



FACULTAD DE PSICOPEDAGOGÍA Y CIENCIAS SOCIALES

# Recursos para la Detección de la Dislexia Evolutiva desde un enfoque Psicopedagógico en Argentina

**Estudiante:** Díaz, Analía Inés

**Legajo:** 26950

**Director/es:** Gómez Zeliz, Julieta

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Lic. en Psicopedagogía

2025

---

## FORMULARIO DE AUTORIZACIÓN PARA LA PUBLICACIÓN DE OBRAS EN EL REPOSITORIO DIGITAL INSTITUCIONAL DE LA UFLO UNIVERSIDAD

**RIUFLO** - *Repositorio Institucional de la Universidad de Flores* - fue creado para gestionar y mantener una plataforma digital de acceso libre y abierto para la difusión de la creación intelectual de la Universidad de Flores.

El autor cede a la Universidad de forma gratuita pero no exclusiva, los derechos de reproducción, de distribución y de comunicación pública de su obra, a través del **RIUFLO**. Por lo tanto, la Universidad adopta para los ítems allí depositados la Licencia Creative Commons atribución - no comercial 4-0 internacional que siempre requerirá que se cite la fuente y se reconozca la autoría. De solicitar otras limitaciones, el autor podrá detallarlas en forma expresa o a través de la elección de otro modelo de Licencia.

**Autorizo la publicación de la obra en el RIUFLO (seleccionar una opción): SI**

A partir del día de la fecha de aprobación del TFI [ MAYO 2025 ]

A partir de otra fecha, especificar: ... / ... / ...

Lugar y fecha: MAYO, 2025

Firma y aclaración del autor: Analía Inés Díaz



## Índice

<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>5</b>
DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO	5
JUSTIFICACIÓN	6
OBJETIVOS	7
SUPUESTOS BÁSICOS DE INVESTIGACIÓN	8
<b>ESTADO DEL ARTE</b>	<b>9</b>
<b>MARCO TEÓRICO</b>	<b>15</b>
EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISLEXIA EN LA HISTORIA	15
CONCEPTO DE DISLEXIA	16
TIPOS DE DISLEXIA: DISLEXIA ADQUIRIDA Y DISLEXIA EVOLUTIVA	18
CAUSAS: BASES GENÉTICAS Y NEUROBIOLÓGICAS DE LA DISLEXIA EVOLUTIVA	20
DIFICULTADES ASOCIADAS A LA DISLEXIA	22
PREDICTORES DE LA DISLEXIA	24
PARADIGMAS QUE ORIENTAN LA DETECCIÓN	25
DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO DE LA DISLEXIA	27
RECURSOS DE DETECCIÓN DE LA DISLEXIA DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROCOGNITIVA	29
<b>MÉTODO</b>	<b>34</b>
DISEÑO	34
PARTICIPANTES	35
TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	35
PROCEDIMIENTO	36
<b>RESULTADOS</b>	<b>36</b>
LOS RECURSOS DE DETECCIÓN DE LA DISLEXIA EVOLUTIVA	36
VALORACIÓN DE LA DISLEXIA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL	41
CONSENSO EN LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIAGNÓSTICOS	44
<b>DISCUSIÓN</b>	<b>46</b>
<b>CONCLUSIÓN</b>	<b>53</b>
APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN	53
LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	54
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS	55
PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN	55
<b>REFERENCIAS</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>63</b>
ANEXO 1	63
ANEXO 2	63
ANEXO 3	63
ANEXO 4	63

## RESUMEN

El presente trabajo se enmarca en la finalización de los estudios de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad de Flores (UFLO). La investigación tuvo como objetivo principal la exploración de la variedad de recursos utilizados para la detección de la dislexia en el ámbito de la clínica psicopedagógica en Argentina. Se adoptó un enfoque empírico cualitativo de corte transversal. En el marco teórico, se desarrolló la definición conceptual de la dislexia, considerando su evolución histórica, causas, tipos de dislexia, dificultades, predictores, paradigmas que orientan la detección, diagnóstico psicopedagógico y técnicas de evaluación desde un enfoque neuropsicológico. Para la recolección de datos, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a psicopedagogas que contaban con experiencia en el diagnóstico de dislexia, con el objetivo de obtener información sobre su valoración, la formación profesional y los recursos utilizados para su detección. Posteriormente se analizó si existió consenso en la utilización de estos recursos y criterios para su elección.

