



Dislexia e inglés. Formación y capacitación de los docentes de nivel primario en el Partido de Escobar.

Crivaro María Laura

Número de legajo 25989

Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad de Flores

Ciclo modalidad a distancia- Licenciatura en Psicopedagogía

Tutor metodológico: Lic. Carolina Viviana Rivela

Tutor temático: Lic. Melisa Zilberman

30 de diciembre de 2020

Índice

Índice	2
Resumen	4
Abstract	5
Introducción.....	6
Marco teórico.....	9
Introducción a la Dislexia	9
Definición de Dislexia	9
Tipos de dislexia	10
Marco normativo.....	11
Ley 27.306.....	11
La ley de Educación Nacional y Provincial de Buenos Aires.....	13
La dislexia en las clases de inglés.....	14
Dislexia y bilingüismo	14
Enseñanza de inglés a alumnos con dislexia.....	15
El aprendizaje de inglés en alumnos disléxicos.....	18
La formación docente.....	18

El rol del psicopedagogo dentro de la escuela	20
Antecedentes	21
Planteo del Problema	26
Objetivos.....	27
Objetivo general	27
Objetivos específicos	27
Método	28
Diseño	28
Participantes.....	28
Técnicas de recolección	28
Procedimiento	29
Resultados.....	31
Discusión.....	35
Conclusión.....	39
Referencias	42
Anexo.....	48

Resumen

El presente estudio propone investigar sobre la formación y capacitación que poseen los docentes de inglés sobre dislexia. Para esto se plantearon una serie de cuestionamientos que permitieron relacionar el conocimiento que poseen del trastorno con el aprendizaje de inglés, materia en la que son especialistas. A su vez se formuló otro objetivo específico que buscó detectar la necesidad que tienen los docentes de recibir mayor capacitación y acompañamiento desde la Institución donde trabajan. La investigación es de tipo empírico cualitativo con un diseño transversal donde se utilizó una muestra de 10 docentes de inglés de nivel primario, con 2 años mínimo de experiencia laboral. Todos se desempeñan como maestros dentro del Partido de Escobar, Provincia de Buenos Aires. El contexto actual de pandemia por COVID-19 y la cuarentena obligatoria decretada en Argentina exigió el uso de aplicaciones de celular y del correo electrónico como medio de comunicación donde se administraron entrevistas semiestructuradas como técnica de recolección de datos. Los resultados demuestran que la mayoría de los docentes no recibieron formación desde el Profesorado en dislexia y otras Dificultades del Aprendizaje así como tampoco, una vez trabajando, asistieron a cursos de capacitación que permitieran adquirir los conocimientos no recibidos. Como aspecto positivo, los docentes demostraron tener la necesidad de formarse y, a su vez, de ser más acompañados por el colegio donde se desempeñan.

Palabras clave: Profesorado- formación- docentes- capacitación- escuela- dislexia.

Abstract

A The present study proposes to investigate the degree of training and education on dyslexia that primary-level English teachers have in the Escobar district. For this, a series of questions were raised that allowed us to investigate the degree of knowledge they have about dyslexia and its relationship with learning English, a subject in which they are specialists. At the same time, another specific objective was formulated that sought to detect the need for teachers to receive more training and support from the Institutions where they work. The research is of a qualitative empirical type with a cross-sectional design where a sample of 10 primary-level English teachers is used, with a minimum of 2 years of work experience. All of them work as teachers within the Escobar District, Buenos Aires Province. The current context of the COVID-19 pandemic and the mandatory quarantine decreed in Argentina required the use of cellular phone applications and email as means of communication where semi-structured interviews were administered as a data collection technique. The results show that the majority of teachers did not receive training from the Teacher-Training College in dyslexia and other Learning Difficulties, nor did they, once working, attend training courses that would allow them to acquire the knowledge they had not received. As a positive aspect, the teachers demonstrated the need to get training and, at the same time, to be more accompanied by the schools where they work.

Keywords: Teachers- training- school- dyslexia.

Introducción

Este estudio de investigación intentará aportar una mirada sobre la situación actual de la formación y capacitación que poseen los docentes de inglés sobre dislexia. Para ello se realizaron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes del partido de Escobar, Provincia de Buenos Aires. Considerando la situación de pandemia mundial por COVID-19¹ que llevo al cierre de miles de escuelas en Argentina, la administración de las entrevistas fue realizada desde la virtualidad, acordando el medio según la disponibilidad de cada colaborador.

La dislexia es una de las dificultades de aprendizaje más frecuentes, su prevalencia se estima entre el 5 y el 10% de la población, aunque existen estudios que hablan de hasta un 15% (Pearson, 2017). Es por esto que se considera fundamental el trabajo de los docentes para detectar y acompañar en el proceso de enseñanza a los alumnos disléxicos, especialmente cuando se trata de otro idioma, inglés.

La investigación se encuentra organizada en ocho apartados que pretenden dar una estructura conforme al objetivo de la investigación. El primer apartado corresponde al marco teórico donde se brinda un breve recorrido histórico desde los inicios del término dislexia hasta el último alcanzado donde, después del consenso de varios profesionales, se llega al término que conocemos en la actualidad. También se brindará una aproximación al marco legal, considerando dos leyes, la primera corresponde a la ley 27.306 (2016) donde se brindan las pautas de adaptación necesarias para el alumnado, promueve la capacitación de los docentes, la detección y prevención temprana de las

¹ Según la Organización Mundial de la Salud (2020) el COVID-19, también conocido como coronavirus, es una enfermedad infecciosa causada por el virus SARS-CoV-2. Fue identificado por primera vez en diciembre de 2019 en China y actualmente sigue en curso (noviembre 2020). Se convirtió en pandemia a nivel mundial generando millones de muertes.

dificultades. La segunda ley, es la N° 26.206 (2006) quien brinda una mirada general sobre la educación en la República Argentina y la Provincia de Buenos Aires que le otorga al Estado la responsabilidad de garantizar la educación así como la gratuidad para acceder a ella.

Por otro lado, adentrándose en la dislexia y el bilingüismo, se propone un estudio sobre cómo es el aprendizaje de inglés en niños con dicho trastorno y, por otro lado, como es la enseñanza por parte de los docentes. También se propone un análisis sobre el grado de formación y su importancia a la hora de estar frente a las aulas.

El segundo apartado corresponde a los antecedentes, investigaciones que se llevaron a cabo anteriormente con variables iguales o similares a las planteadas en el presente estudio. La gran mayoría son provenientes de España, donde existen mayores trabajos en relación a la dislexia y el aprendizaje de inglés. Aun así, en Argentina existen estudios sobre el aprendizaje en general de disléxicos y el nivel de capacitación docente que sirvieron para obtener datos que aporten al presente trabajo.

En el tercer apartado se plantea el problema que motivó este estudio realizando un desarrollo breve y conciso sobre la temática y la pregunta principal que guiará la tesina.

El cuarto apartado se ocupará de establecer los objetivos generales que corresponden al qué de la investigación y los objetivos específicos que desglosan al principal de manera de obtener información igual de relevante.

En el quinto apartado se realiza una descripción del método que se utilizará, correspondiente a un diseño empírico cualitativo con teoría fundamentada. Se administraron entrevistas semiestructuradas a 10 docentes de inglés de diferentes escuelas del partido de Escobar. La administración de las entrevistas fue realizada entre fines de septiembre y mediados de octubre de

2020, utilizando diferentes medios según la disponibilidad de los participantes. Previo al encuentro o al envío de la entrevista se enviaron los consentimientos informados que fueron completados por cada colaborador con los datos solicitados.

El sexto apartado se refiere a los resultados obtenidos después de recabar toda la información de las entrevistas. Se constata la falta de formación y capacitación de los docentes de inglés en relación a la dislexia. Pero, a modo positivo, se dio a conocer la predisposición que tienen para formarse y recibir mayor información.

El séptimo apartado corresponde a la discusión de los resultados obtenidos, aportando deducciones e inferencias de ellos relacionándolos con el marco teórico y los antecedentes que aportaron sustento a la investigación desarrollada.

Y por último, la conclusión del trabajo, en donde se brinda una síntesis de todo lo trabajado en la tesina relacionando el marco teórico que le dio sustento a la investigación con los resultados obtenidos. También, en dicho apartado, se tienen en cuenta los aspectos positivos y las limitaciones encontradas a la hora de recolectar los datos.

