



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad, de la Unidad Académica y de la Carrera

Rector: Mgter. Néstor H. Blanco

Decana: Lic. Beatriz Labrit

Directora Licenciatura en Psicopedagogía: Lic. Laura Waisman

Tutor temático: Lic. Mónica Mathieu

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

Nombre y apellido de la autora: Ramírez Karen Marion

Nº de legajo: 23623

Dislexia en el aula. Un camino posible hacia la intervención psicopedagógica de la dislexia en una escuela primaria con niños de 6 a 8 años

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría agradecer a los tutores de esta asignatura tanto metodológicos como temáticos, que sin su asesoramiento y acompañamiento no sería posible el resultado final.

A mis padres que desde la distancia nunca dejaron de brindarme su apoyo y aliento para seguir adelante.

A mi esposo e hijo que también estuvieron acompañándome durante el transcurso de esta hermosa carrera.

Por último, no quiero dejar de agradecer a los directivos, docentes y alumnos de la escuela primaria en la cual se desarrolló este trabajo, por la hospitalidad y buena predisposición al abrirme las puertas de su institución.

Índice

Resumen	4
Introducción	6
1.Marco teórico	9
1.1 ¿Qué es la dislexia?	9
1.2 Etiología	11
1.3 Clasificación de la dislexia	12
1.4 Criterios diagnósticos	13
1.5 Características del niño disléxico	14
1.7 El rol del docente en la escuela	16
1.8 Rol del psicopedagogo	18
2. Antecedentes	20
3. Planteamiento del problema	25
4. Objetivos	27
4.1 Objetivo general:	27
4.2 Objetivos específicos:	27
5. Método	28
5.1 Diseño	28
5.2 Participantes	28
5.3 Método de recolección de datos	29
5.4 Procedimiento	30
6. Resultados	31
EJE 1. Conocimiento de los docentes sobre la dislexia	31
EJE 2. Desempeño de los alumnos en la lectoescritura	32
EJE 3. Rol del docente en el manejo de la dislexia	33
	2

EJE 4. Rol del psicopedagogo en la formación de docentes acerca de la dislexia	34
7. Discusión	35
8. Conclusión	40
Referencias	43
Anexo	48
Anexo 1 Entrevista a docentes y directivos	48
Anexo 2 Consentimiento informado	49

Resumen

La dislexia es un trastorno del lenguaje que concierne a la habilidad de leer y escribir, aunque también compete a otros aspectos del lenguaje. Los niños con dislexia evidencian problemas en el ritmo y velocidad del aprendizaje del lenguaje escrito. La dislexia se nota por primera vez cuando el niño ingresa en el jardín de infancia o en el primer año de la escuela primaria, momento en el que se encuentra frente al desafío de la lectoescritura. En general, el problema se manifiesta a los 2-3 años, cuando el infante disléxico también puede demostrar una lentitud en el desarrollo del lenguaje verbal. Se trata de un retardo de la adquisición de la palabra, o de dificultades de la pronunciación (Galaburda & Cestnick, 2003). En el presente trabajo se buscó presentar y analizar el conocimiento de los docentes de una escuela primaria acerca de la dislexia en niños de 6 a 8 años. Para ello, se realizó una investigación de metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) docentes que trabajaban en relación directa con niños de 6 a 8 años en una escuela primaria de la Provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Gallegos. Los resultados obtenidos demostraron que los docentes cuentan con información insuficiente respecto a la detección y el abordaje de la dislexia. Se concluyó que es importante detectar la dislexia desde una edad temprana para poder así ayudar a los niños y niñas a superar las dificultades que se les puedan presentar. Para ello, el rol del psicopedagogo en la capacitación docente es fundamental, sobre todo en el ámbito escolar, donde la detección del trastorno es realmente esencial para prevenir el fracaso escolar, la desmotivación y la baja autoestima de los niños y niñas con dislexia.

Palabras clave: Dislexia, conocimiento, docentes, psicopedagogo.

Abstract

Dyslexia is a language disorder that concerns the ability to read and write, although it also affects other aspects of language. Children with dyslexia show problems in the rhythm and speed of learning the written language. Dyslexia is noted for the first time when the child enters kindergarten or the first year of primary school, at which point he is faced with the challenge of literacy. In general, the problem manifests itself at 2-3 years, when the dyslexic infant may also show a slow development of verbal language. This is a delay in word acquisition, or pronunciation difficulties (Galaburda & Cestnick, 2003). The present work sought to present and analyze the knowledge of primary school teachers about dyslexia in children from 6 to 8 years old. For this, a qualitative methodology research was carried out from the approach of the Grounded Theory. Semi-structured interviews were conducted with 8 (eight) teachers who worked in direct relationship with children from 6 to 8 years old in a primary school in the Province of Santa Cruz, in the town of Rio gallegos. The results obtained showed that teachers have insufficient information regarding the detection and approach of dyslexia. It was concluded that it is important to detect dyslexia from an early age in order to help children overcome the difficulties that may arise. For this, the role of the psychopedagogue in teacher training is essential, especially in the school environment, where the detection of the disorder is really essential to prevent school failure, demotivation and low self-esteem of children with dyslexia.

Key words: Dyslexia, knowledge, teachers, educational psychologist.

Introducción

La dislexia es un trastorno del lenguaje que concierne a la habilidad de leer y escribir, aunque también compete a otros aspectos del lenguaje. Los niños con dislexia evidencian problemas en el ritmo y velocidad del aprendizaje del lenguaje escrito. La dislexia se nota por primera vez cuando el niño ingresa en el jardín de infancia o en el primer año de la escuela primaria, momento en el que se encuentra frente al desafío de la lectoescritura. En general, el problema se manifiesta a los 2-3 años, cuando el infante disléxico también puede demostrar una lentitud en el desarrollo del lenguaje verbal. Se trata de un retardo de la adquisición de la palabra, o de dificultades de la pronunciación (Galaburda & Cestnick, 2003).

El lenguaje tanto oral como escrito, constituye una habilidad humana fundamental, de ahí que el interés por su estudio haya estado presente desde los comienzos de la investigación psicológica. El uso del lenguaje oral como instrumento de comunicación nos convierte en una especie única, mientras que el desarrollo del lenguaje escrito es responsable de la evolución en el ámbito cultural de nuestra especie (Wolf, Vellutino & Gleason, 2000). La lectura, como capacidad que permite el procesamiento del lenguaje escrito, es corresponsable de esta evolución y, por esta razón, despierta un interés paralelo al del lenguaje. Además, la indagación sobre la lectura está justificada por la redundancia, la presencia e importancia de esta capacidad en la vida cotidiana en nuestra sociedad.

El estudio de la adquisición de las habilidades lectoras tiene interés también como paso previo al análisis de las situaciones en las que se plantean dificultades en su aprendizaje, como es la dislexia. La dislexia es un problema persistente en el lenguaje escrito, caracterizado por una dificultad grave para identificar las palabras escritas que padecen algunas personas, por lo demás normales. Puede aparecer cuando la persona ya ha aprendido a leer y escribir, como consecuencia de un daño cerebral, o puede manifestarse antes de que la persona, en este caso un niño, haya aprendido a leer, causando grandes dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, cuyo origen podría radicar en deficiencias constitucionales. En el primer caso se habla de dislexia adquirida y en el segundo, de dislexia evolutiva (Serrano & Defior, 2004).

El principal problema que tiene la dislexia es que no es compatible con nuestro sistema educativo, pues, dentro de este, todos los aprendizajes se realizan a través del código escrito, por lo cual el niño disléxico no puede asimilar ciertos contenidos de materias como Conocimiento del Medio, porque no es capaz de llegar a su significado a través de la lectura. El niño/a disléxico debe poner tanto esfuerzo en las tareas de lectoescritura que tiende a fatigarse, a perder la concentración, a distraerse y a rechazar este tipo de tareas (Benedet, 2013).

Evidenciada la relevancia de dicha problemática, el presente trabajo tiene como finalidad indagar sobre el conocimiento de los docentes respecto a la dislexia y cuáles son las herramientas con las que estos disponen para llevar a cabo su abordaje. La investigación estuvo destinada a docentes que trabajan en relación directa con niños de 6 a 8 años en una escuela primaria de la Provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Gallegos. Para ello, se realizó una investigación de metodología cualitativa desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 8 (ocho) docentes.

La elección del tema estuvo orientada a conocer y fortalecer el conocimiento de los docentes respecto a la problemática que sufren los niños con dislexia, apuntando a la importancia de que las escuelas se adapten y adquieran herramientas para atender las necesidades educativas especiales que requieren los niños que sufren esta dificultad. A su vez, resulta necesario indagar y conocer los criterios diagnósticos, la etiología y la clasificación de este trastorno específico, con el fin de conocer cómo detectar la dislexia e intervenir en una etapa temprana.

Según Sans (2012), los trastornos de aprendizaje (TA) son los trastornos del neurodesarrollo más prevalentes en la población, afectando alrededor del 10% de la misma en edad escolar. Estos trastornos constituyen un conjunto de problemas que interfieren significativamente en el rendimiento en la escuela, dificultando el adecuado progreso del niño y el logro de las metas marcadas en los distintos planes educativos. Dentro de este espectro, los más habituales son los que hacen referencia a la adquisición de la lectura (dislexia), a la escritura o al cálculo. A lo largo del recorrido de este trabajo, se indagará sobre las diferentes definiciones de dislexia.

Uno de los principales problemas de la dislexia está en que no se diagnostique o se haga demasiado tarde. El niño o niña puede acabar estigmatizado al ser considerado injustamente como perezoso o vago o terminar siendo blanco de burlas por el resto de compañeros. La detección temprana de la dislexia es muy importante para comprender al niño que la sufre y también para aportar soluciones que puedan ayudarle en su desarrollo educativo, social y personal.

Desde octubre del 2016, la Argentina cuenta con la Ley N° 27.306 sobre el abordaje integral e interdisciplinario de personas que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje y su correspondiente decreto reglamentario número 289/2018. Su objetivo prioritario es garantizar el derecho a la educación de los niños, adolescentes y adultos que presentan esta condición.

1.Marco teórico

Según los estudios realizados los niños con trastornos específico del aprendizaje presentan una alteración en uno o más de los procesos psicológicos básicos comprometidos en la comprensión y utilización del lenguaje hablado o escrito, alteración que puede manifestarse en una imperfecta capacidad para atender, pensar, hablar, leer, escribir, deletrear o realizar cálculos matemáticos (Ferreiro, 1995).