Los hallazgos obtenidos indicaron que los recursos utilizados para la detección de la dislexia son variados. Entre ellos se destacan las técnicas de elaboración propia, test psicométricos y no estandarizados. Se identificó que existe consenso en la necesidad de realizar un diagnóstico temprano, entrevistas con la familia, utilizar el cuaderno como herramienta diagnóstica, y crear técnicas de elaboración propia para evaluar. Por otro lado, se observó que la aplicación de recursos psicométricos varía según la formación académica de los profesionales, así como el alcance y la utilidad de dichos recursos. No obstante, se observa una falta de consenso generalizado en este ámbito. Una excepción notable es el uso de la escala de inteligencia de Wechsler (WISC), la cual es empleada de manera generalizada y el uso del test LEE, aunque su aplicación puede ser parcial. Por otro lado, al entender la dislexia como una Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA), de origen neurobiológico, las profesionales expresaron la necesidad de la capacitación desde el paradigma de las Neurociencias, para abordar eficazmente las complejidades asociadas con este trastorno.

**Palabras claves:** recursos de detección, dislexia evolutiva, clínica psicopedagógica, neurociencias.

## **INTRODUCCIÓN**

### **DELIMITACIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO**

La Asociación Americana de Psiquiatría (2013) señala que a nivel mundial las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) afectan a la población entre un 5% y un 20%. En lenguas latinas, la prevalencia de DEA se encuentra entre el 4% y puede llegar hasta el 17,5%, dependiendo de la transparencia ortográfica de la lengua (Jiménez et al., 2009). En contextos culturales donde el idioma predominante no tiene una constante correspondencia entre los grafemas y los fonemas -lengua inglesa, alemana, francesa y china- la prevalencia es mayor, no siendo tan altos los números de casos en lengua española e italiana (Ramírez, 2012). Las estadísticas revelan, como afirma Pearson (2018), que en la medida que la investigación avanza sobre la dificultad, se sabe cómo reconocer a la dislexia y se desarrollan herramientas que permiten detectarla, mientras que en el pasado pasaba desapercibida. Los avances en relación a los conocimientos sobre esta condición, dan lugar no sólo al progreso en el ámbito académico y profesional, sino también una mejor intervención en la salud de niños, adolescentes y adultos ante la presencia de esta dificultad. Al respecto, Delfino (2027), explica que los avances contribuyen a la precisión del diagnóstico, a pensar la problemática como multidimensional, a reconocer la dislexia, a entender mejor los procesos de enseñanza y de aprendizaje de la lectura y, sobre todo, a la consideración integral de un sujeto en situación de vida y de escuela.

En este contexto, el presente trabajo de investigación tiene como objetivo principal recabar información para identificar los recursos más utilizados en la detección de la dislexia evolutiva, y como objetivos específicos, la valoración de los psicopedagogos sobre la dislexia, la formación profesional en relación al tema, así como los motivos que explican la preferencia por ciertos recursos sobre otros, e identificar si existe consenso en relación al uso de instrumentos de evaluación, siempre desde la perspectiva de los psicopedagogos de Argentina en 2025.

Es importante señalar que esta investigación se centra exclusivamente en la dislexia evolutiva o del desarrollo, excluyendo la dislexia adquirida. Moncada y Sierra (2017) afirman

que “al ser la dislexia un trastorno del aprendizaje en el que resulta muy complejo llegar a una medición estándar y a cumplir una serie de parámetros rigurosamente establecidos, convergen muchas ideas entorno a su origen, características y propuesta de intervención” (p. 22), no obstante, lo que sí es posible generalizar es la importancia de establecer un diagnóstico temprano (Pearson, 2018). Las diferentes perspectivas y enfoques en el campo de la psicopedagogía convergen en la actualidad, sin embargo, son las contribuciones en las neurociencias quienes han permitido los mayores hallazgos en los últimos años, aunque con retos y limitaciones, y siendo necesaria la colaboración multidisciplinar para avanzar en el conocimiento de la dislexia (López, 2017).