Marco teórico

Introducción a la Dislexia

Definición de Dislexia

El concepto inicia su recorrido histórico en el año 1872 por el Dr. en oftalmología Rudolf Berlín quien crea y utiliza por primera vez el término para describir la pérdida de la capacidad de lectura de una persona adulta ocasionada por una lesión cerebral (Berlín, 1872, citado en Aristizabal y Leguizamón, 2012). Poco tiempo después el Dr. Kussmaul propone el término “ceguera verbal” para referirse a un paciente afásico que perdió la capacidad de lectura (Kussmaul, 1877, citado en Guardiola, 2001). Como comenta Valdivieso (1993) las investigaciones sobre las causas y características de la dislexia eran de naturaleza neurológica relacionándolo con una disfunción cerebral mínima.

Con el pasar de los años y el surgimiento de numerosas investigaciones en el campo de la dislexia se han ido sumando definiciones. En el año 2002 se convocó a varios profesionales del campo para darle forma a un nuevo concepto, actualizado y más amplio. International Dislexia Association² (IDA, 2002) junto a National Institute of Child Health and Human Development³(NICHD, 2002) definen a la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades para reconocer de forma precisa y/o fluida las palabras y por falta de ortografía y

² Su traducción es “Asociación Internacional de Dislexia”. Es una organización sin fines de lucro dedicada a la dislexia, atiende a personas con este trastorno, a sus familias y brinda formación a profesionales.

³ Su traducción, “Instituto Nacional de Salud Infantil y Desarrollo Humano”, realiza la investigación y capacitación para comprender el desarrollo humano, mejorar la salud reproductiva, mejorar la vida de los niños y adolescentes y optimizar las habilidades para todos.

decodificación. Estas dificultades se relacionarían con un déficit en el componente fonológico del lenguaje y pueden existir dificultades de comprensión lectora.

Esta definición considera que el trastorno tiene bases neurobiológicas indicando el factor hereditario del mismo con una prevalencia del 40% de que el hermano de un niño disléxico tenga el mismo trastorno y si su padre posee dislexia existe un riesgo 8 veces mayor (Camargo, 2010). El conocimiento del factor hereditario permite un abordaje temprano del trastorno permitiendo una reducción de la dificultad brindando estrategias de compensación y activación cerebral. Este trastorno no es exclusivo de la infancia y en la adultez no desaparece ya que al tener una base neuronal será una condición que acompañará a la persona toda su vida (Pearson, 2017).

La dislexia es un trastorno que muestra una alteración en la lectura y en la escritura sin presentar dificultades sensoriales (Delfino, 2017). No se le puede atribuir un retraso mental o un contexto social desfavorecido, por lo tanto, no toda dificultad de lectura es dislexia, para ello deberán eliminarse todas estas posibles causas (Dahaene, 2009).

Hablar de trastorno y no de enfermedad tiene que ver con que la dislexia es una condición que afecta la calidad de vida de una persona y sobre todo la escolar. Pero tener dislexia no siempre resulta negativo ya que esta condición permite que se desarrollen otras áreas, como la viso espacial, el pensamiento creativo o la construcción (Pearson, 2017).

Tipos de dislexia

Como explica Puente (2012), existen múltiples clasificaciones pero entre las más conocidas se destacan la *dislexia adquirida* y la evolutiva. La primera se caracteriza por estar relacionada con una

lesión cerebral que afectaría las áreas que participan en el proceso de la lectoescritura. En cambio, la *dislexia evolutiva*, es aquella que presentan los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Según Ballesteros y Roscón (2019) la dislexia evolutiva, considerando la ruta de acceso al léxico que esté afectada, se subdivide en:

- *Dislexia fonológica*: cuando esta alterada la ruta del procesamiento de la información por una dificultad en la ruta fonológica.
- *Dislexia Visual o superficial*: cuando existe una dificultad visual y el procesamiento de la información se ve afectado.
- *Dislexia mixta*: se encuentra alterada la ruta visual y fonológica, por lo tanto, el procesamiento de la información también se verá obstaculizado.

Sánchez (2011) considera que a la hora de aprender un segundo idioma el tipo de dislexia que se encuentra afectado es el superficial o visual, debido a que la escritura no corresponde a la pronunciación, es decir, no hay correspondencia entre grafema y fonema.

Marco normativo

Ley 27.306

Pearson (2017) menciona que la Asociación Dislexia y Familia (en adelante, DISFAM) en Argentina junto a docentes, profesionales y políticos impulsan la sanción de una Ley Nacional que establece el derecho a la educación de las personas con Dificultades Específicas del Aprendizaje en todo el territorio del país (en adelante, DEA).

Se publica en el Boletín Oficial de la República Argentina (en adelante, BORA) la ley 27.306 (2016) quien establece:

Artículo 5.- La Autoridad de Aplicación tendrá a su cargo el ejercicio de las siguientes acciones:

- a) Establecer procedimientos y medios adecuados para la detección temprana de las necesidades educativas de los sujetos que presentaren dificultades específicas de aprendizaje;
- b) Establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimientos de cada caso en particular;
- c) 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);
- d) Planificar la formación del recurso humano en las prácticas de detección temprana, diagnóstico y tratamiento.

La sanción de esta ley enfrentará a los colegios con un gran desafío, deberán formarse y contar con herramientas para detectar de manera precoz casos de alumnos con DEA (Pearson, 2017).

Esta ley a pesar de estar sancionada no se cumplía, es así como las obras sociales no brindaban cobertura y en las escuelas no se realizaban las adaptaciones curriculares pertinentes. Recién en el año 2018 se reglamenta esta ley y fue declarada de interés nacional (Medina, 2018).

Con esto, las instituciones se enfrentan con un gran desafío ya que deberán contar con herramientas para la detección precoz y acompañar a los docentes en las adaptaciones metodológicas y brindar espacios de formación (Pearson, 2017). Como aclara Delfino (2017) se encuentran ligados dos

sistemas, el de salud y el escolar, es decir, el abordaje psicopedagógico en conjunto con el colegio quien deberá estar capacitado para detectar estas dificultades.

Como expresa Pearson (2017), la sanción de esta ley implica dos grandes factores ya que es un derecho y un deber. Derecho tanto para alumnos como para padres quienes pueden reclamar si algo de lo sancionado no se cumple, pero también es un deber para el colegio y los docentes quienes deberán formarse y aplicar lo que se especifica, en caso contrario, podrán recibir sanciones por parte de la inspección de la nación.

La ley de Educación Nacional y Provincial de Buenos Aires.

En la actualidad el sistema educativo argentino está regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006) que le da al Estado la responsabilidad de garantizar la igualdad y la gratuidad de la enseñanza. Considera los niveles de formación desde inicial, primaria, secundario hasta el nivel terciario/ universitario. Menciona la obligatoriedad de la educación para todo el territorio de la República Argentina ajustándose a los requerimientos locales de cada región de manera de poder alcanzar resultados educativos de calidad en todo el país y ante todas las situaciones sociales.

Es así, como según la Ley de Educación de la Provincia de Buenos Aires N° 13.688 (2007) que garantiza el derecho a la educación en los niveles inicial, primario y secundario considera que el nivel de educación primaria está conformado por 6 años de duración y es obligatorio. De este nivel educativo en provincia se encargará la presente investigación.

La dislexia en las clases de inglés

Dislexia y bilingüismo

Vivimos en un mundo globalizado donde las competencias plurilingüísticas son imprescindibles tanto para la comunicación como para la inserción al campo laboral (Coronado y Palazón, 2017). En nuestro país, desde el nivel educativo, de acuerdo a la Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006, enseñar al menos un idioma será obligatorio en todas las escuelas tanto de nivel primario como secundario en todo el país.

Cuando se habla de bilingüe se hace referencia a las personas que además de una primera lengua (L1) tiene el conocimiento de una segunda lengua (L2) y es capaz de usar una u otra ante cualquier circunstancia (Foster, 2020 citado en Pearson, 2020). Ser bilingüe no implica serlo exclusivamente desde lo oral y escrito, también se puede dominando un aspecto de la lengua, como el oral, demostrando que alumnos con diagnóstico de dislexia pueden aprender a hablar en inglés aunque no dominen la lectura y/o escritura. Es así como se puede ser bilingüe escrito, bilingüe oral o bilingüe total (Pearson, 2017).