Los Trastornos de Aprendizaje (TA) son los trastornos del neurodesarrollo más prevalentes en la población, afectando alrededor del 10% de la población en edad escolar. Los TA condicionan que, niños con una escolarización adecuada y una inteligencia normal, presenten dificultades por no disponer de unos instrumentos óptimos para adquirirlos. Son trastornos que afectan a la lectura, la escritura, el cálculo y/o la atención, entre otros. Con una detección y diagnóstico temprano que permita poner en marcha programas específicos de intervención basados en evidencia científica y con adaptaciones escolares, habitualmente metodológicas y no de contenidos, en la inmensa mayoría de casos, los alumnos afectados deberían poder seguir los estudios obligatorios, son una de las causas más frecuentes de fracaso escolar y de conductas disruptivas en las aulas (Sans, 2012).

El campo de los trastornos de aprendizaje es amplio y complejo. Dentro de su clasificación, se hará hincapié en la dislexia, siendo el grupo de trastornos de aprendizaje más frecuente en el ámbito escolar.

1.1 ¿Qué es la dislexia?

La dislexia es un trastorno del lenguaje que concierne a la habilidad de leer y escribir, aunque también compete a otros aspectos del lenguaje. Los niños con dislexia evidencian problemas en el ritmo y velocidad del aprendizaje del lenguaje escrito. La dislexia se nota por primera vez cuando el niño ingresa en el jardín de infancia o en el primer año de la escuela primaria, momento en el que se encuentra frente al desafío de la lectoescritura. En general, el problema se manifiesta a los 2-3 años, cuando el infante disléxico también puede demostrar una lentitud en el desarrollo del lenguaje verbal. Se trata de un retardo de la adquisición de la palabra, o de dificultades de la pronunciación (Galaburda & Cestnick, 2003).

La dislexia se define como una grave dificultad con la forma escrita del lenguaje, que es independiente de cualquier causa intelectual, cultural y emocional. Se caracteriza porque las adquisiciones del individuo en el ámbito de la lectura, la escritura y el deletreo, están muy por debajo del nivel esperado en función de su inteligencia y de su edad cronológica. Es un problema de índole cognitivo, que afecta a aquellas habilidades lingüísticas asociadas con la modalidad escrita, particularmente el paso de la modalidad escrita, particularmente el paso de la codificación visual a la verbal, la memoria a corto plazo, la percepción de orden y la secuenciación (Thomson, 1992).

La Asociación Internacional de Dislexia (2002) la define como: una dificultad de aprendizaje que tiene un origen neurológico. Esta se caracteriza por dificultades de precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras, así como por problemas de decodificación y deletreo. Dicho problema se causa en un déficit en el componente fonológico del lenguaje acompañado por un desarrollo normal de otras habilidades cognitivas, a pesar de que se ha recibido una enseñanza adecuada.

Por su parte Lyon (1995) considera a la dislexia como un trastorno específico, de base lingüística y de origen constitucional, caracterizado por dificultades en la decodificación de palabras aisladas, generalmente producidas por un procesamiento fonológico inadecuado. Es un trastorno del lenguaje que afecta principalmente la habilidad de leer y escribir, a pesar de que también afecta a otros aspectos del lenguaje. También, Torrejón (2002) señala que la dislexia se ha considerado tradicionalmente un déficit de naturaleza fonológica que afecta a la capacidad de comprender los principios alfabéticos que subyacen a la lectura y a leer con fluidez. Esta relación es clave si se tiene en cuenta que la habilidad para captar los principios alfabéticos, decodificación y por tanto de la lectura.

La dislexia es una dificultad específica, independiente de la inteligencia. Un niño puede ser disléxico tanto si es muy listo como si no es. La categoría dislexia sólo identifica falta de habilidad para la lectura, no es una enfermedad, porque no se incluye entre las enfermedades codificadas en los manuales diagnósticos y porque la habilidad lectora tienen una distribución continua en la población. El límite entre dislexia y no dislexia es simplemente arbitrario o estadístico, pero no categórico. La escritura, y consecuentemente la lectura, es un invento reciente. Si no existiera la escritura,

obviamente no existiría la dislexia. Por tanto, la dislexia es una consecuencia de la cultura y la generalización de la enseñanza (Artigas-Pallarés, 2009).

En la mayoría de los niños disléxicos no existen rasgos anticipatorios que permitan prevenir el trastorno, y la única alarma se deriva desde el conocimiento de que hay otros miembros de la familia que se han diagnosticado de disléxicos. Por otra parte, el diagnóstico de dislexia habla de una inexistencia de cualquier trastorno de la inteligencia o psiquiátrico, e implica que el niño ha crecido en un ámbito cultural en el que pudo tener un aprendizaje de la lectoescritura. Cuando existen además otros problemas, por ejemplo, trastornos de la atención, retardo mental, es más difícil atribuir el problema lector a una causa más específica, es decir, a la dislexia pura (Galaburda & Cestnick, 2003).

1.2 Etiología

A lo largo del tiempo, son múltiples las investigaciones que se realizaron respecto a las causas de la dislexia. Aún se continúa debatiendo cuáles son los aspectos que se encuentran implicados en su etiología.

Tal como mencionan Rivas (1997) y Rodríguez (2010) inicialmente se vinculó la dislexia con una alteración neurobiológica, cuyo origen se encontraba en un traumatismo cerebral o en causas genéticas. Sin embargo, esta justificación de la dislexia se vio rebatida en las décadas siguientes por investigadores que buscaban su origen en aspectos más cognitivos.

Los autores Ardila y Rosselli (2005) refieren que se ha demostrado la existencia de líneas familiares, ya que diversos estudios han reportado que cerca de 35 a 40% de los familiares de primer grado también se encuentran afectados y que cerca de 30% de las familias presentan al menos un miembro afectado datos que apoyan la existencia de factores genéticos. Los individuos disléxicos presentan anormalidades corticales microscópicas, particularmente en áreas circundantes a la cisura de Silvio reconocidas como sustrato del lenguaje, en forma de colecciones ectópicas y dislaminación de las capas corticales. Por su parte, Catts (2010) indica la importancia de tener en cuenta el

factor familiar de riesgo, ya que un niño presenta un 40% de posibilidades de tener dislexia si tiene padres o hermanos con esta misma dificultad.

En la actualidad, Sampedro (2010), también explica que los últimos avances en la investigación de este campo nos demuestran que las representaciones fonéticas en el cerebro están completamente intactas, y que la verdadera razón de la dislexia es un déficit en su conexión con las otras trece áreas implicadas en el procesamiento de alto nivel del lenguaje decir, los análisis sinápticos y las asignaciones semánticas perteneciente al córtex auditivo, alterado en las personas disléxicas.

1.3 Clasificación de la dislexia

Una de las clasificaciones más reconocidas de los tipos disléxicos, fue la propuesta por Boder (1973), quien realiza la primera distinción entre los subtipos de dislexia, los cuales clasifica como: dislexia diseidética y dislexia disfonética. En ambas reconoce las dificultades mencionadas anteriormente; es decir, el primer tipo de dislexia se caracteriza por una dificultad para leer palabras de manera rápida y global, produciendo una lectura que tiende a descomponer las palabras en fonemas y a deletrearlas con lentitud. El segundo tipo descrito se caracteriza por un reconocimiento de palabras rápida y global, pero no puede identificar los fonemas; además se manifiestan una severa dificultad para utilizar la vía auditiva y recodificar las palabras leídas de acuerdo a los fonemas que las componen.

Quienes diferenciaron este tipo de trastorno en dos grupos fueron Rivas y Torres (1997): por un lado, la dislexia adquirida o madurativa (que tiene su origen en una lesión cerebral o traumatismo, por lo que el alumno/a es incapaz de escribir o leer incorrectamente); y por el otro, la dislexia evolutiva o de desarrollo (en este caso, superada las dificultades propias del aprendizaje lecto-escritor, el educando no es capaz de evolucionar favorablemente en este aprendizaje).

El modelo de auto-enseñanza bosquejado aquí supone una causa única (o principal) de la dislexia, una deficiencia fonológica que afecta el mecanismo de ensamblaje. Como el acceso directo proviene del ensamblaje, las diferencias individuales en este último tendrían que explicar las diferencias en el primero y esto

tendría que traducirse en un síndrome único explicativo de la dislexia. Así, el aprendizaje de la lectura dependería en última instancia del funcionamiento del mecanismo fonológico. Pero contrariamente a este análisis, son clásicos algunos estudios de casos, realizados en los años 80, que mostraron diferentes perfiles de dislexia de desarrollo sugiriendo que la dislexia evolutiva, a semejanza de las dislexias adquiridas, no es un síndrome homogéneo sino que puede presentarse en forma de síndromes diferentes: la dislexia llamada de superficie, caracterizada por deficiencias graves en el mecanismo de acceso directo (pobreza del léxico ortográfico) y la dislexia fonológica en la que el problema afecta al mecanismo grafo-fonológico de ensamblado (Carrillo, 2009).

1.4 Criterios diagnósticos

En el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-IV, la característica esencial del trastorno de la lectura es un rendimiento en lectura (esto es, precisión, velocidad o comprensión de la lectura evaluadas mediante pruebas normalizadas administradas individualmente) que se sitúa sustancialmente por debajo del esperado en función de la edad cronológica del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo (Criterio A). La alteración de la lectura interfiere significativamente el rendimiento académico o ciertas actividades de la vida cotidiana que requieren habilidades para la lectura (Criterio B). Si está presente un déficit sensorial, las dificultades en lectura exceden de las habitualmente asociadas a él (Criterio C). En los sujetos con trastorno de la lectura, la lectura oral se caracteriza por distorsiones, sustituciones u omisiones; tanto la lectura oral como la silenciosa se caracterizan por lentitud y errores en la comprensión

En la clasificación estadística internacional de enfermedades y problemas relacionados con la salud (CIE -10), dentro de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar, se incluye el trastorno específico de la lectura como “un déficit específico que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o auditiva o por una escolarización inadecuada”. Establece esencialmente las siguientes pautas para el diagnóstico: En primer lugar, el rendimiento de lectura debe ser significativamente inferior al esperado a su edad, su inteligencia general y su nivel

escolar. El mejor modo de evaluar este rendimiento es la aplicación de forma individual de test estandarizados de lectura y de precisión y comprensión de la lectura. En segundo lugar, la dificultad tiene que ser precoz, en el sentido de que debe de haber estado presente desde el comienzo de la educación y no haber sido adquirido con posterioridad. En tercero y último lugar, deben estar ausentes factores externos que pudieran justificar suficientemente las dificultades lectoras.