## **JUSTIFICACIÓN**

La identificación temprana de niños y niñas que presentan señales de riesgo de dislexia es de suma importancia, dado que estas dificultades pueden afectar a los individuos a lo largo de toda su vida y su pronóstico depende del momento en que se diagnostica y de la efectividad de su tratamiento. La dislexia se considera el trastorno del aprendizaje más frecuente en la población infantil, con una prevalencia estimada entre el 5% y el 10% a nivel mundial, aunque algunos estudios sugieren que esta cifra podría alcanzar hasta el 15% (Pearson, 2018). Un desafío significativo que presenta la dislexia es su incompatibilidad con el sistema educativo actual, el cual se basa en el aprendizaje a través del código escrito. Esta situación resalta la necesidad de un diagnóstico temprano.

Matheos (2009) enfatiza la importancia de llevar a cabo un diagnóstico diferencial, ya que los resultados de esta evaluación influyen en la intervención y el pronóstico del niño o niña. Por otro lado, García y Pedrosa (2020) señalan que, aunque es relativamente sencillo llegar a un diagnóstico de problemas relacionados con la lectura, confirmar la presencia de dislexia es un proceso más complejo, dado que no se trata de un trastorno que pueda ser diagnosticado mediante una prueba definitiva. Para la realización de un diagnóstico existen diversas pruebas psicopedagógicas y test estandarizados, su uso dependerá del paradigma

del profesional y el grado de profesionalización en el uso de recursos para la detección de la dislexia.

Otro encuadre posible para la detección de Dislexia son las clasificaciones del CIE-11 y del DSM-V. La Organización Mundial de la Salud, a través de la CIE-10 (Clasificación Internacional de Enfermedades, 1992), incorpora la dislexia en el apartado de trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares, adoptando el término trastorno específico de la lectura, en el 2019/2021, a través del CIE-11 (Clasificación Internacional de Enfermedades), la dislexia del desarrollo continúa enmarcada en los Trastornos del Desarrollo del Aprendizaje con dificultades en la lectura. La Asociación Americana de Psiquiatría considera a la dislexia, a partir de la publicación en 2013 del DSM-V, como un Trastorno Específico del Aprendizaje. La Ley 27.306 sancionada en Argentina en el año 2016, que declara de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje, en su artículo 3° define las DEA a través del concepto de “alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar”, la dislexia entra dentro de la designación DEA, por lo que las personas con dicha condición se encuentran protegidas por esta ley.

Abordar el diagnóstico de la dislexia, plantea posturas e interrogantes para la comunidad académica, los profesionales de la salud y la educación. Se espera que la recolección de datos sobre los recursos más utilizados para la detección de la dislexia resulte un aporte al campo psicopedagógico. Ya que no existe un modelo definido de evaluación, la investigación acerca de la elección de recursos y el motivo de su elección (perspectiva y formación del profesional, alcance, valor diagnóstico, entre otros) resulta de gran valor para repensar las valoraciones clínicas.

## **OBJETIVOS**

**Objetivo general:**

Explorar la variedad de recursos utilizados por los profesionales psicopedagogos de Argentina para la detección de la Dislexia Evolutiva en el año 2025.

**Objetivos específicos:**

- Conocer la valoración de los psicopedagogos sobre la dislexia.
- Identificar si los profesionales en psicopedagogía cuentan con formación en la detección de la dislexia.
- Identificar los recursos de detección de la dislexia utilizados en el área de psicopedagogía.
- Conocer los motivos por los que unos recursos son más utilizados que otros.
- Identificar si existe consenso en la utilización de recursos diagnósticos.