Para Lambert (1974, citado en Vila, 2006) el término bilingüismo no debe entenderse como una categoría única sino que además se deben tener en cuenta los efectos que produce a nivel personal, lingüístico y cognitivo. Para eso propone una clasificación que permite diferenciar los tipos de bilingüismo en aditivo y sustractivo. Como explica Bruzual (2007) el tipo aditivo se da cuando la adquisición de un segundo idioma representa un estímulo para el desarrollo del sujeto y alcanza resultados positivos. En cambio, el bilingüismo de tipo sustractivo constituye una desventaja y proporciona efectos negativos tanto desde lo cognitivo como desde lo afectivo. Como aclara Vila (2006),

la postura de Lambert (1974) es sociolingüística y tiene muy en cuenta la actitud de la persona frente al aprendizaje del idioma ya que es importante y determinante a la hora de aprenderlo. Una persona que ante el aprendizaje de una segunda lengua tiene actitud positiva resulta estimulante y es un impulso para seguir aprendiendo, en cambio, quien lo hace por obligación siente como una amenaza aprender un idioma diferente al materno.

Existe otra hipótesis propuesta por Cummins (1979) sobre la *interdependencia lingüística* que predice que los niños que tienen dificultades en el aprendizaje de la lengua materna también lo tendrán en la adquisición de una segunda lengua. La idea principal de esta teoría es plantear que aprender una segunda lengua no impide el progreso de ambas sino, más bien, puede estimular su desarrollo.

Considerar el aprendizaje de inglés en disléxicos es positivo y beneficioso, teniendo en cuenta que el procesador fonológico es el mismo en cualquier lengua (Foster, 2020, citado en Pearson, 2020). Pero es importante considerar el momento indicado para introducir la enseñanza de un idioma y para esto Dahan (2019) menciona que antes de los 10 años debería comenzar este aprendizaje, dejando en claro que cuanto más temprano en edad es mejor debido a la plasticidad cerebral y que, llegando a la pubertad, esta capacidad decae drásticamente. Es así como Pearson (2017) dice que la introducción de un segundo idioma, desde lo oral, debe hacerse en simultáneo a la primera lengua. En cambio para introducir la escritura se debe esperar a que el niño esté alfabetizado según su lengua materna y tenga dominio oral del inglés.

Enseñanza de inglés a alumnos con dislexia

Como comenta Pearson (2017) pensar en la inclusión de alumnos disléxicos en aulas de idioma puede resultar imposible para muchos docentes. Incluso se asume que los alumnos con diagnóstico de

dislexia no podrán aprender otro idioma ya que no hay correspondencia entre sonido y forma escrita. Aquí reside la principal dificultad a la que se enfrentan ya que este idioma tiene una escritura diferente a la pronunciación. Esto es denominado por Hernández et al. (2018) "*lengua opaca*" y produce una mayor dificultad para adquirir y dominar el idioma. Foster (2020, citado en Pearson, 2020) explica que el idioma inglés tiene 26 letras, más de 120 grafemas para representar 44 fonemas. Esto quiere decir que los fonemas (o sonidos) en inglés puede estar representados por dos, tres o cuatro grafemas (o letras). En contraposición, el idioma castellano es llamado "*lengua transparente*" existiendo correspondencia entre fonema y grafema siendo más fácil para decodificar ya que a cada letra le corresponde un sonido (Pearson, 2017).

Según lo antes expuesto aprender un idioma implica tener una gran capacidad de memoria verbal y de automatización de las correspondencias entre letras y sonidos considerando el contexto en el que se encuentren esas letras. Es por ello que la dislexia es una de las grandes afectadas, la lectura con fluidez puede resultarles muy compleja (Pearson, 2017).

Es fundamental que exista una correcta instrucción y exposición del inglés para un buen aprendizaje (Foster, 2020, citado en Pearson, 2020). Como dice Pearson (2017) en la mayoría de las escuelas bilingües existe falta de exposición oral a la segunda lengua, fundamental para la adquisición de nociones de sintaxis y fonética tanto para lectura como para la escritura. En relación, Pallarés (2017) menciona la importancia de evitar al principio la lectoescritura e iniciar el proceso de enseñanza desde la oralidad. También menciona que no hay que poner énfasis en los aspectos gramaticales sino en los aspectos pragmáticos y de comunicación.

Existe una gran cantidad de recursos tecnológicos disponibles para ser aplicados en alumnos con dislexia y que pueden ser usados en escuelas. Estos, en una gran mayoría, cuentan con sustento científico validando su objetivo (Pearson, 2017).

Teniendo en cuenta lo expresado en el presente apartado y considerando los aportes de Hernández et al. (2018) respecto a la enseñanza de inglés a alumnos con dislexia, se aconseja:

- Estimular al alumno en el deseo de aprender otro idioma.
- Iniciar el aprendizaje de una segunda lengua (L2) una vez que se encuentre afianzada la lengua materna (L1)
- Los contenidos escolares son los mismos para todos los alumnos, no se trata de bajar de nivel sino de adaptarlo a sus posibilidades.
- En los primeros años de escolaridad comenzar con palabras con una ortografía transparente y progresivamente ir elevando a palabras más complejas que requieran el uso de memoria viso-ortográfica.
- Informar al resto de los alumnos sobre las dificultades del alumno disléxico con el objetivo de que no vean las adaptaciones como un favoritismo o privilegio sino como un derecho y una necesidad para aprender.
- Exponer al alumno a un contexto donde se hable en inglés como viendo películas, concurriendo a campamentos de inglés, intercambios con otros países, etc.

Si bien los alumnos con dislexia cuentan con ciertas limitaciones en algunas habilidades y/o funciones, los docentes deberán tener en cuenta aquellas que están fortalecidas (Ibáñez Azorín et al., 2018).

El aprendizaje de inglés en alumnos disléxicos

Continuando con lo expresado en el apartado anterior y citando a Howard Gardner (1983) no existe una sola inteligencia sino más bien, ocho distintas. Esta visión polifacética de la inteligencia supone que todos los seres humanos disponen distintas capacidades adecuadas para resolver distintos problemas. También el mismo autor menciona la capacidad de los alumnos disléxicos para actividades visuales y/o espaciales que pueden ser una ventaja para el contexto escolar sobre otras aptitudes.

Kalán y Furlán (2015) dicen que los *estilos de aprendizaje* definen los rasgos afectivos, cognitivos y fisiológicos mostrando como una persona percibe, interactúa y responde al contexto. Es así como un disléxico, según como recoge la información, tendrá mayor prevalencia del estilo de aprendizaje visual centrando el aprendizaje en imágenes, videos, esquemas y no tanto en textos largos. Pearson (2017) aclara que la enseñanza basada en los estilos de aprendizaje es garantía de éxito. Es necesario salir de la tradicional escuela enciclopedista y dedicarse a formar pensadores con sentido crítico.

El relación a lo antes abordado, Pallares (2017) expresa que los alumnos disléxicos pueden aprender inglés, solo que el proceso será más lento y, aún más, si asisten a un colegio que utilizan una metodología tradicional. También aclara sobre la importancia de las adecuaciones de acceso al currículum que brinde igualdad al resto de los alumnos.

La formación docente

La ley 27.306 antes citada, en el artículo 5° establece un sistema de capacitación docente para detectar de manera temprana, prevenir y adaptar el currículum de alumnos con dislexia y otras DEA con el objetivo de brindar cobertura integral a estos alumnos (BORA, 2017).

Como expresa Morillas (2015) la conciencia que tienen los docentes respecto a la dislexia es importante a la hora de llevar su práctica en el aula, su conocimiento contribuye a la detección precoz y a una estadía favorable del alumno. El mismo autor menciona la importancia de las actitudes que tienen los docentes respecto a los alumnos disléxicos ya que repercute directamente en la práctica educativa.

Macca (2018) indica la importancia de que la capacitación esté desde el profesorado, en la formación de los docentes pero también para los que ya están trabajando en el aula, a través de programas de formación continua y permanente. Sin embargo, Abichacra (2019) menciona que solo el 15% de los docentes sabe que es la dislexia y qué hacer con estos alumnos.

Como comenta Pearson (2017) el rol de la institución escolar es el de brindar capacitación para los docentes sin distinción por materias, pero además, debe mostrar cómo decisión institucional el acompañamiento de alumnos con alguna dificultad. Menciona también que el resultado de que un alumno no aprenda o no pueda demostrar sus conocimientos, además de la falta de estudio, es el producto de la diada alumno- docente en donde el estudiante no puede demostrar lo que sabe porque quizás le faltó una situación significativa para demostrarlo.