Además, la CIE –10, ofrece una descripción del tipo de dificultades presentes desde el comienzo de la escolarización: dificultades para recitar el alfabeto, hacer rimas simples, denominar correctamente las letras, analizar y categorizar los sonidos. Como también se pueden presentar errores en la lectura oral, como omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras, lentitud, falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo, inversiones de palabras o letras. Así mismo, dentro del déficit de la comprensión de la lectura: incapacidad de recordar lo leído, incapacidad de extraer conclusiones o inferencias del material leído.

Es importante también conocer el perfil cognitivo del sujeto, que será de gran utilidad para el diagnóstico de trastornos asociados y para poner en marcha estrategias compensatorias. En la mayoría de los casos, las funciones cognitivas se encuentran dentro de la normalidad, a excepción de las pruebas específicas de lectura y escritura. Son útiles los protocolos de detección, como el Prodislexy Prodiscat (protocolos de detección y actuación en dislexia para Educación Infantil (Sans, 2012).

1.5 Características del niño disléxico

Existen numerosas características respecto a los niños disléxicos. Sánchez (2011) establece las siguientes: trastornos perceptivos: mala orientación espacial (arriba-abajo, derecha- izquierda) y temporal (antes-después), así como para diferenciar sonidos en palabras similares. Alteraciones en la psicomotricidad: movimientos desasociados y asimétricos; dificultad para mantener el equilibrio y un mal conocimiento del esquema corporal; mala lateralidad. Alteraciones en el lenguaje: poco vocabulario, mala colocación de sílabas, empleo incorrecto de las formas verbales características escolares: invención de palabras al leer, emplean demasiado tiempo en

los deberes, mala ortografía y caligrafía, pobre comprensión lector falta de atención. Desinterés por el estudio: provocado en muchos casos por la falta de atención y un entorno poco estimulante. Inadaptación personal: Bajo concepto de sí mismo, inseguridad.

Por su parte, la Asociación de Psiquiatría Americana (APA) (2000), propone las siguientes características de los niños entre 6 y 9 años con dislexia: Falta de atención, debido al esfuerzo intelectual que realiza para superar sus dificultades presenta un alto grado de fatigabilidad, con una atención inestable. Desinterés por el estudio: son marginados con frecuencia por su bajo rendimiento. Inadaptación personal: sentimiento de inseguridad, vanidad y terquedad. En el lenguaje, dislalias y omisiones en fase de superación, pero no las inversiones y confusiones de fonemas. Expresión verbal pobre, así como dificultad para los vocablos nuevos. En la lectura, confusiones en las letras con similitud fonológica o de forma. Inversión estática. Omisiones o supresión de letras al final de las palabras. inversiones con cambios del orden de las letras dentro de una sílaba directa (amam por mamá), inversa (radilla por ardilla) o compuesta (barzo por brazo). Cambio del orden de las sílabas dentro de una palabra (drala por ladra). Inversiones dinámicas. También presentan reiteraciones (pelolota). Falta de ritmo, lentitud, los signos de puntuación no están bien marcados, saltos de línea o repetición de la misma línea. Lectura mecánica no comprensiva. Escritura en espejo en letras sueltas. Números o letras bien realizadas, pero con movimientos de base alterados o hechos con trazos sueltos. Confusiones de letras semejantes en su forma o sonido. Dificultad para separar los elementos que componen la frase. Mala elaboración de frases. Torpeza y coordinación manual baja.

1.6 Prevalencia en la dislexia

Las cifras sobre que determinan la prevalencia de la dislexia están vinculadas con su definición. Esto es, ninguna número o cifra tiene valor a menos que estén claros los criterios para determinar su existencia (o no). No vale la pena ofrecer una definición de la dislexia a menos que sea una definición que ponga límites útiles; debe delimitar una distinción importante u operativa para establecer una clasificación. Desde el punto de vista científico, existe la complicación de que se haya utilizado una multitud de acepciones del término. El desafío es considerar dónde se pueden colocar los límites

más funcionales para lograr una clasificación unificada. No resulta ninguna taxonomía si simplemente agrupamos todos los lectores malos, ya que la mala lectura puede partir de muchas causas distintas. Sin embargo, una agrupación con valor científico puede conseguirse si seguimos a Critchley (1970) en considerar como un grupo aparte a los que presentan el síndrome, dislexia evolutiva específica. Los fenómenos que constituyen este síndrome los han descrito muchos autores (por ejemplo, Critchley, 1970; Naidoo, 1972; Thomson, 1991 & Miles, 2003).

La dislexia es el trastorno del aprendizaje más frecuente entre la población infantil. Su prevalencia se estima entre el 5 – 10 %, pero algunos autores también refieren una prevalencia cercana al 15 %. En español no se cuenta con grandes estudios de ésta índole, pero los resultados son semejantes a los observados en norteamérica. Soto (2018) refiere una prevalencia cercana al 8%. Jiménez, Guzmán, Rodríguez y Artiles (2009) en un estudio con 1050 niños de 2 a 6 grado, refieren una incidencia mayor cuando los niños son referidos por los profesores (27.9% muestra dificultades en el estudio, de los cuales un 5.9 % presenta dificultades de lectura, 8.2% dificultades de escritura, y un 13.8 % dificultades en ambas habilidades) y menor cuando es evaluada con un criterio psicométrico (un 8.6% presenta dificultades de estudio, de los cuales solo un 3.2% son disléxicos y un 5.4% presentaba también dificultades en escritura). En Argentina no se dispone de importantes estudios de incidencia y prevalencia. La dislexia se presenta como el trastorno de aprendizaje más frecuente entre la población de edad escolar a nivel mundial, cuya prevalencia se estima entre un 5 y un 17%, (Shaywitz, 1998), siendo más frecuente en niños que en niñas.

1.7 El rol del docente en la escuela

Entender en qué consiste la dislexia, saber cómo diagnosticarla y cómo tratarla educativamente es todavía una asignatura pendiente para muchos docentes. La falta de conocimiento respecto a esta problemática, es una de las mayores barreras que enfrenta el sistema educativo.

Los docentes son el motor fundamental de la estimulación del alumnado, comprobando que no es la falta de inteligencia causa de este tipo de fracasos, sino la falta de motivación (Guzmán, Correa, Arvelo & Abreu, 2015). Son la clave para

responder a las necesidades del alumnado con dislexia en cuestiones como prevenir, detectar e intervenir. Sin embargo, existen investigaciones que demuestran que los profesores no siempre tienen los conocimientos suficientes sobre la naturaleza y síntomas de la dislexia, principal problema para crear programas de intervención válidos. De ahí la importancia de que posean la formación adecuada y puedan llevar a cabo una detección e intervención óptima e individualizada, potenciando sus necesidades y reforzando las adquiridas (Morken & Helland, 2013).

Araniz (1997) realiza un aporte interesante, refiriendo que: No son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular a progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no.

Así mismo, según afirma Roque y Domínguez (2012), el docente de aula debe realizar una evaluación psicopedagógica, que le permita examinar de una manera eficiente las falencias y necesidades educativas especiales que padece el estudiante; estas darán la apertura al desarrollo de estrategias destinadas a fortalecer las distintas áreas afectadas del estudiante, y así mejorar el rendimiento académico. Es decir, que el docente debe tener en cuenta que el niño con dislexia necesita más tiempo para realizar sus tareas y que en ocasiones, estas pueden producir fatiga por la dificultad que presenta el niño para realizarlas. Es necesario que los docentes adquieran conocimiento de la dislexia, cómo se manifiesta y sus dificultades específicas, para realizar intervenciones adecuadas.

Es importante resaltar, tal como lo refieren los autores, que la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje, que al ser diagnosticada tiene su implicancia en la familia y en el entorno educativo. Por ello es importante considerar el contexto escolar, familiar y social, en la toma de decisiones, para generar cambios que hagan posible mejorar la situación frente a la cual nos encontremos. Tanto para la evaluación como para la intervención psicopedagógica de un niño, se deben tener en cuenta estos ámbitos, considerando fortalezas y debilidades, para armonizar y optimizar los resultados (Cuadro, 2010).

1.8 Rol del psicopedagogo

Reflexionar por la delimitación del campo psicopedagógico desde la especificidad de las intervenciones en el campo social nos permite observar a psicopedagogos interviniendo con competencias y conocimientos, por un lado, y por otro, visualizar las parcelas que en dicho campo conforman las acciones de abordaje al sujeto aprendiente. En consecuencia, es posible comprender el campo de intervención psicopedagógico compuestos por sub-campos.

En este trabajo, se hará hincapié en el sub campo escolar. La tarea de la psicopedagogía escolar implica la consideración de los factores que intervienen en el proceso de aprendizaje cognitivos-subjetivos en el aula, el entramado de relaciones docente- alumnos- compañeros, el contenido escolar y los contextos socio-culturales. En este sentido, se cuenta con la disposición 76/08 que estipula los roles de los Equipos de Orientación Escolar, la cual explicita la atención, orientación y acompañamiento de niños y jóvenes para lograr la inclusión educativa y social a través del aprendizaje. En consecuencia, el rol del psicopedagogo estará pensado desde tareas de orientación a los alumnos, familias y docentes, haciendo hincapié en la prevención y promoción de la salud referido a los aprendizajes, sin descuidar la asistencia de aquello que manifiestan dificultades en el mismo. Es fundamental una escucha psicopedagógica que se aleje del modelo explicativo del fracaso escolar, y aborde de manera conjunta con el docente propuestas facilitadores del aprendizaje en cuestión (Azar, 2012).

La función del psicopedagogo, en el sistema educativo, se configura como la de un especialista, externo al centro, cuyo trabajo está orientado a la intervención psicopedagógica clínica consiente en evaluar las características personales de los alumnos y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar lo que perciba como un problema individual o familiar (Arnaiz, 2003).

Las ideas de Coll (1999), respecto al rol del psicopedagogo en la escuela, giran en torno propiciar procesos de cambio en situaciones disfuncionales desde su perspectiva y formación profesional, contribuyendo a prevenir y solucionar determinados problemas y colaborando con la escuela para que la enseñanza que en ella se imparte esté cada vez más adaptada a las necesidades reales del alumno y de la sociedad en general.