**SUPUESTOS BÁSICOS DE INVESTIGACIÓN**

En este trabajo de investigación se parte de la premisa que existen variados y cuantiosos recursos para la detección de la dislexia, algunos con mayor difusión y alcance para los profesionales de la psicopedagogía en Argentina. El motivo de elección de los recursos se encuentra en relación con diversos factores: el nivel de profesionalización del psicopedagogo en relación a la dislexia, su experiencia, el paradigma que subyace a la práctica, el alcance, el valor diagnóstico, las características individuales del niño o niña que se pretende evaluar, entre otros. Al no existir un modelo definido de evaluación de la dislexia, la posibilidad que exista consenso o no, tendrá su fundamentación en las elecciones de los profesionales. Quiroga (2022) afirma que “a pesar de tener más de un siglo de recorrido, el diseño de instrumentos que permitan identificar tempranamente a los sujetos que presentan dislexia y dificultades lectoescritoras, suscita todavía numerosas investigaciones en el campo de las dificultades específicas del aprendizaje. Por ello, durante muchos años, el objetivo de los investigadores de la dislexia ha sido desarrollar pruebas” (p. 196). El hecho de que en la actualidad no exista un instrumento de detección que tenga un unánime respaldo de parte de la comunidad científica, explica la disparidad de abordajes diagnósticos por parte de los psicopedagogos en relación a la dislexia.

## ESTADO DEL ARTE

En esta investigación se parte del reconocimiento a la pluralidad de recursos para la detección de la dislexia y que no existe un modelo definido de evaluación. Por ello, resulta pertinente mostrar un recorrido de investigaciones relacionadas a esta temática. La dislexia forma parte del grupo de los Trastornos Específicos del Aprendizaje (DSM-V, 2014). Considerarla un trastorno del neurodesarrollo implica posicionarse en un paradigma teórico particular: el de las neurociencias. Algunos investigadores han seguido este enfoque en sus trabajos, y otros, aunque lo incluyen, prefieren un abordaje interrelacional tomando aportes de otras corrientes teóricas. A continuación, se presentan 10 investigaciones publicadas en países de iberoamérica de los últimos 5 años sobre el tema en orden cronológico.

Seclen y Soncco (2020) pertenecientes a la Universidad Marcelino Champagnat, llevaron a cabo un trabajo de investigación que consistió en la adaptación y obtención de propiedades psicométricas del test para la detección de la dislexia en niños DST-J, titulado “Evidencias psicométricas del test para la detección de la dislexia en niños (DST-J) en estudiantes de 3º grado de primaria de San Juan de Miraflores”. Se realizó adaptación al contexto lingüístico peruano, teniendo como resultado cambios en seis ítems de tres subtest. El tipo de investigación fue descriptiva e instrumental con un enfoque cuantitativo y utilizaron una muestra de 322 niños, de 8 a 12 años del distrito de San Juan de Miraflores (Lima, Perú). El Test para la detección de la dislexia en niños (DST-J) presenta evidencia de confiabilidad basada en la consistencia interna y como estabilidad temporal (test-retest), además de la evidencia de validez basada en el contenido y predictiva.

Foti (2020) de la Universidad de Flores, realiza una investigación denominada “Técnicas de evaluación de la dislexia en la clínica psicopedagógica de Olavarría” sobre las distintas técnicas de evaluación que se implementan frente a la sospecha de Dislexia en la clínica psicopedagógica de la ciudad de Olavarría, Provincia de Buenos Aires, Argentina, a través de un abordaje teórico multidimensional del tema, teniendo como diseño metodológico la investigación cualitativa con base en la Teoría Fundamentada y utilizó como herramienta para la recolección de datos la entrevista semi- estructurada. La muestra consistió en un total