Los docentes son el motor para la estimulación de los alumnos hacia el aprendizaje, más allá del nivel de inteligencia la falta de motivación es un factor fundamental. Pese a esto la mayoría de los docentes no disponen de conocimientos sobre la naturaleza y síntomas de la dislexia creándose problemas para intervenir (Caballero y Murga, 2017). El desconocimiento lleva al fracaso escolar del alumno y el *feedback* negativo del docente hacia el alumno con dificultades de aprendizaje incide directamente en la conformación de la autoestima (Pearson, 2017).

Es indispensable que los profesorados brinden formación pero también después, cuando los docentes se encuentran en el aula trabajando, es decir, capacitación permanente y continua que permita el acceso a todo ese conocimiento que en su momento no les fue brindado (Macca, 2018).

El rol del psicopedagogo dentro de la escuela

La psicopedagogía, tal como lo indica la palabra, es la confluencia de dos disciplinas, la psicología y la pedagogía. El campo de acción sobre los cuales puede desenvolverse un profesional psicopedagogo es amplio, pudiendo desempeñarse en lo institucional, educativo, de salud, laboral y/o clínico (Baeza, 2011).

Cuando el trabajo del psicopedagogo se realiza dentro de una institución escolar, dependiendo de los requerimientos de cada establecimiento, su función será, entre otras, la de capacitar al personal docente en cuanto a temas de desarrollo infantil y los requerimientos de cada etapa evolutiva (Butelman et al., 1996). Aquí reside la importancia de capacitar a los docentes en temáticas tales como DEA así como también en enseñanza innovadora, en diferentes metodologías de evaluación, etc. (Pearson, 2017).

A su vez, es importante la inclusión de un profesional en psicopedagogía para que pueda intercambiar miradas con otros profesionales que asisten a los alumnos, poder dialogar con los padres y acompañar la trayectoria de los alumnos (Pearson, 2017).

Ligado a lo sancionado por la ley 27.306 antes citada en donde se realiza la importancia de capacitar al personal docente en detección temprana, prevención y adaptación curricular para asistir alumnos disléxicos o con otras dificultades del aprendizaje, es que la labor del psicopedagogo se considera de gran importancia dentro de la institución escolar.

Antecedentes

Durante la última década han surgido innumerables investigaciones en relación a la dislexia y el aprendizaje de un segundo idioma, como el trabajo realizado por Alsina (2014) que propone una revisión bibliográfica de varias publicaciones sobre los estudiantes disléxicos y el aprendizaje de lenguas extranjeras. Tiene como objetivo dar apoyo a los estudiantes en su aprendizaje de idioma. Se basa en estudios empíricos realizados por otros investigadores que toman como población a los docentes de inglés y al estudio de muestras de maestros que trabajan en escuelas públicas y privadas de 13 países Europeos. El método utilizado fue la revisión bibliográfica y, a su vez, un trabajo de campo a través de cuestionarios realizados a los profesores. Estos últimos se enfocaron en obtener información de los centros donde trabajaban y sus características como docentes (tipo de escuela, experiencia, años trabajados, etc.) Por todo esto el tipo de estudio realizado en este trabajo es de naturaleza cualitativa, porque se basa en el análisis bibliográfico y de los datos aportados por las investigaciones realizadas por otros (DysTEFL- 2011) y las encuestas realizadas de su autoría que le brindaron la posibilidad de dar una revisión general del tema de investigación.

El estudio de investigación sobre la *detección de las necesidades de formación sobre dificultades de aprendizaje en los docentes de educación primaria* (Sansano, 2014) corre la mirada enfocándose en la necesidad de los profesores en formarse sobre las DEA. Utiliza un estudio descriptivo tomando como instrumento de recolección de datos los cuestionarios semiestructurados que fueron administrados a 75 docentes de nivel primario que trabajan en escuelas públicas y privadas en la provincia de Granada, España. Los cuestionarios se dividían en cuatro bloques: formación académica, conocimiento específico sobre las DEA, experiencia profesional y necesidades de formación. Los resultados arrojan información importante respecto a que los docentes no reciben formación en su Diplomatura y las capacitaciones

realizadas posteriormente no suelen ser específicas de DEA. Manifiestan la necesidad de mayor formación sobre estos trastornos ya que consideran no tenerla desde su formación.

En la misma línea de investigación sobre dislexia e idioma inglés Iriondo Hervás (2015) realizó el estudio de un caso enmarcando a su investigación como cualitativa. La autora interviene como observadora participante, se compromete con el alumno, lo observa, mira sus cuadernos, evaluaciones y clases de inglés. Además realiza entrevistas a padres para conocer sus características evolutivas, aunque no hay muchos datos de cómo fue realizada. La población es una escuela primaria (no hay datos de lugar de procedencia) y la unidad de análisis es el alumno, a quien cambió el nombre por "Tomás", de 11 años de edad con diagnóstico de dislexia. Como síntesis de investigación propone un método de enseñanza basado en la oralidad y al uso de materiales adecuados, como los flashcards, priorizando el canal visual y la oralidad, evitando así la lectura que tanto se dificulta en dislexia y más en otro idioma.

En el mismo año aparece una investigación a cargo de una revista digital realizada por Valero Molina y Jiménez Fernández (2015) donde se corre la mirada del alumno a la del docente. Es un examen de índole cualitativo sobre las dificultades para adquirir una segunda lengua en general para todos los alumnos, tengan o no el diagnóstico de dislexia, y la posibilidad de generalizar a otras materias esta dificultad. La población elegida fueron dos centros escolares de una localidad de casi doce mil habitantes del área metropolitana de Granada. El alumnado que concurre cuenta con un nivel socioeconómico medio. La muestra consta de 19 docentes que trabajan en centros de educación primaria, de 3° a 6° grado. 16 docentes tienen a su cargo varias materias y tres son de inglés. En total los maestros tienen 389 alumnos. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas, una para los docentes especialistas en inglés con la finalidad de detectar a los escolares que presentaban bajas calificaciones en esta área curricular y también poder obtener la opinión del profesorado acerca de las posibles causas

de ese bajo rendimiento. Por otra parte una segunda encuesta para los docentes tutores de los alumnos identificados con bajo rendimiento en inglés con el propósito de averiguar sus calificaciones en el resto de las áreas. Los resultados obtenidos muestran que los alumnos detectados con un bajo rendimiento en inglés también presentaban dificultades en las demás materias ubicándolos dentro de las Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).

Otro artículo que cabe destacar es el realizado por Echegaray Bengoa y Soriano Ferrer en el año 2016 en España, donde se propone un análisis de *los conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo y sus implicaciones educativas*. Para ello proponen un estudio descriptivo con uso de encuestas a 228 profesores, 110 con experiencia y 118 sin experiencia en relación a la dislexia. Los autores llegan a la conclusión que los docentes que cuentan con más años de trabajo, experiencia directa con un niño diagnosticado con dislexia y autoeficacia (grado de preparación para enseñar) disponen de más conocimientos sobre dislexia e impactan positivamente ante estos alumnos.

Años después en el marco de una Tesis doctoral presentada por Di Francesco (2017) en España se brinda una nueva investigación sobre dislexia evolutiva y sus dificultades para aprender idioma pero con un rango etario más amplio, desde los 8 hasta los 20 años. Esta investigación es de índole cualitativa y cuantitativa brindando un análisis bibliográfico extenso y, además, utiliza como herramienta de recolección de datos al cuestionario abierto. Los resultados aportados arrojan datos interesantes sobre la utilización de diferentes estrategias (hojas amarillas de fondo, utilización de app en computadoras o Tablet, etc.) que inciden en el aprendizaje de una segunda lengua en disléxicos sin importar su clase socio- económica y el uso de aplicaciones informáticas elaboradas, sino más bien, poder aprender sin estrés psicológico, con serenidad y constancia.

Una investigación más reciente (2019) y proveniente de Argentina de la mano de Galarza presentada en el marco de un trabajo final de maestría muestra la concepciones que tienen los docentes sobre la dislexia, en una institución de nivel primario en Tostado, Provincia de Santa Fe. La muestra consta de 38 docentes de primaria. Como diseño de investigación se utiliza el enfoque mixto, combinando el método cualitativo y cuantitativo. Para recolectar la información necesaria sobre las representaciones sociales que tienen los docentes sobre la dislexia, se utilizan encuestas con preguntas cerradas, y otras abiertas. La primera parte consta de 15 ítems con opciones de respuesta, verdadero, falso, no sabe/no contesta. La última parte consta de 3 preguntas abiertas con el objetivo de indagar la opinión de los docentes. Los resultados arrojados demuestran que la gran mayoría de los docentes conocen algunas cuestiones básicas del diagnóstico de dislexia pero evidencian la necesidad de recibir formación que amplíe sus conocimientos. Por último la autora de la investigación propone jornadas de reflexión y capacitación en el colegio estudiado.