En los últimos años, se ha propuesto como modelo de intervención de los psicopedagogos el asesoramiento colaborativo. Un modelo según el cual la labor de los psicopedagogos consiste en ayudar a los docentes en la identificación y resolución de los problemas que surgen en el proceso de escolarización con el fin último de proporcionar un trato individualizado de los alumnos. Por individualizado, debe entenderse personalizado; esto es, orientado a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos (Bassedá, 1991).

2. Antecedentes

Se han seleccionado diversos antecedentes que aparecen como los más significativos para esta investigación:

En principio, Zarabozo, González-Reyes & Villaseñor (2010) realizaron un trabajo con el objetivo de conocer si las habilidades lectoras de los niños disléxicos hispanohablantes se igualan a las de sus pares, lectores regulares, en un periodo de dos años. Los autores plantean que, si bien es conocido que las habilidades lectoras de los niños disléxicos se hacen más eficientes con la edad, aun no es claro si éstos llegan a igualar el desempeño lector de sus pares sin este tipo de trastorno. Para ello utilizaron una muestra de sesenta niños (30 lectores regulares (GC) y 30 con problemas de lectura (GE), de 2° a 6° de primaria, los cuales debieron ejecutar tareas de lectura y de recuperación oral de un texto. Resultando, a partir de los datos obtenidos, que los niños con dificultades lectoras muestran déficits en la lectura que impiden que iguale al niño lector regular, aunque presenten una mejoría con la edad.

Por otro lado, en una investigación realizada por Antognazza, Tornarí y del Luján (2011) sobre las percepciones y representaciones de las familias, docentes, terapeutas y niños sobre la dislexia, se indaga en torno a sus respectivas vivencias y necesidades. Los autores elaboran una investigación de corte cualitativo, basado en las entrevistas realizadas al niño, sus padres, docente y terapeuta. Entre los principales resultados, se destaca que tanto la familia como las instituciones educativas dan una respuesta parcial a las dificultades de aprendizaje y no existe un proyecto integrador que sea estimulante tanto para el niño disléxico, como para su familia. A su vez, cuando se logra realizar un tratamiento especializado, los padres no se sienten involucrados. Los autores detectan en esta investigación la ausencia de una visión sistémica de la dificultad, lo que implica pérdida de esfuerzo, energía y tiempo para todas las partes. Por último, se realizan algunas consideraciones respecto a la importancia de pensar especialmente las percepciones de los propios niños disléxicos, colocando tales asuntos en el centro de la orientación diagnóstica y terapéutica.

Otro estudio que cabe destacar es la investigación de Carrillo, Alegría, López y Pérez (2011) quienes realizaron un trabajo con el objetivo de avanzar en el

conocimiento de la prevalencia de la dislexia. La muestra estuvo constituida por 2012 escolares de 2º, 4º y 6º de primaria de todos los colegios públicos (14) y concertados (5) del municipio de Molina de Segura (Murcia). La técnica de recolección de datos utilizada en la primera fase fue un test colectivo de lectura (Test de Eficiencia Lectora TECLE) y en la segunda fase se aplicaron pruebas de lectura (palabras y pseudopalabras) y de ortografía (palabras con correspondencias fonema-grafema inconsistentes). El resultado al cual arribaron demostró una mayor incidencia del retraso lector en 2º curso de primaria frente a la encontrada en 4º y 6º. Finalmente esta diferencia puede ser explicada por la inclusión en 2º de alumnos cuyo retraso podría desaparecer sin una intervención específica. Las dificultades globales de lectura establecidas con el Test de Eficiencia Lectora (TECLE) se explican en gran parte por dificultades más básicas en descodificación y ortografía.

En ese mismo año, Luque (2011) realizaron un estudio en el cual administraban un conjunto de tareas de conciencia fonológica, identificación y discriminación de fonemas y juicios de orden temporal a una muestra de niños disléxicos y sus respectivos grupos de control edad (CE) y control nivel lector (CNL). Los estímulos de las tareas de identificación y discriminación fueron nueve sílabas de un contraste de lugar de articulación en el continuo /ba-da/, construidas mediante la manipulación de los formantes 2 y 3. Los datos fueron analizados siguiendo dos métodos: las comparaciones ANOVA mostraron diferencias significativas en las tareas de discriminación y juicio de orden temporal entre los disléxicos y los grupos controles, mientras que los parámetros de la tarea de identificación (pendiente y límite categorial) no alcanzaron la significación. Se desarrolló también un procedimiento para evaluar la desviación, en el cual el 44% de los niños disléxicos mostraron al menos dos medidas con una desviación estándar de 1.65. Además, hubo una relación entre las ejecuciones en conciencia fonológica y percepción del habla. A partir de los resultados obtenidos, los autores defienden que las medidas procedentes de las tareas de percepción del habla podrían ser incorporadas como un elemento complementario en el procedimiento de diagnóstico de la dislexia evolutiva.

Más adelante, Suárez y Cuetos (2012) realizaron un estudio de tipo experimental con el objetivo de comprobar si realmente existen problemas perceptivo-visuales en los niños disléxicos. Participaron un grupo de niños disléxicos evolutivos y otro grupo de

niños sin dificultad lectora, emparejados en edad cronológica, participaron en dos experimentos. Entre las técnicas de recolección de datos, uno de los estudios estaba basado en el test Reversal y el otro era una tarea de decisión visual, en la cual los participantes tenían que decidir si dos letras eran iguales o diferentes. Se presentaron 40 pares de letras, para medir tiempos de reacción y errores. Los principales resultados mostraron que los disléxicos tenían un rendimiento similar a los controles en la detección de estímulos visuales diferentes. Se concluye que los disléxicos evolutivos no parecen presentar problemas perceptivo-visuales, sino una dificultad específica para recuperar el código fonológico de los grafemas.

Por su parte, Ramírez (2014) desarrolló una investigación sobre el tema bajo un paradigma cualitativo fenomenológico. Involucró diversas experiencias dándoles interpretaciones de índole social, llevando así a la práctica una investigación-acción. El objetivo de la investigación fue analizar de qué manera el modelo de enseñanza por Competencias, impacta en la corrección de la Dislexia de los alumnos de cuarto grado de primaria del Colegio Columbia de Pachuca de Soto. Para su desarrollo se tomó como muestra a dos alumnos que fueron diagnosticados con dislexia, tres docentes y un psicólogo encargado de las terapias. Se aplicaron entrevistas semi-estructuradas y guías de observación no participativa para la obtención de datos con la finalidad de adquirir diversas categorías. Las mismas fueron divididas entre los alumnos y abarcaron la congruencia en la enseñanza, incongruencia en el aprendizaje de los niños y sugerencias de mejora. En los docentes se manejaron las estrategias docentes utilizadas, el tipo de aprendizaje que contribuye con esas estrategias utilizadas y la manera de cómo contextualiza esos elementos el docente. Lo anterior, propició dar respuesta a dicha investigación. Dentro de los resultados más significativos, se llegó a la conclusión de que los docentes trabajan bajo la metodología de la enseñanza por competencias, sin embargo, se necesitan de métodos alternos tratados por especialistas para la corrección de la dislexia.

Desde una perspectiva neuropsicológica, Escotto (2014) expone los resultados de un programa dirigido a la adquisición de la lectoescritura en una niña con dislexia de 6 años y 11 meses, quien durante 11 meses recibió una sesión semanal de fortalecimiento de su proceso de lectoescritura. El programa consistió en el ejercicio de tres tipos de tareas: concienciación fonológica, fonoarticulación y habilidades

visopráxicas espaciales. En este se evaluó el aprendizaje lectoescritor de la niña antes y después de aplicada la intervención. Como resultado se pudo observar que posteriormente a la intervención realizada, la niña presentó una mejoría en su capacidad para leer y escribir oraciones con sentido, manteniendo sus dificultades iniciales para abordar textos amplios (de más de dos páginas). En este último caso, su lectura se caracteriza por lentitud y, ocasionalmente, lectura silábica. El programa permitió la adquisición de la lectoescritura, aunque se sigue requiriendo el fortalecimiento de procesos como la memoria de trabajo y el lenguaje interno en la lectura silenciosa, al tratarse de componentes necesarios para llevar a cabo la lectoescritura.

En México, los investigadores Granados y Torres (2015) han realizado una investigación no experimental de tipo descriptivo, con muestreo no probabilístico, para describir los errores en la escritura de niños de tercer grado de educación primaria. Con el objetivo describir los errores en las producciones escritas de niños de tercer grado de educación primaria de escuelas públicas, teniendo en cuenta su bajo rendimiento en pruebas del Estado. Participaron 42 niños de tercer grado de educación primaria de escuelas oficiales de la ciudad de Xalapa (Veracruz, México), con una edad promedio de 8 años. Se aplicaron la Escala de Inteligencia Wechsler para niños WISC- IV, estandarizada para población mexicana, y la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Entre los resultados, se observaron diferencias significativas con la prueba Anova, al comparar el total de errores con la composición narrativa, con la coherencia narrativa y con la longitud de la producción narrativa; y al comparar la precisión de la escritura con los procesos de percepción y memoria auditiva. Predominaron los errores de tipo ortográfico, visual, espacial y auditivos. Se concluye que el análisis de las producciones escritas de los niños permitió describir sus características, los tipos de error y los procesos neuropsicológicos asociados con los errores en la escritura.

Un estudio más reciente llevado a cabo por Echegaray y Soriano (2016) tuvo el propósito de investigar los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores sin experiencia y de los profesores con experiencia de España, con relación a áreas específicas sobre la dislexia del desarrollo: información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento, así como su relación con variables sociodemográficas. La muestra utilizada consistió en 118 profesores sin experiencia y 110 profesores con experiencia completaron la Escala de Conocimientos y Creencias

sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS). Los resultados indicaron que los conocimientos de los profesores con experiencia fueron significativamente mejores que los de los profesores sin experiencia en la escala total y en sus respectivas subescalas. Sin embargo, las lagunas de conocimientos fueron mayores para los profesores sin experiencia en la escala total y en las subescalas de información general y de síntomas. En el caso de las creencias erróneas, aunque los rangos promedio fueron más altos en el caso de los profesores sin experiencia, no se alcanzó la significación estadística. A su vez, pudieron identificar que los años de experiencia en la enseñanza, la autoeficacia y la experiencia directa con un niño diagnosticado con dislexia, correlacionaron positivamente con los conocimientos.

