan las actividades con la mayor autonomía posible, fortaleciendo así su autoestima y enseñándoles que si pueden lograrlo.

Para concluir, la respuesta a la pregunta central de esta investigación, es que los docentes de preescolar y primer ciclo de educación primaria de la ciudad de Pehuajó, si bien cuentan con conocimientos básicos relacionados al origen, causas y principal característica de la dislexia, se encuentran atravesados por preconceptos y creencias, que les impedirían reconocer los indicadores de riesgo de la dificultad en los alumnos, además un porcentaje significativo de ellos considera que sus conocimientos sobre el tema son insuficientes.

Referencias

- Antognazza, M. & del Luján, M. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre la dislexia. *Ciencias Psicológicas*, (2), 193-200. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/4595/459545418008.pdf>
- A propósito de "Un caso de ceguera congénita para las palabras". (2009). *Noticias Dislexia*. Recuperado de: <http://dislexianews.blogspot.com/2009/03/proposito-de-un-caso-de-ceguera.html>
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: Wolters Kluwer.
- Dansilio, S. (2009). Cerebro y dislexia: una revisión. *Ciencias Psicológicas*, 3(2). Recuperado de: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212009000200011&script=sci_arttext
- Defior, S. & Serrano, F. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación*, 2(4), 13-34. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1065093>
- Defior, S. & Serrano, F. (2011). Procesos Fonológicos Explícitos e Implícitos, Lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Dehaene, S. (2014). *El Cerebro Lector*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores
- Díaz, B. (2006). Definición, orígenes y evolución de la dislexia. *Papeles Salmantinos de Educación*, (7). Recuperado de: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/Papeles-Salmantinos-de-Educaci%C3%B3n-2006-n.%C2%BA-7-P%C3%A1ginas-141-162-Definici%C3%B3n-or%C3%ADgenes-y-evoluci%C3%B3n-de-la-dislexia.pdf>
- Echegaray, J. & Soriano, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula abierta*, 44(2), 63-69. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0210277316000020#!>
- Fernández, M. Kenneth Pugh: "Ser un buen o mal lector no tiene nada que ver con la inteligencia". *Educación, Infobae*. Recuperado de:

<https://www.infobae.com/educacion/2018/09/02/kenneth-pugh-ser-un-buen-o-mal-lector-no-tiene-nada-que-ver-con-la-inteligencia/>

Fumagalli, J., Barreyro, J., Jacobovich, S., Olmedo, A. & Jaichenco, V. (2016). Habilidades fonológicas, precisión lectora y velocidad en pacientes con dislexia. *Cuadernos de Neuropsicología*, 10(1), 71-87. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6039949>

Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de Psicología*, 32(1), 3-30. Recuperado de: <http://ibg.colorado.edu/~gayan/anupsi4.pdf>

Gámez, M., Gil, C., Caballero, J., Tortosa, I., López, P., Victoria, A., Mirete, J., Pardo, J. & Lapuente, F. Actualización en dislexia del desarrollo. Región de Murcia, Consejería de Educación, Ciencia e Investigación.

Guzmán, R., Correa, A., Arvelo, C. & Abreu, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 289-302. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283341409003.pdf>

López, A., Zarabozo, D., González, A. & Matute, E. (2010). La dislexia en hispanohablantes: un problema que persiste a lo largo de la escuela primaria. *Revista mexicana de psicología*, 27(1), 45-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243016325005>

Pearson, R. (2017). *Dislexia: Una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.

Pearson, R. Conciencia fonológica. *Jel Aprendizaje*. Recuperado de: <http://blog.jel-aprendizaje.com/conciencia-fonologica/>

Pearson & Equipo Jel Aprendizaje. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Buenos Aires: Paidós.

Pearson, R., Siegel, L., Pearson, J., Magrane, M. & Rébora, M. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanohablante: un estudio longitudinal. *Revista Argentina de Neuropsicología*, (23), 35-52.

- Reyes, N. (2014). Descripción de la labor de docentes para el desarrollo de la lectoescritura en el trabajo con niños disléxicos de primer ciclo de educación básica en el establecimiento Nueva Esperanza. *Universidad Ucinf*. Recuperado de: <http://repositorio.ugm.cl/bitstream/handle/12345/1167/CD%20T372.41%20N574%202014.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salazar, A. & Morales, L. (2017). Conocimientos sobre la dislexia en docentes de Educación Primaria. *Repositorio abierto de la Universidad de Cantabria*. Recuperado de: <https://repositorio.unican.es/xmlui/handle/10902/15574>
- Shaywitz S. & Shaywitz B. (2006). Dislexia a Edad Temprana y su Impacto en el Desarrollo Socioemocional Temprano. *Enciclopedia sobre el Desarrollo de la Primera Infancia*. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/trastornos-del-aprendizaje/segun-los-expertos/dislexia-edad-temprana-y-su-impacto-en-el-desarrollo>
- Tabaquim, M., Dauruiz, S., Prudenciatti, S. & Niquerito, A. (2016). Concepción de maestros de primaria sobre dislexia del desarrollo. *Revista Brasileña de Estudios Pedagógicos*, 97 (245). Recuperado de: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812016000100131&lng=en&tlng=en
- Valdivieso, L. (1993). La dislexia: cien años después. Investigación, antecedentes históricos y definiciones. *Psykhé*, 2(1). Recuperado de: <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/view/44/44>

Anexos

Cuestionario:

1. Experiencia con alumnos con dislexia:

- Si
- No

2. La dislexia es un trastorno de origen neurológico

- Verdadero
- Falso
- No sé

3. Es el resultado de un déficit en el procesamiento fonológico

- Verdadero
- Falso
- No sé

4. Las inversiones de letras son el criterio más importante en la identificación de la dislexia

- Verdadero
- Falso
- No sé

5. Todas las personas con dislexia presentan las mismas características

- Verdadero
- Falso
- No sé

6. La dyslexia puede curarse

- Verdadero
- Falso
- No sé

7. La mayoría de los alumnos con dislexia suelen tener problemas sociales y/o emocionales

- Verdadero
- Falso
- No sé

8. El cerebro de las personas con dislexia funciona diferente al de las personas sin dislexia

- Verdadero
- Falso
- No sé

9. Es causada por un déficit viso perceptivo, por eso invierten las letras y las palabras

- Verdadero
- Falso
- No sé

10. Una persona puede tener dislexia de niño y desaparecer en la adultez

- Verdadero
- Falso
- No sé

11. La dislexia es hereditaria

- Verdadero
- Falso

- No sé

12. Se caracteriza por una dificultad para leer con fluidez

- Verdadero
- Falso
- No sé

13. Conletramayúsculaleenmejor

- Verdadero
- Falso
- No sé

14. No se puede identificar hasta los 7 u 8 años

- Verdadero
- Falso
- No sé

15. En su formación inicial docente, ¿obtuvo orientaciones para trabajar con niños disléxicos en el ámbito de la lecto-escritura?

- Si
- No

16. ¿Emplea criterios específicos para detectar a niños con dislexia? ¿Cuáles?

17. ¿Cómo considera que son sus conocimientos para identificar las dificultades que presentan los niños con dislexia?

- Muy buenos
- Buenos
- Insuficientes