En el corriente año (2020) se presentó una investigación en Argentina a cargo de Chazarreta, *sobre los conocimientos que poseen los docentes de educación primaria sobre la detección y la sintomatología general de la dislexia y sobre las DEA*, además analiza la formación que tuvieron los docentes respecto a las problemáticas planteadas. Utiliza un diseño metodológico, descriptivo, cualitativo y cuantitativo tomando como muestra a 23 docentes de dos escuelas primarias de gestión pública ubicadas en la ciudad de Gregorio de Laferrere y González Catán, Provincia de Buenos Aires. Para llevar a cabo la investigación se utilizó la entrevista semi-estructurada a 5 docentes y encuestas a los 18 restantes. Se llega al resultado de que los docentes cuentan con información general sobre dislexia pero no así sobre DEA, ellos transmiten la necesidad de capacitarse en estos temas ya que la gran mayoría cuenta con un grado de formación insuficiente. Otro resultado al que arriba la autora de la

investigación es la carencia que existe en la detección de los casos con DEA en el aula algo tan importante para la prevención. Por último realiza un punteo con sugerencias para el trabajo áulico con disléxicos.

Planteo del Problema

En el mundo actual debemos enfrentarnos con una realidad muy diversa que en la escuela se traduce en alumnos con necesidades diferentes, dentro de ellas la de aprender un segundo idioma distinto al materno, transformado en exigencia si miramos los requerimientos del mundo laboral (Alsina, 2014).

En Argentina se sanciona la ley 27.306 (BORA, 2016) que propone establecer un sistema de capacitación para la detección, prevención y adaptación curricular de alumnos con dificultades de aprendizaje. Sin embargo, se ven muchos niños diagnosticados que no estudian inglés, sacándolo de la currícula (Pearson, 2017). Esto no responde solo a la falta de capacitación docente sino también a uno de los objetivos prioritarios de la ley antes citada, el derecho a la educación de niños, niñas, adolescentes y adultos (Chazarreta, 2020).

Como concluye su investigación Macca (2018) la capacitación debería partir desde la formación del profesorado y continuar a lo largo de la carrera docente. Para esto último es fundamental el rol de la institución que debe brindar espacios de formación a todo su plantel, sin distinción por materia y ciclo escolar (Pearson, 2017).

Se cree socialmente que un alumno disléxico no puede aprender inglés debido a que este idioma no cuenta con correspondencia de los sonidos con su forma escrita. Pero se sabe que el estudio de una segunda lengua resulta beneficioso brindándoles herramientas lingüísticas que compensarían sus dificultades (Pearson, 2017).

Por lo antes planteado se desea averiguar si la capacitación que poseen los docentes de inglés de escuelas primarias resulta adecuada o insuficiente en relación al diagnóstico de dislexia.

Objetivos

Objetivo general

Analizar la formación y capacitación que poseen los docentes de inglés en relación a la dislexia.

Objetivos específicos

- Describir el conocimiento que tienen los docentes de inglés sobre dislexia.
- Detallar las diferentes concepciones que tienen sobre la importancia o no del aprendizaje del idioma ante este diagnóstico.
- Describir las necesidades de los docentes de mayor capacitación en materia de dislexia y otras DEA.

Método

Diseño

Para la realización del presente estudio se llevará a cabo una investigación de tipo empírico cualitativo a partir del diseño otorgado por la teoría fundamentada. Mediante las entrevistas a profesores de inglés, su posterior análisis y relación con el material bibliográfico relacionado con la temática se pretenderá formular hipótesis sobre el área que es objeto de estudio (Glaser, 1992). Como indica Hernández Sampieri et al. (2014) la teoría fundamentada tiene el propósito de desarrollar teoría a partir de datos empíricos.

No se registran investigaciones relacionadas con las variables propuestas en el presente trabajo por lo que la elección del diseño de la teoría fundamentada resultó útil en estos casos donde no existen registros previos que cubran a la muestra de interés (Creswell, 2013).

Participantes

La muestra de estudio está compuesta por 10 participantes, docentes de inglés de ciclo primario, con 2 años mínimo de experiencia en el campo docente. Los entrevistados pertenecen a diferentes instituciones del Partido de Escobar, Provincia de Buenos Aires. Sus edades oscilan entre los 22 y 52 años y la mayoría son de sexo femenino (9 de 10 entrevistados).

Técnicas de recolección

Se utilizará como técnica de recolección de datos la entrevista semiestructurada individual (Sandoval, 2002), dependiendo de las condiciones de disponibilidad de cada participante, algunas fueron enviadas por correo electrónico, otras realizadas por video llamada de whatsapp.

Las preguntas planteadas presentan temas que deben tratarse pero también se brinda la posibilidad de elección de respuesta según la experiencia particular de cada individuo (Hernández Sampieri et al., 2014).

Procedimiento

Debido a la situación actual de aislamiento por COVID- 19 las entrevistas fueron enviadas por correo electrónico y también realizadas por video llamada en whatsapp, dependiendo de las condiciones tecnológicas y de comunicación que disponían los docentes (teléfono, wifi o datos móviles, computadora) así como la disponibilidad de los mismos para poder ser entrevistados.

Los participantes son docentes del área de inglés, de nivel primario que desempeñan su tarea en el Partido de Escobar, zona norte de la Provincia de Buenos Aires. Para delimitar la muestra, los docentes debían contar con experiencia mínima de 2 años de trabajo en las aulas pero no debían contar necesariamente con la experiencia de trabajo con disléxicos. La muestra de los docentes que trabajan en diferentes colegios permite generalizar los resultados obtenidos.

En primera instancia se envió los consentimientos informados⁴, dando a conocer el tema de investigación y los objetivos. Se pidieron datos personales como DNI, nombre, apellido y mail. Una vez completado se conversó sobre su disponibilidad horaria y de recursos para ser entrevistados. En líneas

⁴ Documento que brinda datos sobre la investigación y el investigador. El participante expresa voluntariamente su intención de participar después de haber comprendido la información. Enlace de acceso a los consentimientos informados:
<https://docs.google.com/document/d/1UQRT4emc8yCGoaUCDAZjkcptzN0DovlgBh87uaahT0c/edit?usp=sharing>

generales prefirieron el uso del correo electrónico por contar con menos tiempo para un encuentro virtual, en los casos en que sí se pudo concretar, se acuerda día y hora disponible.

Resultados

Con la intención de abordar el objetivo general planteado en la investigación fue necesario tener en cuenta dos ejes correspondientes a las variables. El primero corresponde a la relación del trastorno de la dislexia y el aprendizaje de inglés, y el segundo, a la falta de capacitación docente. Para evaluar estos ejes se plantearon una serie de preguntas en el marco de una entrevista semiestructurada⁵ proporcionada a diez docentes del área de inglés, con 2 años de experiencia como mínimo de trabajo áulico.

Conforme al primer eje sobre la *relación de la dislexia y el aprendizaje de inglés*, los resultados arrojados dan cuenta de que 5 de 10 participantes tienen conocimiento sobre el diagnóstico de dislexia de modo general y básico, en cambio, los 5 restantes manifiestan en su discurso no tener conocimiento al respecto, pudiendo evidenciarse un resultado equitativo. Por otra parte también se observa al analizar el discurso de los participantes la importancia de conocer más e interiorizarse. Uno de los entrevistados se animó a relacionarlo con síntomas, es así como la E2 (p.1) dice que *“invierten letras, les cuesta leer y escribir”*. Una de las participantes menciona que en el profesorado donde está formándose tiene una materia relacionada a los trastornos del aprendizaje, permitiendo un mayor conocimiento sobre la heterogeneidad que pueda darse en el aula (E7, p.1,2,8).