Por último, un estudio contemporáneo que hace hincapié no el proceso de aprendizaje sino en cómo se ven afectados emocionalmente los niños con dislexia. Zuppardo, Fuentes, Pirrone & Serrano (2020) proponen que más allá de las repercusiones neurobiológicas, cognitivas y académicas que acarrea la dislexia, se conocen poco las consecuencias en otras dimensiones del desarrollo humano, como las emocionales y de comportamiento socioemocional. Para el estudio, se tomó una muestra compuesta por niños y adolescentes con dislexia ($n = 41$), los cuales fueron comparados con compañeros de su misma clase sin dificultades ($n = 25$), mediante pruebas estandarizadas que evaluaban la autoestima, la ansiedad y los problemas de comportamiento socioemocional. Los resultados, derivados del análisis estadístico con *t* de Student, mostraron que los alumnos con dislexia manifestaban un nivel menor de autoestima y un nivel mayor en problemas de comportamiento que sus iguales sin dificultades. Si bien presentaron más ansiedad en general, las diferencias resultaron significativas únicamente en ansiedad social y de separación. Por su repercusión a nivel escolar, urge considerar las medidas para remediar las secuelas asociadas a las dificultades de aprendizaje, trabajando directamente las dimensiones emocionales afectadas y reduciendo las dificultades académicas de estos escolares, así como reflexionando sobre las metodologías didácticas en el grupo clase.

3. Planteamiento del problema

Los trastornos de aprendizaje se caracterizan por una dificultad en el rendimiento del individuo en la lectura, en los cálculos o en la expresión escrita. Dicho rendimiento es considerablemente inferior al esperado para la edad cronológica y el nivel de inteligencia del individuo. La dislexia es un trastorno de aprendizaje de la lectoescritura, de carácter persistente y específico. Los individuos que presentan dislexia manifiestan de forma característica una dificultad en la lectura y en la escritura. Además, también se ve afectada la capacidad de comprensión, la memoria a corto plazo, el acceso al léxico y las nociones espacio-temporales (Granados & Torres, 2016).

Según el CIE-10, los disléxicos manifiestan de forma característica dificultades para recitar el alfabeto, denominar letras, realizar rimas simples y para analizar o clasificar los sonidos. Además, la lectura se caracteriza por las omisiones, sustituciones, distorsiones, inversiones o adicciones, lentitud, vacilaciones, problemas de seguimiento visual y déficit en la comprensión (Shaywitz, 1998). Para Etchepareborda y Habib (2000), la dislexia es una dificultad para la decodificación o lectura de palabras, por lo que estarían alterados alguno de los procesos cognitivos intermedios entre la recepción de la información y la elaboración del significado

Uno de los principales problemas que implica la dislexia es su incompatibilidad con nuestro sistema educativo. El niño disléxico tiende a esforzarse en tareas de lectoescritura que le generan gran dificultad, lo que lo lleva a fatigarse, a perder la concentración y a rechazar este tipo de tareas. A su vez, estas dificultades repercuten en el plano emocional, motivacional y social del niño o niña con dislexia (Benedet, 2013). La dislexia es el trastorno de aprendizaje más frecuente entre la población de edad escolar, cuya prevalencia se estima entre un 5 y un 17%, (Shaywitz, 1998), Es por ello que aparece como necesario e imprescindible que los docentes puedan realizar intervenciones pertinentes para mejorar la inclusión de los alumnos disléxicos dentro del aula.

Se considera relevante realizar esta investigación, ya que son muchos los niños que presentan dificultades en el aprendizaje y que requieren de su temprana detección. Con un diagnóstico temprano y una intervención adecuada a la dislexia, la escuela

puede ser un terreno viable de aprendizaje para todo niño que presente esta dificultad fomentando la inclusión y el éxito escolar de los niños disléxicos. Para ello, es de crucial importancia conocer la formación docente respecto a este tipo de problemática, como también la adquisición de las herramientas para llevar a cabo un pertinente abordaje con cada niño. En dicha situación, no resulta menor el rol del psicopedagogo acompañando, capacitando al docente y trabajando conjunta, continua y regularmente con este. Por eso, la pregunta que guía esta investigación es: ¿Cuál es el conocimiento que tienen los docentes sobre el abordaje de la dislexia en niños de 6 a 8 años en nivel primario?

4. Objetivos

4.1 Objetivo general:

- Indagar sobre el conocimiento de los docentes respecto a la dislexia en niños de 6 a 8 años.

4.2 Objetivos específicos:

- Identificar los efectos de la dislexia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- Determinar si los docentes reciben capacitación en torno al abordaje de niños con dislexia.
- Precisar cuál es el rol del psicopedagogo y describir cuáles son las herramientas con las que este trabaja frente a la dislexia en la institución educativa.

5. Método

5.1 Diseño

La metodología aplicada en la presente investigación fue de tipo cualitativa. Se trabajó desde un diseño basado en la Teoría Fundamentada (Sampieri, 2012), mediante el procedimiento de comparación constante. La elección de este diseño se debe a que privilegia un acceso más comprensivo a las características más relevantes del tema de estudio. La Teoría Fundamentada es una Teoría Sustantiva o de Rango Medio, es decir un conjunto de explicaciones correspondientes a una situación y a un contexto específico. Las teorías sustantivas poseen riqueza interpretativa y aportan nuevas visiones de un fenómeno.

La estructura de estos estudios se inicia con la obtención de datos de entrevistas realizadas a los informantes, etc. Posteriormente, inicia el proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de los datos. Se continúa mediante la comparación constante entre las categorías, hasta que ya no hay información nueva que codificar, y se determina cual es la categoría central de la investigación. Se procede, entonces, a generar las teorías sustantivas que expliquen las relaciones entre las categorías. Para generar una teoría científica, la Teoría Fundamentada se propone construir conceptos que se deriven directamente de la información obtenida de las personas que viven las experiencias que se investigan, así, la conceptualización llega a ser una perspectiva abstracta y simplificada del conocimiento que ellos tienen del mundo y que por cualquier razón se quiere representar.

5.2 Participantes

La muestra total estuvo constituida por 8 docentes (2 directivos mujeres, 5 maestras y 1 maestro de grado) que trabajan en relación directa con niños de 6 a 8 años en una escuela primaria de la Provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Gallegos.

El estudio se realizó en el marco educativo de una escuela primaria de gestión estatal de la Provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Gallegos, a la que concurren niños y niñas de entre 6 y 12 años cuyas familias están comprendidas en un nivel socioeconómico medio-bajo. Los criterios de inclusión para realizar la muestra fueron: estar en relación directa con niños o niñas entre 6 y 8 años, estar matriculados en esta escuela primaria, ser docentes y directivos que trabajen en esta institución educativa y que tengan relación directa con los grupos de alumnos mencionados. Los docentes participaron de manera voluntaria y sus edades oscilaron entre los 25 y los 50 años.

5.3 Método de recolección de datos

Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semi estructuradas a cada uno de los docentes que participaron de la muestra. Estas estaban constituidas con preguntas abiertas y formuladas en un orden específico con la finalidad de no inducir las respuestas y dar la libertad para responder a los docentes según sus propios intereses, situaciones y contextos a los que están sujetos en su labor profesional. Las mismas se realizaron de manera individual, cara a cara, especificando el rol que desempeñan en la institución educativa.

Las entrevistas semi estructuradas se usan cuando el investigador sabe algo acerca del área de interés (a partir de la revisión de la literatura), pero no lo suficiente como para responder las preguntas que se ha formulado. A diferencia de un cuestionario de preguntas cerradas, en el que existen una serie de respuestas predeterminadas, en las entrevistas semi-estructuradas las preguntas están ordenadas pero los participantes pueden responder libremente (Sampieri et al., 1998).

Los ejes temáticos bajo los cuales se organizan las diferentes preguntas de las entrevistas son los siguientes:

- Conocimiento de los docentes sobre la dislexia
- Desempeño de alumnos en la lectoescritura
- Rol del docente en el manejo de la dislexia
- Rol del psicopedagogo en la formación de docentes acerca de la dislexia.

5.4 Procedimiento

En primer lugar, se solicitó autorización a los directivos de la institución para llevar a cabo la investigación. Una vez autorizado, se explicitaron los objetivos del estudio a los docentes. Luego, los ocho docentes que se ofrecieron voluntariamente para participar realizaron su consentimiento informado, vía verbal y escrita. Las entrevistas se realizaron en forma individual, pautadas en horas especiales. De las mismas, se seleccionaron las verbalizaciones más relevantes, según los objetivos del trabajo; de ellas surgieron las categorías; para finalmente, agruparlas según los antecedentes bibliográficos abordados con anterioridad.

6. Resultados

En octubre de 2018, fueron entrevistados 8 docentes que trabajan en relación directa con niños de 6 a 8 años en una escuela primaria de la Provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Gallegos. De este grupo, 6 se desempeñan como docentes de grado y 2 como miembros del equipo directivo de la escuela. Las preguntas que se realizaron fueron semidirigidas y comprendieron los siguientes ejes temáticos: El conocimiento presentado por los docentes sobre la dislexia y sus problemáticas vinculadas; desempeño de los niños y niñas de 6 a 8 años en torno a la lectoescritura; conocimiento de técnicas, herramientas o algún programa de entrenamiento o intervención para la dislexia; y por último, preguntas relativas al vínculo con los psicopedagogos en torno a la capacitación y acompañamiento de los mismos hacia los docentes con el abordaje de los niños y niñas con dislexia.

EJE 1. Conocimiento de los docentes sobre la dislexia

El presente eje temático se encuentra en conexión con el objetivo general que reza “Indagar sobre el conocimiento de los docentes respecto a la dislexia en niños de 6 a 8 años”. Al momento de indagar sobre el conocimiento que posee el docente acerca de la dislexia, la mayor parte de la población entrevistada destacó estar al tanto de la problemática, pero sin realizar capacitaciones o informarse más sobre el tema. Por otro lado, algunos afirmaron conocer esta problemática y capacitarse al respecto. De todas formas, es posible dar cuenta que la mayoría no presentaba un saber muy especializado sobre la temática. Algunas de las respuestas en relación a este eje fueron las que se detallan a continuación: *“Es una dificultad en el aprendizaje del niño, creo que tiene ver con cómo reconoce las palabras o que las puede invertir. Sé que hemos tenido algunos casos en la institución”* (Participante 5, comunicación personal, 8 de octubre de 2018). Otra de las entrevistadas sostuvo: *“He escuchado, pero no soy muy conocedora del tema”* (Participante 1, comunicación personal, 4 de octubre 2018). Otra docente manifestó: *“Tengo entendido que es una dificultad para leer y escribir, además viendo a los chicos con esas características, se nota un escaso vocabulario, a veces confunden*

letras y suelen tener menor rendimiento escolar que el resto” (Participante 7, comunicación personal, 11 de octubre de 2018).