de 10 psicopedagogas de género femenino con edades comprendidas entre los 26 y los 50 años de edad. Los resultados obtenidos muestran relaciones significativas en cuanto al encuadre de la entidad nosológica como uno de los Trastornos del Desarrollo de base neurobiológica conforme DSM-5 y en el cotejo de datos referidos a la administración de técnicas específicas para la evaluación de la dislexia, por otra parte a partir de los resultados se infiere que existe preferencia en la utilización de test estandarizados para obtener una evaluación completa del funcionamiento intelectual, como la Escala de Weschler (WISC) y para los procesos de aprendizaje el test LEE, DST-J, TECLE, TOMAL, TLC y PROLEC, por considerarlos de fácil aplicación y completos, a su vez ponderan siempre el perfil obtenido por sobre el resultado de una técnica en particular.

En el trabajo “Influencia de la intervención temprana en el rendimiento escolar de alumnos con dislexia del nivel primario de la ciudad de Baradero”, Reyna (2020) de la Universidad de Flores, realizó una investigación donde indaga la influencia de la intervención temprana en el rendimiento escolar de alumnos con dislexia del nivel primario de la ciudad de Baradero, provincia de Buenos Aires, Argentina. Utilizó el método cualitativo desde el enfoque de la Teoría Fundamentada. Realizó entrevistas semiestructuradas a 8 psicopedagogas que han trabajado en el ámbito clínico con casos de dislexia. Los resultados obtenidos demostraron que la detección e intervención temprana es fundamental, ya que cuanto antes se realice el diagnóstico y la intervención mejor será el pronóstico. También concluye en que la detección de la dislexia, y en coincidencia con lo establecido en el DSM-V (2014), los resultados permiten ver que para llevar a cabo el diagnóstico es preciso realizar una evaluación exhaustiva, que por un lado tenga en cuenta los antecedentes médicos, del desarrollo, educativos y familiares del individuo, y por otro aplique test y evaluaciones que permitan apreciar, además del nivel de inteligencia, el desempeño del paciente en las diversas áreas relacionadas con la lectura y la escritura.

Con el objetivo de obtener evidencias de validez predictiva sobre las puntuaciones de la Batería Mini Dislex en tanto prueba de screening, Bailone (2020) de la Universidad Católica de Córdoba, realizó una investigación en la ciudad de Córdoba Argentina titulada “Mini Dislex:

una batería para la detección temprana del riesgo de dislexia. Estudio de validez predictiva”. La muestra estuvo conformada por 69 niños de ambos sexos (48% varones y el 52 % mujeres) que cursaban el primer grado de la escuela primaria de escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba. Se realizó un estudio de tipo correlacional. Los instrumentos utilizados fueron la Batería Mini Dislex (compuesta por el Test de Velocidad de Denominación, TVD, y la Batería Mini Fono) y la subprueba de Comprensión Lectora del Test LEE. Los resultados obtenidos muestran que las puntuaciones de la Batería Mini Fono correlacionan fuertemente con las puntuaciones y el tiempo de lectura de las tareas de comprensión, en cambio, el tiempo del TVD correlaciona de forma débil con el tiempo de lectura y de forma moderada con la comprensión lectora. En síntesis, la Batería Mini Dislex constituye una herramienta válida y eficiente para discernir entre alumnos que, al ingresar a la escuela primaria, puedan presentar a largo plazo mayores dificultades en la lectura. Al ser una prueba de fácil y rápida administración puede ser utilizada por maestros, psicólogos y psicopedagogos que formen parte de una institución educativa.

En relación a la validez predictiva de la Batería Mini Dislex, Rotela (2020) perteneciente a la Universidad Católica de Córdoba, realizó un estudio denominado “Validación de la Batería Mini-Dislex para la detección temprana de dislexia en niños y niñas de la Ciudad de Córdoba”, donde se correlacionaron los puntajes de la Batería Mini-Dislex con los puntajes de las subpruebas de lectura de palabras y pseudopalabras del Test LEE. Para este estudio, de validez predictiva, se recogió una muestra de 69 niños de ambos sexos, con edades comprendidas entre 5 y 6 años, que se encontraban cursando el primer grado de la escuela primaria de la provincia de Córdoba Argentina. Atendiendo a los resultados, las distintas pruebas de Mini Fono demostraron correlaciones estadísticamente significativas respecto al criterio de lectura de palabras y pseudopalabras. A partir de este estudio pudo verificarse que la Batería Mini-Dislex demostró propiedades psicométricas favorables, lo que significa que se trata de una batería capaz de predecir dificultades en la lectura y puede ser utilizada como instrumento de screening para identificar niños y niñas con riesgo de desarrollar dislexia.