Según los datos aportados el total de los entrevistados concuerdan en que los alumnos con dislexia presentan dificultades a la hora de aprender una segunda lengua. Solo tres de los entrevistados dicen que esa relación depende de la forma en que se enseñe, corriendo el foco al docente, y la

⁵ Enlace de acceso a las entrevistas:

<https://docs.google.com/document/d/1UQRT4emc8yCGoaUCDAZjkcptzN0DovlgBh87uaahT0c/edit?usp=sharing>

necesidad de aplicar una nueva metodología a la hora de enfrentarse con alumnos disléxicos, como por ejemplo responde el E1 (p.2) quien dice que *“dependiendo de cómo se enseñe el segundo idioma, existen diversas maneras de enseñar y quizás estos chicos necesiten una manera más ajustada a sus posibilidades”*.

Continuando con el mismo eje de investigación los resultados arrojaron unanimidad (10 de 10) respecto a la importancia de las adaptaciones curriculares, pero con diferentes matices. Esto se puede evidenciar en la respuesta de una de las participantes, la cual afirmó que *“es importante la adaptación con diferentes estrategias y variadas. Tener esto presente nos ayuda al momento de planificar, y buscar la mejor opción para que pueda integrarse al grupo”* (E9, p.7). A su vez 4 de los 10 participantes dan cuenta de la importancia de la adaptación para dar igualdad de oportunidades que al resto, como uno de ellos argumentó al decir que *“no realizar adaptaciones curriculares sería no darle al alumno con dislexia las oportunidades de aprendizaje que sí se le están garantizando al resto”* (E8, p.7). Solo un entrevistado trae la palabra *conflicto* a la hora de llevar a cabo una adaptación a un alumno en el contexto áulico, informando que *“son importantes porque no están previstas. No conozco mucho el tema, pero a la hora de dar clase debe ser un conflicto”* (E6, p.7).

A partir de los datos obtenidos y considerando el segundo eje de trabajo que es *la falta de capacitación*, de los 10 participantes 7 manifestaron no haber recibido información sobre las DEA en el profesorado en cambio 2 participantes dicen tener conocimiento básico, como menciona uno de ellos cuando dice que aprendió *“muy poco, muy por arriba. Esto es algo que yo hablé con mis profesores. El aprender sobre otros tipos de alumnos es muy importante”* (E1, p.5), poniendo en consideración la importancia de informarse para poder luego trabajar con chicos que tienen dificultades en el aprendizaje. De los datos aportados se destaca la respuesta de una participante que está estudiado en la

actualidad en un profesorado pero trabaja como docente hace 2 años en una escuela. Ella comenta la existencia de una materia llamada *educar para la diversidad* que está incluida en la currícula del profesorado, en su discurso expresa que *“tenemos una materia que refiere a todos estos temas que incluyen la heterogeneidad que hoy en día se presentan en nuestras aulas”* (E7, p.8).

Corriendo la mirada hacia la experiencia dentro del aula con alumnos disléxicos 8 de los 10 entrevistados dicen haber tenido alumnos con dicho diagnóstico, como menciona una participante quien afirma que *“la experiencia fue enriquecedora. Como docente me vi frente a un desafío pero que el alumno pudo superar ampliamente, con ajustes y formas diferentes de enseñarle pero muy bien”* (E5, p.4), dando a conocer también las estrategias que utilizaba a la hora de enseñar. Ahora bien, los 2 participantes que dicen no haber tenido experiencia se muestran expectantes y lo consideran un reto tal como uno de ellos indica diciendo que *“sería interesante y un verdadero desafío”* (E1, p.4). Pero ambos, relacionan la no experiencia con la falta de información que tienen como docentes sobre las dificultades de aprendizaje según la opinión de una de ellas quien dice que *“sería un desafío, pero enriquecedor. Igual debería buscar información para aplicar”* (E6, p.4).

Los resultados anteriores guardan relación con otro de los cuestionamiento presentados que es la capacitación posterior al estudio en el profesorado, mediante cursos, el total de los entrevistados carecen de formación posterior pero se muestran abiertos a hacerlo, como manifiesta una de las entrevistadas quien dice *“quisiera poder hacerlo para poder ayudar a los chicos y chicas que tengan estas dificultades y otras, capacitarme en general en las dificultades de aprendizaje”* (E10, p.6). Sin embargo dos entrevistados consideran que la capacitación debería provenir desde la escuela en la que se desempeñan como docentes, dos respuestas divergentes a las del resto, como se puede evidenciar en lo que uno de ellos quien menciona cuando dice *“es importante el acompañamiento desde el colegio*

y también que ellos nos brinden la posibilidad de capacitarnos, no culpo a la escuela, sino que considero que ellos también tienen que fomentar” (E1, p.8).

Otro de los resultados arrojados por la herramienta utilizada es que la totalidad de los entrevistados reconocen que necesitan mayor acompañamiento del colegio, como una de las participantes que opina que *“sería genial que cada colegio cuente con un equipo especializado y el acompañamiento sería de gran ayuda para los docentes. El trabajo colaborativo es el mejor método de trabajo y en estos asuntos se necesita que todos, tanto docentes como especialistas, nos pongamos de acuerdo para mejorar y adaptar la enseñanza. Los alumnos no deben adaptarse a la planificación curricular sino que la planificación debe adaptarse a cada alumno” (E7, p11).* Un aspecto que aparece de forma recurrente es la soledad ante estas situaciones donde se enfrentan a alumnos con dificultades y la necesidad de orientación.

Discusión

Esta investigación tiene como objetivo general conocer el conocimiento que poseen los docentes de inglés de nivel primario en relación al trastorno de dislexia. Los datos aportados por las entrevistas realizadas a 10 docentes de inglés de diferentes escuelas de nivel primario del partido de Escobar, permiten validar que no cuentan con formación desde la instancia de estudio en el profesorado. Si bien los años de antigüedad como docentes oscilan entre 2 y 28 años, esto se perpetúa con el tiempo independientemente del año de egreso como docente. La investigación llevada a cabo por Macca (2018) en Argentina resalta la importancia de la capacitación a través del profesorado, ya que de esta manera se estaría trabajando desde la formación continua y permanente.

No obstante, una participante de la presente investigación se encuentra estudiando en el profesorado de inglés y menciona que en el plan de estudios existe una materia relacionada a la diversidad. Esto permite observar que en la actualidad se están comenzando a incorporar materias relacionadas a la heterogeneidad de alumnos. Como expresa Chazarreta (2020) ante la presencia de alumnos cada vez más diversos se requiere docentes que cuestionen sus métodos de enseñanza en relación a la inclusión educativa y a cómo abordarla. Siguiendo la misma línea, Pearson (2017) dice que un verdadero docente es el que cuenta con distintas estrategias para aplicar a la diversidad de alumnos que se puede encontrar en un aula.

Considerando uno de los objetivos específicos respecto a conocer la capacitación en dislexia durante su trayectoria como docentes aparece la ley N° 26.306 (2016) que establece un sistema de capacitación docente para la detección temprana, la prevención y adaptación curricular que los alumnos con DEA requieran. A pesar de estar reglamentado esto no sucede en la práctica puesto en evidencia en las respuestas del total de los entrevistados. Si bien estos resultados arrojaron una realidad en la cual

los alumnos se encontrarían perjudicados se pudo constatar que el total de los docentes se mostraron abiertos a recibir más información y capacitación pero vinculando a las instituciones como lugar que debe brindar los espacios de formación. Esta mirada pone en evidencia que los docentes tienen la necesidad y las ganas pero no la logran ejecutar dejando en manos de la institución escolar la responsabilidad absoluta de formarlos. Como dice Pearson (2017), la responsabilidad del docente es la de estar informado sobre cuáles recursos posibilitan un mejor aprendizaje para sus alumnos. Pero para esto, es imprescindible lograr, como dice la autora Galarza (2019) un fortalecimiento de la formación docente con objetivo de garantizar el derecho a la educación inclusiva de los estudiantes con dislexia.

Otro de los objetivos analizados es la relación entre la dislexia y el aprendizaje de inglés, los resultados arrojados por las entrevistas muestran que los docentes disponen de conocimientos sobre el diagnóstico pero a modo general y básico. Relacionando las respuestas de los que *sí* saben sobre el trastorno con los que *no* poseen conocimiento, se puede dar cuenta que son aquellos que tienen experiencia a nivel áulico con alumnos disléxicos, lo cual les brindó la posibilidad de informarse ya sea por la presencia de un maestro integrador, por el gabinete escolar o interiorización propia.