Asimismo, otra de las entrevistadas sostuvo: *“Algo conozco, he leído bastante sobre dislexia en internet. Creo que se puede observar en el aula, veo a muchos nenes en la escuela que le cuesta leer y escribir”* (Participante 2, comunicación personal, 4 de octubre de 2018), mientras que otra de las docentes dijo: *“Lo que leí, lo leí por mis propios medios. La realidad es que desde la formación docente no tenemos mucha información de la misma. Nos falta más capacitaciones para ayudar a los chicos y familias que padecen esta situación”* (Participante 8, comunicación personal, 11 de octubre de 2018).

EJE 2. Desempeño de los alumnos en la lectoescritura

El presente eje temático se vincula al primer objetivo: “Identificar los efectos de la dislexia sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje”. Ante las preguntas en torno al desempeño de los alumnos en la lectoescritura, los docentes en su totalidad coinciden que los niños, que asisten a la escuela primaria encuestada, presentan una dificultad notable en la adquisición de la lectura y la escritura. Además, los docentes coinciden que los principales rasgos de la conducta observable de un niño con dislexia, son los mismos que tienen los alumnos cuando tienen dificultad en el proceso de la adquisición de la lectoescritura y se evidencia fácilmente en los primeros meses del año escolar. Al ser consultados sobre las dificultades que más observan en el aula, la mayoría manifiesta: *“A varios les cuesta, algunos no logran leer una oración de corrido. Sobre todo, se ve como persisten algunas de estas dificultades a medida que van creciendo”* (Participante 2, comunicación personal, 4 de octubre de 2018). Adicionalmente, sostuvieron: *“Recibo varias consultas sobre problemáticas con los chicos en torno al aprendizaje. Principalmente con la lectura fluida de más de dos páginas y algunos con los dictados para poder transcribirlos al cuaderno. Es moneda frecuente”* (Participante 5, comunicación personal, 8 de octubre de 2018), mientras que otra entrevistada refirió: *“Yo diría que sí, que hay muchos nenes en la escuela que le cuesta leer y escribir. También suelen estar muy distraídos. A veces es muy difícil lograr que me presten atención”* (Participante 6, comunicación personal, 8 de octubre de 2018). Otra de las docentes respondió: *“Lo veo como una dificultad en el general de los chicos, más que*

con 6 años, a veces se hace difícil poder diferenciar si es normal del desarrollo o si es por alguna problemática particular del chico” (Participante 7, comunicación personal, 11 de octubre de 2018).

En otro aspecto, gran parte de los docentes atribuyen algunas de estas dificultades a que la institución está integrada en su mayor parte por alumnos de clase media-baja y que la mayoría de las veces los alumnos asisten a la escuela sin almorzar o mal dormidos, lo que los condiciona a la baja atención y posterior rendimiento durante las clases. Una maestra menciona que: *“algunos hasta se duermen en el aula”* (Participante 1, comunicación personal, 4 de octubre de 2018). De todas formas, solo un bajo número de los entrevistados comentan que sus alumnos poseen dificultades en otras áreas que no sea la lecto-escritura.

EJE 3. Rol del docente en el manejo de la dislexia

El presente eje temático se relaciona con el segundo objetivo: “Determinar si los docentes reciben capacitación en torno al abordaje de niños con dislexia”. Gran parte de los entrevistados dice que al existir una alta matrícula de niños por grado, se hace muy difícil el abordaje dentro del salón de clases. Una maestra sostiene: *“es solamente un docente por aula, ante más de 23 alumnos, cuyo establecimiento no cuenta con un equipo de orientación para realizar el seguimiento de los alumnos. Se nos hace muy difícil...”* (Participante 8, comunicación personal, 11 de octubre de 2018). A su vez, todos coinciden en la falta de capacitación en la resolución de la problemática de manera oficial y la necesidad de un trabajo interdisciplinario que exceda las puertas de la escuela e integre otros profesionales. Los comentarios más relevantes al respecto fueron: *“La escuela puede ayudar, detectar, pero no resolverlo”* (Participante 4, comunicación personal, 8 de octubre de 2018) y *“Hacemos lo que podemos, pero solos, no es posible”* (Participante 1, comunicación personal, 4 de octubre de 2018). También manifestaron: *“Necesitamos trabajar más de cerca con otros interlocutores, no tenemos equipos interdisciplinarios que nos ayuden a asistir”* (Participante 5, comunicación personal, 8 de octubre de 2018) y *“Necesitamos más acompañamiento pedagógico, es necesario un gabinete acá en el colegio para brindarnos estrategias. Nosotros podemos detectar la problemática pero no podemos resolverlo”* (Participante 7, comunicación personal, 11 de octubre de 2018).

EJE 4. Rol del psicopedagogo en la formación de docentes acerca de la dislexia

Por último, este eje temático se vincula al tercer objetivo: “precisar cuál es el rol del psicopedagogo y describir cuáles son las herramientas con las que este trabaja frente a la dislexia en la institución educativa”. Cuando se les preguntó entorno a la intervención psicopedagógica, la mayoría de las docentes refirió no tener el acompañamiento deseado por los profesionales psicopedagogos de su zona. A su vez, las docentes coincidieron en que necesitan una mayor presencia de los padres, más profesionales dentro y fuera de la escuela, como así también perfeccionamiento técnico. En palabras de las docentes: *“Hay muchos alumnos, varias dificultades y requerimos de su ayuda para que la organización y el trabajo de la escuela o de la enseñanza sea el correcto. Me parece necesario que haya psicopedagogos en la escuela, que se establezca un gabinete.”* (Participante 8, comunicación personal, 11 de octubre de 2018).

También hubo una respuesta que rezó lo siguiente: *“Es bueno tener un profesional que ayude porque la intervención es diferente a la nuestra, ve las cosas de otra forma, puede detectar problemas que nosotros como maestras no vemos”* (Participante 3, comunicación personal, 4 de octubre de 2018), mientras que otra fue la expuesta a continuación: *“Es necesaria para todos. Para nosotros, los alumnos, las familias. Necesitamos todas las herramientas posibles para poder darles a los chicos lo mejor”* (Participante 7, comunicación personal, 11 de octubre de 2018). Por último, se recortó la siguiente respuesta representativa: *“Los necesitamos, necesitamos que nos enseñen, que nos orienten y asesoren sobre la forma de cómo enfrentar cada problemática. Necesitamos más capacitación.”* (Participante 2, comunicación personal, 4 de octubre de 2018).

7. Discusión

A continuación, se dará cuenta de la interpretación realizada a partir de la información recolectada en las entrevistas con el fin de responder a los objetivos planteados en la presente investigación.

Con respecto al objetivo general de este estudio, en torno al conocimiento de los docentes sobre la dislexia en niños de 6 a 8 años, los resultados obtenidos, tomando las entrevistas realizadas, demostraron que los docentes cuentan con información insuficiente respecto a la detección y el abordaje de la dislexia. Esta situación se presenta como un punto de viraje que es necesario modificar, ya que conocer sobre el diagnóstico y su abordaje, los convertirá en el motor fundamental del tratamiento del trastorno indagado al ser los primeros en detectar la patología y poder así, brindar rápidamente las herramientas necesarias para la estimulación correcta del alumnado. Como mencionamos en el marco teórico, Guzmán et al. (2015), dice que no es la falta de inteligencia la que causa de este tipo de fracasos, sino la falta de motivación y estimulación apropiada del niño con dislexia las que los genera.

La falta de conocimiento respecto a esta problemática, se presenta entonces como una de las mayores barreras que enfrenta el sistema educativo. Entender en qué consiste la dislexia, saber cómo diagnosticarla y cómo tratarla educativamente es todavía una asignatura pendiente para varios docentes. Algunos de ellos mencionaban en las entrevistas un saber escaso y poco claro sobre el concepto de dislexia. De esta forma, se evidencia que no solo es insuficiente la información que tienen los docentes de la escuela entrevistada sobre la dislexia, sino que la información adquirida se obtuvo de fuentes y lugares no oficiales o no fueron otorgadas por especialistas del tema, dando lugar a malas comprensiones de la misma o equivocaciones a la hora de su detección.

Con respecto al primer objetivo específico, a partir de los resultados obtenidos en las entrevistas, los docentes coinciden que los principales rasgos de la conducta observable de un niño con dislexia son los mismos que tienen los alumnos en el proceso de la adquisición de la lectoescritura y se evidencia fácilmente en los primeros meses del año escolar.

Tal como lo indica el autor, Ferreiro (1995), los niños con trastornos específicos del aprendizaje presentan una alteración en su capacidad de comprensión y la utilización del lenguaje hablado y escrito, manifestándose en una dificultad para leer, escribir, deletrear palabras o realizar cálculos matemáticos. Estas dificultades, como lo indican las docentes de la institución educativa entrevistada, también se evidencian en los niños de edad preescolar, en proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura. Tal similitud, se observa como una dificultad en los docentes a cargo, para detectar un trastorno de aprendizaje propiamente dicho.

Considerando que la dislexia es un trastorno específico de la lecto-escritura dentro del espectro de trastornos del aprendizaje, es preciso revisar el aporte que nos brinda Lyon (1995), quien considera a la dislexia como un trastorno de base lingüística, caracterizado por dificultades en la decodificación de palabras aisladas, generalmente producidas por un procesamiento fonológico inadecuado. Es un trastorno del lenguaje que afecta principalmente la habilidad de leer y escribir, a pesar de que también afecta a otros aspectos del lenguaje.