Marder y Lo Gioco (2021), en la beca de entrenamiento de investigación otorgada por la Comisión de Investigaciones Científicas de la provincia de Bs. As. (CIC), realizaron una investigación con el propósito de analizar la eficacia de dos pruebas de cribado, “Detección de riesgo de dificultades lectoras en niños en el ámbito hospitalario utilizando pruebas de cribado”, que consistieron en la adaptación de las pruebas estadounidenses creadas por la Asociación Internacional de Dislexia CLDQ-R Y ARHQ, para la detección temprana de las DEA, específicamente para la detección de dificultades en la lectura. CLDQ-R como herramienta diseñada para medir el riesgo en la lectura en niños en edad escolar, y ARHQ como herramienta de autoinforme diseñada para medir el riesgo de déficit lector en el historial escolar de los adultos. El estudio fue de nivel descriptivo, transeccional y relacional. La muestra utilizada contó con 23 niños de entre 6-13 años, el 82,6% de los participantes de sexo masculino y el 17,4% de sexo femenino, también se incluyó a 23 familiares a cargo de entre 24 y 52 años, que asistieron a consultorios psicopedagógicos y/o de neurodesarrollo de hospitales y centros de salud en la ciudad de la Plata Argentina. El análisis de la validez predictiva de estas pruebas se realizó analizando la asociación estadística entre las pruebas de cribado y el nivel de desempeño de los niños/as en las pruebas diagnósticas también evaluadas (anamnesis, prueba de inteligencia WISC IV, Batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI, prueba LEE, prueba de Copia y Reproducción de Figuras Geométricas Complejas de Rey, Test de Percepción de Diferencias CARAS y el Test de los Cinco Dígitos). A través de la investigación se logró constatar una alta asociación entre la prueba de cribado CLDQ -R, como variable predictiva y el diagnóstico definitivo con la batería de varias pruebas neuropsicológicas para el diagnóstico de DEA en los niños. En el caso del ARHQ, no se logró una asociación significativa. Se plantea la conveniencia del uso de las pruebas de cribado en niños/as para el diagnóstico oportuno de dificultades de aprendizaje por su fácil y rápida aplicación e interpretación.

Quintero et al. (2022) realizaron un estudio titulado “Memoria de trabajo en escolares con dislexia: Un análisis relacional”, sobre la Memoria de trabajo en escolares con dislexia en Medellín, Colombia. Su investigación, basada en las neurociencias, propone un recorte

evaluativo de la dislexia, ya que se centra en analizar la memoria, siendo esta un proceso cognoscitivo esencial para la adquisición de aprendizajes en lectura. El objetivo de la investigación fue analizar la relación entre Memoria de Trabajo, memoria verbal, memoria viso/verbal, nivel de conciencia, control mental y memoria semántica en una muestra de 130 escolares con diagnóstico de Dislexia de 7 a 15 años de habla hispana. Para identificar la relación entre las variables mencionadas construyeron un modelo de ecuaciones estructurales (MEE) en el software RCrán 4.0.4, haciendo uso de los resultados obtenidos en las pruebas psicométricas aplicadas; WISC-IV, Memoria viso/verbal, Memoria verbal y Curva de Memoria de Wechsler. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, el nivel fue relacional, diseño no-experimental, transversal. Se concluye que las personas con Dislexia presentan deficiencias en diversos dominios de la memoria, la estimulación neuropsicológica de este proceso es fundamental para garantizar el progreso escolar de la población con este trastorno del neurodesarrollo.