Al analizar el aprendizaje de inglés en los disléxicos el total de los entrevistados coincide que son capaces de hacerlo pero con dificultad. Algunos mencionan la necesidad de utilizar diferentes estrategias y adaptaciones para que puedan aprender como el resto de los alumnos. Incluso algunos docentes se animaron a mencionar estrategias de intervención como el uso de la oralidad/ fonética sobre la gramática, la estimulación de las fortalezas sobre las debilidades, la importancia de la motivación para el aprendizaje, entre otras. Lo cual indicaría que si bien no cuentan con capacitación formal tienen información sobre cómo adaptar la metodología de enseñanza a las peculiaridades de sus alumnos, tengan o no DEA. Como explica Pearson (2017) en relación a este tema, las adaptaciones en la

metodología de la enseñanza son el soporte para que los alumnos puedan desplegar toda su capacidad y aprender al mismo nivel que el resto, una vez que el docente logre aplicarlo con naturalidad lo pondrá en funcionamiento con todos los alumnos que presenten dificultades, tengan o no un diagnóstico.

En relación a las adaptaciones curriculares los resultados obtenidos demuestran que todos los docentes entrevistados consideran importantes su aplicación, algunos aportando propuestas tales como el trabajo desde la oralidad y el manejo del tiempo y la cantidad de ejercicios. Otros relacionando la adaptación curricular con palabras como oportunidad, integración, inclusión y derecho, palabras que denotan una mirada abierta y contemplativa hacia la diversidad. Y esto se relaciona con lo planteado por el artículo 6 de la ley 26.306 sobre las DEA donde se expresa que una adaptación no es una imposición sino más bien un derecho que tiene el niño para garantizar su aprendizaje. Justamente uno de los docentes entrevistados menciona la palabra *conflicto*, y esto también es un tema que debe ser abordado por la Institución quien debe transmitir a sus docentes que una adaptación no es un privilegio sino una manera de ubicar a los alumnos en igualdad de condiciones que los demás compañeros (Pearson, 2017).

Finalmente se indagó sobre la necesidad de mayor acompañamiento ante casos de dislexia y los resultados fueron que el total de los entrevistados acuerda en que sí quisieran tener mayor orientación y acompañamiento de la institución a la que asisten. Algunos nombran la soledad que sienten cuando se enfrentan con alumnos con dificultades y otros denuncian la poca incentivación del colegio a la participación en capacitaciones. Pearson (2017) hace mención del rol de la institución poniendo atención a que debe brindar capacitaciones a todo su plantel, de todos los niveles y materias. También remarca el gran cambio al que se enfrentan con el surgimiento de la ley 27.306 (2016), ya que tendrán

que formarse y contar con herramientas para poder detectar y asistir a sus docentes de manera que puedan realizar las adaptaciones necesarias.

Conclusión

El idioma inglés es catalogado como imprescindible de aprender ya que se maneja mundialmente y hasta se exige a nivel laboral (Alsina, 2014). Ahora bien, las persona con trastorno de dislexia tienen los mismo derechos de aprender una segunda lengua que el resto y, lo más importante, son capaces de hacerlo. Como se explicó en el marco teórico del presente estudio, el español es considerado una lengua transparente, donde a cada letra le corresponde un sonido y el idioma inglés es denominado lengua opaca porque a una letra le corresponden varios sonidos. Entonces aquí radica la complejidad para los disléxicos. Aprender inglés implica un desafío, pero no es un impedimento, sino, como dice Pearson (2017) se trata de saber cómo enseñarles y qué cosas le costarán más.

El presente estudio de investigación tuvo como objetivo principal analizar el conocimiento que poseen los docentes del área de inglés en relación al trastorno de dislexia. Los resultados dieron cuenta de que no disponen de la formación necesaria que les permita prever y actuar con estos alumnos en el aula. Recordemos que existe la ley 27.306 desde el año 2016 que garantiza la atención de personas con DEA incluyendo la dislexia dentro del Programa Médico Obligatorio y estableciendo la formación profesional de los docentes para su detección, prevención y adaptación curricular. En el tiempo transcurrido desde la sanción de la ley hasta la actualidad, no existieron esos espacios de aprendizaje para los docentes. Es así como muchos se enfrentan con alumnos con dislexia y no saben cómo abordarlos, como acompañarlos, como adaptar y evaluarlos provocando, en muchas ocasiones, el fracaso escolar del alumno. Como menciona Chazarreta (2020), no disponen de las herramientas necesarias para detectar señales de alarma ni se encuentran preparados para abordar las necesidades particulares que presente cada alumno.

Resultó de gran importancia la intervención de una de las entrevistadoras que, contando con los años de experiencia solicitados por la investigación, se encuentra estudiando en el profesorado y menciona la existencia de una materia relacionada con la diversidad. Esto nos permite observar que actualmente se están comenzando a dar materias donde aparece la heterogeneidad de alumnos, no solo con DEA, sino también con Trastorno de Espectro Autista (TEA), déficit de Atención, etc. Un enfoque de enseñanza basado en distintos de estilos de aprendizaje (Pearson, 2017) y, por consiguiente, una escuela abierta a la diversidad.

La situación de pandemia por COVID-19 marcó la dificultad de contacto con los docentes, muchos no disponían de tiempo para encuentros virtuales alegando que el nivel de exigencia laboral les resta tiempo para hacer otras cosas. Esta fue una de las limitaciones presentes, el acuerdo de la forma de comunicación para ser entrevistados.

Un aspecto positivo encontrado en la investigación es la necesidad que planteó el total de los docentes entrevistados, de ser capacitados e informados en relación al trastorno de dislexia. Muchos fueron los que responsabilizaron a la escuela por no ofrecer estos espacios de modo que este es un gran desafío que tanto las instituciones como los gabinetes psicopedagógicos/ psicológicos, deberán enfrentar. Son muy pocos los lugares de capacitación externos referentes a dislexia e inglés pero se podrían generar desde la misma escuela, en especial aquellas que son bilingües.

Como línea de investigación futura sería interesante continuar con este estudio unos años más adelante, con el objetivo de observar si hubo un avance en lo que se refiere a la formación desde el profesorado y, posteriormente, cuando ya se encuentran en ejercicio.

También sería propicio realizar esta investigación con una muestra mayor y con participantes de diferentes provincias.

Para concluir, según el objetivo general planteado, los docentes de inglés no cuentan con formación en dislexia y otras DEA en el Profesorado y tampoco en capacitaciones posteriores. Es imprescindible fortalecer los espacios de formación, capacitación y brindar mayor acompañamiento desde las escuelas para que exista una mejor atención hacia los alumnos disléxicos que garantice el derecho a la educación.

Esta tesina pretende ser un aporte para que tanto docentes, como directivos y profesionales den cuenta de la enorme necesidad de formar/se y poder actuar en consecuencia. Nunca es tarde para modificar y cambiar las cosas en la educación solo es necesario predisposición por parte de todos los actores que la componen.

Como propuesta, desde la psicopedagogía, podrían brindarse espacios de capacitación en las escuelas que brinden la posibilidad a todos los docentes de acercarse a las dificultades de aprendizaje y así poder detectar y actuar en consecuencia.

Ser previsor, capacitar al docente y acompañarlos en su labor diaria es una propuesta concreta a realizar y que, además, forma parte de una necesidad de la educación argentina.

Referencias

- Alsina M. (2014). *Dislexia y aprendizaje de un segundo idioma: Apoyo a estudiantes disléxicos en contextos bilingües o multilingües*. Tesis de maestría, Universidad Internacional de la Rioja.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2702/alsina%20matias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Aristizabal V. y Liguizamón R. (2012). *Evolución y modelos de rehabilitación de la Dislexia*. Trabajo de Psicología, Universidad de San Buenaventura de Medellín.
https://usfx.bo/nueva/vicerrectorado/citas/SOCIALES_8/Psicologia/75.pdf
- Baeza, S. (2011) “*Psicopedagogía: escenarios actuales, proyecciones hacia el futuro*” Conferencia del Encuentro de la Red Nacional de Psicopedagogía–La Plata Buenos Aires.
- Ballesteros Vidal, C y Rascón Moreno, D. (2019). Dislexia y aprendizaje de inglés en Primaria: Una propuesta metodológica. *Revista de Educación Inclusiva*, 12(2), 187-210.
https://www.researchgate.net/publication/338197219_Dislexia_y_aprendizaje_de_ingles_en_Primeria_una_propuesta_metodologica
- Bruzual R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos*, 24 (46), 46-64.
<http://www.revenicyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/argos/n46/articulo5.pdf>
- Butelman, I., Corvalán, A., Garay, L., Souto, M., Crema, M. y Fernández, L. (1996). *Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas y educación*. Paidós.