A su vez, las docentes mencionan diferentes características observables en los alumnos. Las mismas, guardan relación con los aportes que nos brindan los autores respecto a esta temática. Sánchez (2011) nos otorga información sobre algunas de ellas. Cabe destacar, que las características varían según la edad de cada niño. Entre estas, encontramos trastornos perceptivos: mala orientación espacial (arriba-abajo, derecha-izquierda) y temporal (antes-después), así como para diferenciar sonidos en palabras similares. Alteraciones en la psicomotricidad: movimientos desasociados y asimétricos; dificultad para mantener el equilibrio y un mal conocimiento del esquema corporal; mala lateralidad. Alteraciones en el lenguaje: poco vocabulario, mala colocación de sílabas, empleo incorrecto de las formas verbales características escolares: invención de palabras al leer, emplean demasiado tiempo en los deberes, mala ortografía y caligrafía, pobre comprensión lectora, falta de atención. Desinterés por el estudio: provocado en muchos casos por la falta de atención y un entorno poco estimulante. Inadaptación personal: Bajo concepto de sí mismo, inseguridad.

En relación al aporte de Sánchez (2011), se observa que los docentes coinciden con algunas de estas características mencionadas, haciendo alusión a la dificultad que tienen sus alumnos para leer oraciones de corrido, escribir y copiar correctamente en su

cuaderno. También, remarcan una falta de atención de los niños en el aula. A su vez, dichas características presentan efectos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Este efecto, es manifestado por los niños, mediante un bajo nivel de rendimiento académico. Esto se produce en consecuencia de la falta de estrategias docentes para hacer una adecuada detección y no quedar atrapados en la incapacidad de distinguir un trastorno específico, respecto a las dificultades propias del proceso de aprendizaje del niño en un nivel preescolar.

En relación con el segundo objetivo específico, se considera que, frente a un alumno con dislexia, es responsabilidad del docente estar informado del trastorno y sostener un compromiso para detectarlo y darle un espacio al niño para que pueda avanzar a su propio tiempo y con estrategias de enseñanza adaptadas a sus necesidades. Como afirman Roque & Domínguez (2012), el docente de aula debe realizar una evaluación psicopedagógica, que le permita examinar de una manera eficiente las falencias y necesidades educativas especiales que padece el estudiante.

Sin embargo, a partir de las entrevistas, vemos que la falta de conocimiento y estrategias se complementa con un desborde en general del trabajo docente como tal. Los mismos docentes se encuentran solos en el abordaje del trastorno. Remarcan que carecen de un equipo interdisciplinario que se encargue del acompañamiento permanente y el tratamiento de los problemas emergentes que atraviesan a las escuelas, como son los problemas de aprendizajes. En uno de los antecedentes mencionados, Antognazza, Tornaría y del Luján (2011) destacan que tanto la familia como las instituciones educativas dan una respuesta parcial a las dificultades de aprendizaje y no existe un proyecto integrador que sea estimulante tanto para el niño disléxico, como para su familia. Los docentes insistieron en la necesidad de apertura de un gabinete en la misma institución, así como la interlocución con otros actores por fuera de las paredes del colegio.

En resumen, los docentes se encuentran desbordados y desvalidos para el trabajo con estos niños, aduciendo en general falta de formación básica y falta de orientación y conexión con los equipos tratantes. No solo no cuentan con herramientas de detección y reeducación de los trastornos de aprendizaje, sino que tampoco cuentan con el apoyo de otros interlocutores, especialistas, psicopedagogos o familia que se las brinden. No hay una red para poder abordar la problemática desde varias perspectivas. Es decir, que no

contamos con una red de detección temprana y abordaje de los obstáculos y conflictos que afectan a los niños con dislexia durante el proceso enseñanza - aprendizaje en la escolaridad primaria. Se necesitan estrategias para brindarles apoyo a los niños y sus familias en el desarrollo e integración pedagógica y vincular, como así también a la institución escolar.

Por último, en relación al tercer objetivo específico, es menester entonces, resaltar el rol de psicopedagogo frente a estos obstáculos que aparecen en el conocimiento, la detección y estrategias de intervención de la dislexia. Como resalta Araniz (1997) no son los niños y niñas con dislexia los que se tienen que adaptar a las condiciones establecidas, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular a progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no. Es allí donde el rol del psicopedagogo cobra relevancia.

Se destaca la contribución del Licenciado en Psicopedagogía en el rol articulador con las Instituciones del entorno educativo del niño con dificultades de aprendizaje. Como refieren Basseda et al. (1991) se ha propuesto como modelo de intervención de los psicopedagogos el asesoramiento colaborativo. Un modelo según el cual la labor de los psicopedagogos consiste en ayudar a los docentes en la identificación y resolución de los problemas que surgen en el proceso de escolarización con el fin último de proporcionar un trato individualizado de los alumnos. En este caso, de poder adaptar las necesidades de los niños y niñas de 6 a 8 años con dislexia.

Los maestros ubican de la necesidad del saber específico del psicopedagogo, refiriendo no tener el acompañamiento deseado por los profesionales psicopedagogos de su zona. Se hace imprescindible la presencia del psicopedagogo como la de un especialista. Cómo ubica Arnaiz (2003), un trabajo que está orientado a la intervención psicopedagógica clínica, en evaluar las características personales de los alumnos y proponer actividades destinadas a compensar o reeducar lo que perciba como un problema individual o familiar.

Por otro lado, siguiendo los aportes de Coll (1999), respecto al rol del psicopedagogo en la escuela, también se buscará propiciar procesos de cambio en situaciones disfuncionales desde su perspectiva y formación profesional, contribuyendo a prevenir y solucionar determinados problemas y colaborando con la escuela para que

la enseñanza que en ella se imparte esté cada vez más adaptada a las necesidades reales del alumno y de la sociedad en general.

Por último, siguiendo a las ideas de Basseda (1991) se propone como modelo de intervención de los psicopedagogos el asesoramiento colaborativo. Un modelo según el cual la labor de los psicopedagogos consiste en ayudar a los docentes en la identificación y resolución de los problemas que surgen en el proceso de escolarización con el fin último de proporcionar un trato individualizado de los alumnos. Por individualizado, debe entenderse personalizado; esto es, orientado a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos.

8. Conclusión

En conclusión, a partir de los resultados obtenidos a lo largo de la investigación, se concluyó que los docentes cuentan con información insuficiente respecto a la dislexia, siendo este, un trastorno específico del aprendizaje de gran relevancia en el contexto escolar. Asimismo, las entrevistas dieron cuenta que la falta de conocimiento docente respecto a esta temática guarda relación con la falta de capacitación de los mismos, como también con la carencia de un trabajo interdisciplinario en la institución, con profesionales especializados en el abordaje de estos trastornos. Es decir, que los docentes no cuentan con el apoyo de un gabinete con psicopedagogos dentro de la institución educativa, lo cual manifiestan considerar de importancia para un mejor desempeño de su labor cotidiano, específicamente el relativo a niños con trastornos varios y con dislexia particularmente.

Se infiere que, a partir de una detección temprana y el establecimiento de las medidas adecuadas para hacerle frente al trastorno, se puede lograr un trabajo propicio a dicha problemática y así, mejorar el desempeño académico del niño disléxico. A su vez, el conocimiento de estrategias y la utilización de adaptaciones curriculares, por parte de los docentes, permitirá la inclusión de los alumnos disléxicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje escolar. En esta línea, Araniz (1997) refiere que: No son los alumnos con dificultades quienes tienen que adaptarse a lo que pueda enseñarles una enseñanza general, planificada y desarrollada para satisfacer las necesidades educativas habituales de la mayoría del alumnado, sino que es la enseñanza la que debe adecuarse al modo y manera que permite a cada alumno particular a progresar en función de sus capacidades y con arreglo a que sus necesidades sean especiales o no.

De esta manera, no solo el alumno con dislexia se beneficiará respecto a su desempeño escolar, sino que también a nivel emocional y social, ya que se verá incluido en el grupo de compañeros debido a que sus diferencias en el desempeño de la lectoescritura podrán ser mejoradas con intervenciones pertinentes del equipo docente, siempre en un trabajo continuo, regular y conjunto con los profesionales de la psicopedagogía.

Para ello, se propone capacitar a los docentes, mediante talleres teóricos-prácticos, coordinados por profesionales especializados en trastornos específicos del

aprendizaje, psicopedagogos, con el fin de que los docentes reciban la formación oportuna para detectar, en primer lugar, y luego poder llevar a cabo las estrategias educativas necesarias dentro de las capacidades de cada niño. Es menester aclarar, que, en los últimos años, se ha propuesto como modelo de intervención de los psicopedagogos el asesoramiento colaborativo. Un modelo según el cual la labor de los psicopedagogos consiste en ayudar a los docentes en la identificación y resolución de los problemas que surgen en el proceso de escolarización con el fin último de proporcionar un trato individualizado de los alumnos. Por individualizado, debe entenderse personalizado; esto es, orientado a las necesidades particulares de cada uno de los alumnos (Bassedá, 1991).

Así mismo, según afirma Roque y Domínguez, el docente de aula debe realizar una evaluación psicopedagógica, que le permita examinar de una manera eficiente las falencias y necesidades educativas especiales que padece el estudiante (Roque & Domínguez, 2012). En este punto, se considera relevante la capacitación en los criterios de clasificación del trastorno, especialmente CIE10 y DSM-IV en pos de que los docentes conozcan la definición de dicha problemática como primer paso para todo abordaje posible. Solo después de contar con información suficiente para identificar a los niños con dislexia, podrán llevar a cabo un abordaje adecuado.

Además, se considera pertinente contar con la presencia y el rol de un psicopedagogo en la institución, con quien formar una red de trabajo y trabajar interdisciplinariamente, incluyendo también a las familias del alumnado, debido a que el trabajo realizado en la escuela debe necesariamente tener un correlato en el hogar a cargo de los padres o tutores del niño para que el abordaje no sea aislado y solo tenga lugar en la escuela. Por ello, Cuadro (2010) refiere que es importante considerar el contexto escolar, familiar y social, en la toma de decisiones, para generar cambios que hagan posible mejorar la situación frente a la cual nos encontremos.

Respecto a la limitación de este estudio, cabe mencionar que los resultados arribados solamente dieron cuenta de lo que sucede en una única escuela. Los resultados serían más significativos si se tomaran en cuenta otras instituciones o se cotejaran con los resultados de otros tipos de pruebas y métodos de recolección de datos. Para mejorar dicho aspecto, se propone que en siguientes estudios se tome una muestra más extensa de más cantidad de docentes y directivos, así como que se diversifiquen las zonas

abarcadas para lograr estudios representativos a nivel nacional. También se recomienda para futuras investigaciones indagar sobre el rol del psicopedagogo en el ámbito escolar, como las estrategias que estos pueden proporcionarles a los docentes para favorecer la detección e intervención frente a niños con dislexia, tomando como unidad de análisis a los psicopedagogos en lugar de a los docentes, ya que permitiría una perspectiva diversa y enriquecedora.