Camargo, G. S. (2010). Estudio descriptivo de una Familia Disléxica y la Herencia como factor. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 6(1), 7-36.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004939>

Chazarreta, Y. M. (2020). *Los conocimientos que poseen los docentes de educación primaria sobre la detección y la sintomatología general de la dislexia y sobre las Dificultades Específicas del Aprendizaje*. Trabajo final de carrera, Universidad Abierta Interamericana.

<http://repositorio.uai.edu.ar:8080/bitstream/123456789/1090/1/00525778%20-%20Chazarreta%2c%20Yessica%20Mabel>

Coronado Hijón, A. y Palazón Martínez, M. (2017). Dislexia y bilingüismo en inglés como segunda lengua. Capítulo X.

https://www.researchgate.net/publication/321950496_Dislexia_y_bilinguismo_en_ingles_como_segunda_lengua

Creswell, J. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson Education.

Cummins, J. (1979). Linguistic Interdependence and the Educational Development of Bilingual Children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. <http://www.coli.uni-saarland.de/~masta/WS15/Cummins1979.pdf>

Dehaene, S. (2009). *El cerebro lector*. Siglo veintiuno editores.

Dehaene, S. (2019). *¿Cómo aprendemos? Los cuatro pilares con los que la educación puede potenciar los talentos de nuestro cerebro*. Siglo veintiuno editores.

Delfino, V. (2017). Dislexia. Nociones a considerar en torno al diagnóstico psicopedagógico. Reflexiones teóricas desde la práctica clínica. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14 (1), 24-33.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=4293861>

Di Francesco, E. (2017). *La enseñanza del inglés como lengua extranjera en alumnos con dislexia*

evolutiva. Tesis doctoral, Universidad de Valencia. <http://roderic.uv.es/handle/10550/59570>

Echegaray Bengoa, J. y Soriano Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia de desarrollo: implicaciones educativas. *Aula abierta*. 44 (2). 63-69.

<https://doi.org/10.1016/j.aula.2016.01.001>

Figueroa, N. (19 de abril de 2019). Sólo el 15% de los docentes sabe lo que es la dislexia y qué hacer con

ella. *El espectador*. <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2019-4-15-0-0-0--solo-el-15-de-los-docentes-sabe-que-es-la-dislexia-y-que-hacer-con-ella>

Galarza, N. N. (2019). *Hablemos de Dislexia. Intervenciones para una educación inclusiva en la escuela primaria "José Manuel Estrada" de Tostado, Provincia de Santa Fe*. Trabajo fin de maestría,

Universidad Nacional del Litoral <https://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8443/handle/11185/5656>

Glaser, B.G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

Hernández García, F., Hernández Pallarés, L. A., Valencia García, M. T., Ramírez Lajarín, F. J. y Abril López, M. A. (2018). *Guía de enseñanza del inglés. Para alumnos con dislexia y otras dificultades*.

Región de Murcia. https://diversidad.murciaeduca.es/publicaciones/guiadislexia/guia_ingles.pdf

Ibáñez Azorín, E., Martín- Lobo, P., Vergara Moragues, P. y Calvo, A. (2018). Programa neuropsicológico de aprendizaje del inglés para alumnos con dislexia. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(45), 417-445. <http://dx.doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2100>

International Dyslexia Association (2002). *Proyecto de consenso de definición*.

<https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>

Iriondo Hervás, S. (2015)- *"Dislexia y segundas lenguas"*. Trabajo académico de grado. Universidad de Cantabria.

<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6631/SonialriondoHerv%c3%a1s.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Kalan, M. S., y Furlan, T. (2015). ¿Qué debe saber un profesor de ELE de los estudiantes con dislexia. *CVC Cervantes*, 32(2), 1233-1246.

Leyba Morillas, M. T. (2015). Actitudes del profesorado hacia la dislexia.

<http://hdl.handle.net/10481/40466>

Ley 26.206. República Argentina, 14 de diciembre de 2006.

Ley 13.688. República Argentina, 10 de julio de 2007.

Ley 27.306. República Argentina. Sancionada el 14 de noviembre de 2016 y reglamentada el 9 de abril de 2018.

Macca, M. (2018). ¿Qué saben los docentes de educación inicial, de la ciudad de Paraná, sobre las dificultades específicas del aprendizaje, denominada dislexia, en el año 2017/18?.

<https://www.grin.com/document/445377>

Medina, R. (10 de abril de 2018), Se reglamentó la ley de dislexia que garantiza el tratamiento y las adaptaciones escolares. *Diario Clarín*. https://www.clarin.com/sociedad/reglamento-ley-dislexia_0_HkAYOU5sz.html

Morales Caballero, L. y Salazar Murga, A. (2017). Conocimientos sobre la dislexia en docentes de educación primaria. <http://hdl.handle.net/123456789/525>

Pallarés, L. (14 de noviembre de 2017) La dislexia y el aprendizaje del inglés (y otros idiomas). *Change Dyslexia*. <https://goo.gl/yFJ3vs>

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

Pearson, R. y equipo Jel Aprendizaje (2020). Abordaje del inglés como segunda lengua en casos de Dislexia. En Foster, J., *Una forma diferente de aprender* (835-912). Paidós.

Puente González, A. G. (2012). *Dificultades de aprendizaje y TIC: dislexia, disgrafía y discalculia*. Trabajo fin de grado, Universidad Internacional de La Rioja.
<https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/528/Puente.AnaGema.pdf?sequence=1&isAllowed>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*.

Sánchez, D. R. (2011). Estrategias de intervención educativa con el alumnado con dislexia. *Revista Digital: Innovación y Experiencias Educativas*, (49), 1-13.

https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/iee/Numero_49/DOLORESMARI_A_RAMIREZ_1.pdf

Sansano Perea, A. (2014). Detección de las necesidades de formación sobre dificultades de aprendizaje en docentes de educación primaria. Trabajo fin de grado, Universidad de Granada.

https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/36334/SansanoPerea_TFG.pdf;sequence=1

Valero Molina, N. y Jiménez Fernández, G. (2015). Estudio exploratorio sobre dificultades en el aprendizaje de una segunda lengua: La opinión del profesorado. *Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas*, 8 (16), 3-12. <http://repositorio.ual.es/bitstream/handle/10835/5551/983-3354-1-PB.pdf?sequence=1>

Vila, I. (2006) Adquisición de lenguas extranjeras y competencia multilingüe.

<https://iesvaldeleganes.educarex.es/descargas/4vilaponencia.pdf>

Anexo

Entrevistas

- 1) ¿Tiene conocimiento sobre el trastorno de dislexia?
- 2) ¿Usted cree que existe una relación entre el trastorno y el aprendizaje de un segundo idioma?
- 3) ¿Cree que es posible que un disléxico pueda aprender inglés?
- 4) En el tiempo que lleva dando clases ¿tuvo alumnos/as con dislexia?
SI- ¿Cómo fue la experiencia?
NO-¿Cómo cree que sería la experiencia de tener en el aula un alumno con estas dificultades?
- 5) En su formación como docente de inglés (Profesorado) ¿recibió información sobre las dificultades específicas del aprendizaje (DEA)?
- 6) ¿Asistió o conoce cursos de capacitación en aprendizaje de inglés y dislexia?
SI- ¿le resultaron de interés?
NO- ¿Le gustaría asistir?
- 7) En el aula ¿Usted piensa que las adaptaciones curriculares son importantes para el aprendizaje de chicos/as con dislexia? ¿por qué?
- 8) ¿Le gustaría recibir mayor conocimiento y, a la vez, acompañamiento ante estos casos?

Modelo de Consentimiento Informado

Yo, acepto participar voluntariamente en el estudio *“Dislexia e inglés.*

Formación y capacitación de los docentes de nivel primario en el Partido de Escobar”.

Declaro que se me ha informado ampliamente sobre mi participación del estudio y que se me ha asegurado brindar los datos personales que considere. Los mismos, estarán protegidos por el anonimato y la confidencialidad.

El investigador responsable **Crivaro María Laura** del estudio se ha comprometido a responder cualquier pregunta y aclarar cualquier duda que se plantee. Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la **Facultad de la Universidad de Flores** y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326. Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la investigadora (malau1984@yahoo.com.ar).

Dicho todo lo anterior, acepto participar en este trabajo de investigación.

- Nombre:
- Apellido:
- DNI:
- Contacto:

Lugar y fecha