Por último, es importante resaltar que todo niño tiene derecho a acceder a la educación, independientemente de cuales sean sus capacidades. No es el niño quien debe adaptarse al sistema educativo, sino que éste es quien debe ser capaz de incluir y adoptar las medidas necesarias para que todos los niños puedan aprender y participar en iguales condiciones. Esto se logrará únicamente con medidas inclusivas, como aquellas que implican una enseñanza personalizada con una adaptación curricular cuando sea necesario. Para que este escenario ideal tenga lugar, o que al menos logremos acercarnos a dicho funcionamiento, aunque sea con falencias, es importante repetir la importancia del trabajo conjunto entre docentes, directivos, psicopedagogos y padres o tutores.

Referencias

- Ángel, Á. L. & Zarabozo, D. & González-Reyes, A. L. & Villaseñor, E. M. (2010). La dislexia en hispanohablantes: un problema que persiste a lo largo de la escuela primaria. *Revista Mexicana de Psicología*, 27(1), 45-54.
- Antognazza, M. P. & Tornaría, G., & del Luján, M. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre la dislexia. *Ciencias psicológicas*, 5(2), 193-200.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Ediciones Aljibe
- Artieda Gil, J. M. (1988). *Diferencias intelectuales y perceptivas entre niños disléxicos y no disléxicos*, Madrid: Sev. de Reprograf.de la Univ. Complutense.
- American Psychiatric Association (APA). (2000). *Diagnostic and Statistical. Manual of Mental Disorders*. Estados Unidos: Masson.
- Bassedas, E. (1991). *Intervención educativa y diagnóstico psicopedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Benedet, M. J. (2013). *Cuando la "Dislexia" no es Dislexia*. Madrid. CEPE.
- BernardoGutiérrez, I. (1993). *"Tratamiento psicomotor y conductual en la dislexia"*, Tesis doctoral de la Fad. Psicología, curso 1992/93. Oviedo: Universidad.
- Biblioteca Práctica Para Padres Y Educadores. (2000). *Pedagogía y psicología infantil, tomo 1: el lactante*. España: Editorial Cultural S.A.
- Bourcier, A. (1983). *Orientaciones para el tratamiento de la dislexia: para los padres, maestros y reeducadores*. Barcelona: Médica y Técnica.

- Cassanova, M. A. (1990). *Educación especial: hacia la integración*. Madrid - España: Editorial Escuela Española.
- Coalla, P. S., & Vega, F. C. (2012). ¿Es la dislexia un trastorno perceptivo-visual? Nuevos datos empíricos. *Psicothema*, 24(2), 188-192.
- Critchley, M. (1970). *El niño disléxico*. Madrid – España: Editorial Marfil.
- Cuadro, A. (2010). *La lectura y sus dificultades: la dislexia evolutiva*. Montevideo, Uruguay: Editorial Grupo Magro.
- Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula Abierta*, 44(2), 63-69.
- EdicionesEuroméxico. (2017). *Problemas de aprendizaje, soluciones paso a paso*, volumen 1, 2, 3 y 4. México: Ediciones Euroméxico S.A. de C.V.
- Escotto-Córdova, E. A. (2014). Intervención de la lectoescritura en una niña con dislexia. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 55-69.
- Fernández Baroja, F. & Llopis Paret, A. M. & Pablo De Riesgo, C. (1984). *La dislexia*. España: Editorial Ciencias de la educación preescolar y especial (CEPE).
- Fraude Quintas, S. (1989). *La dislexia, prevención y tratamiento*. Salamanca - España: Ediciones Amarú.
- Fundación Bernard Van Leer (2001). *Espacio para la infancia*, número 16. Países Bajos: Editora: Teresa Moreno

- Fundaciónel Universo (2007).*Gestión educativa de la diversidad humana dentro y fuera del aula*.Guayaquil – Ecuador: Grupo El Universo
- Galaburda, A. M., & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Revista de neurología*, 36(1), 3-9.
- Gallego, M. S. C. & Iscoa, J. A. & López, P. M. & Pérez, N. S. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología- Psychological Writings*, 4(2), 35-44.
- Gassó Gimeno, A. (2001).*La educación infantil, métodos, técnicas y organización*. España: Edic. CEAC.
- Gracia Mediavilla, L. (1990). *Dislexia: diagnóstico, recuperación y prevención*. Madrid-España: Editorial UNED.
- Granados Ramos, D. E., & Torres Morales, P. (2016). Errores de escritura en español en niños de tercer grado de educación primaria. *Pensamiento Psicológico*, 14(2), 113-124.
- Hernández, R. & Fernández, C. & Baptista, P (1991).*Metodología de la investigación*; México: Mc Graw Hill, segunda edición.
- Instituto Nacional del Niño y la Familia, INNFA (2000), *Directorio de Unidades de Atención a Niñas y Niños Menores de Seis Años*. Quito: Instituto Nacional del Niño y la Familia.
- Jiménez, J. E. & Guzmán, R. & Rodríguez, C., & Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 25(1), 78-85.

- Luque, J. L. & Bordoy, S. & Giménez, A. & López-Zamora, M., & Rosales, V. (2011). Severidad en las dificultades de aprendizaje de la lectura: diferencias en la percepción del habla y la conciencia fonológica. *Escritos de Psicología (Internet)*, 4(2), 45-55.
- Miles, T.R. & Wheeler, T.J. & Haslum, M.N. (2003). Dyslexia without severe literacy problems. *Annals of Dyslexia*, 53, 340-349.
- Molina García, S. (1983). *La dislexia, revisión crítica*. Madrid: Ciencias de la educación preescolar y especial.
- Naidoo, S. (1972). *Specific Dyslexia*. London: Pitman.
- Rivas Torres, R. M. & Fernández Fernández, P. (1997). *Dislexia, disortografía y disgrafía*. Madrid - España: Editorial Pirámide.
- Sampieri, R. H. & Collado, C. F. & Lucio, P. B. & Valencia, S. M. & Torres, C. P. M. (1998). *Metodología de la investigación*. México D.F.: Mcgraw-hill.
- Serrano, F., & Defior, S. (2004). Dislexia en Español: estado de la cuestión. *Electronic journal of research in educational psychology*, 2(2), 13-34.
- Shaywitz, S. E. (1998). *Functional disruption in the organization of the brain for reading in dyslexia*. Estados Unidos: The National Academy of Sciences.
- Soto Garrido, C. (2018). *Educación Inclusiva: Experiencia Práctica con Alumnos Disléxicos en Aulas de Secundaria*. España: Ediciones Aljibe
- The International Dyslexia Association (IDA) (2002). What is dyslexia?. Estados Unidos. Recuperado de: <http://www.dyslexia-ca.org/dyslexiadefinition.html>.
- Thomson, M. E. (1991). *Developmental Dyslexia*. London: Whurr.

Wolf, M. & Vellutino & Gleason, J. B. (2000). Una explicación psicolingüística de la lectura. Madrid: McGraw-Hill.

Zuppardo, L. & Rodríguez Fuentes, A. & Pirrone, C. & Serrano, F. (2020). *Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares*. España: Psicología Educativa, 26(2), 175 - 183

Anexo

1. Entrevista a docentes y directivos

Conocimiento de los docentes sobre la dislexia

- ¿Se han informado sobre la dislexia en niños?
- ¿Podrían identificar esta problemática en su aula/institución?
- ¿Se han capacitado sobre el tema?

Desempeño de alumnos en la lectoescritura

- ¿Sus alumnos en general, tienen una lectura fluida?
- ¿Sus alumnos, en general, escriben correctamente las palabras cuando copian del pizarrón o espontáneamente?
- ¿Observa dificultad a la hora escribir oraciones en dictado?
- ¿Observa que los niños disléxicos fracasan escolarmente?

Rol del docente en el manejo de la dislexia

- ¿Cómo abordan a los niños disléxicos dentro del aula?
- ¿Realiza algún tipo de adaptación curricular o metodológica para los niños o niñas con dislexia?
- ¿Qué sugerencias propondría como docente para abordar esta problemática vigente en la institución?

Rol del psicopedagogo en la formación de docentes acerca de la dislexia

- ¿Fueron capacitados en los últimos dos años por psicopedagogos acerca de la dislexia?
- ¿Tienen encuentros regulares con psicopedagogos?
- ¿Trabajan en conjunto con psicopedagogos cuando tienen un alumno con dislexia?

2. Consentimiento informado

Este formulario de Consentimiento Informado se dirige a los docentes de primaria del, que se les invita a consentir la participación en la investigación que se propone indagar acerca del conocimiento acerca de la dislexia de niños de 6 a 8 años en docentes de nivel primario de una escuela primaria de la Provincia de Santa Cruz, en la localidad de Río Gallegos. Se le agradece su participación en esta investigación. Todo aquello que ud. no comprenda será explicado en profundidad.

Se realizarán entrevistas semidirigidas a los docentes de nivel primario en el mes de octubre de 2018. La investigación durará 1 mes.

Se espera que este trabajo permita hacer un aporte para la comprensión del conocimiento docente sobre la dislexia, así como su abordaje y el rol del psicopedagogo. Asimismo, se espera brindar algunas herramientas teóricas y prácticas para afrontar dicho trastorno.

No se compartirá la identidad de aquellos que participen en la investigación, ni la información recogida en el aula para el proyecto. Si tiene cualquier pregunta puede hacerlas ahora o más tarde, incluso después de haberse iniciado el estudio. Si desea hacer preguntas más tarde, puede contactarme:

.....

Formulario de Autorización

He sido invitado a dar mi consentimiento para que la alumna Karen Ramírez realice y grabe la entrevista durante el mes de octubre de 2018. He sido informado de que no existen riesgos. Se me ha proporcionado el nombre del investigador que puede ser fácilmente contactado. La información en torno a la investigación se me ha sido leída y he tenido la oportunidad de preguntar sobre ella y se me ha contestado satisfactoriamente las preguntas que he realizado.

Autorizo la utilización de los datos emergentes de la entrevista.

Nombre y apellido del docente _____

Firma _____

Fecha _____