En la investigación realizada en España, “Escala para detección de la dislexia (EDDIX) en educación primaria: elaboración, validación y baremación”, realizada por Moreno (2023) de la Universidad Complutense de Madrid, se planteó el propósito de confeccionar y validar una escala de detección rápida de la dislexia en niños de 6 a 12 años para los maestros de Primaria, denominada EDDIX (Escala de Detección de la Dislexia en Educación Primaria). El estudio realizado fue exploratorio descriptivo. La escala se aplicó en diferentes centros educativos y centros privados de terapia de la Comunidad de Madrid, a una muestra de 288 sujetos. El estudio realizado es exploratorio descriptivo, en la validación de la escala se empleó el juicio de expertos, con un total de 16 participantes, además, se calcularon correlaciones no paramétricas entre las dimensiones, obteniéndose valores significativos. Posteriormente se llevó a cabo el pilotaje del instrumento y, tras el análisis de resultados, tanto cuantitativo como cualitativos, se obtuvo la versión final del instrumento. Se concluye en que la escala creada reúne las propiedades metodológicas exigidas para ser considerada un instrumento válido y fiable para detectar a los alumnos con sospecha de dislexia en Educación Primaria.

El trabajo de Quiroga et al. (2024) realizado en España en la Universidad de Santiago de Compostela, denominado “Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática”, tuvo como objetivo identificar y valorar habilidades psicolingüísticas que, evaluadas antes de la instrucción formal de la lectura, pueden predecir la dislexia evolutiva y guiar una intervención temprana. Respecto al método, se llevó a cabo una revisión sistemática siguiendo la declaración PRISMA en las bases de datos PsycINFO, Medline, Web of Science, Eric y SCOPUS. La muestra consistió en 42 estudios que confirman que determinadas habilidades psicolingüísticas son relevantes para predecir el éxito lector. Los resultados de la investigación revelan que conciencia fonológica, velocidad de denominación, conocimiento del alfabeto y memoria fonológica presentan una fuerte correlación con el progreso inicial de la lectura y predicen las habilidades lectoras posteriores y la dislexia evolutiva.

Rojas y Tesán (2024) pertenecientes a la Universidad de Gran Rosario, realizan un trabajo de investigación “Concepciones de psicopedagogas acerca del diagnóstico psicopedagógico de dislexia”, que tiene como principal objetivo indagar acerca de las concepciones que tienen las psicopedagogas de Salta Capital y Venado Tuerto, Argentina, respecto de los diagnósticos psicopedagógicos de dislexia en niños de 6 a 9 años. El trabajo de campo realizado fue de tipo no experimental de corte transversal, los datos obtenidos se analizaron de forma cualitativa y descriptiva. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 9 psicopedagogas, quienes se desenvuelven en ámbitos públicos y privados y su formación académica varía entre nivel terciario y universitario. Los datos analizados indicaron que las profesionales participantes no poseen una idea acabada sobre la dificultad específica en el aprendizaje de la lectura y escritura y no todas están de acuerdo con el diagnóstico temprano, coinciden en la importancia de que el diagnóstico debe ser realizado desde una mirada integral, es decir, considerando no sólo el contexto educativo sino también el entorno social del estudiante: familia, escuela y comunidad. Ya que la formación académica que recibieron las entrevistadas respecto a la dislexia fue general y poco específica en la temática, se

concluye que los profesionales estamos en la obligación de capacitarnos respecto a esta condición debido al impacto del diagnóstico.

## **MARCO TEÓRICO**

### **EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE DISLEXIA EN LA HISTORIA**

Tras más de cien años de investigaciones, actualmente no existe consenso acerca de la definición de “dislexia”. Diferentes investigadores (Aristizábal & Leguizamón, 2012; Lorenzo, 2017; Chacón, 2021) han realizado un recorrido histórico del concepto de dislexia a través de trabajos realizados por otros autores. El recorrido comienza en el año 1872 con los planteamientos del Dr. Rudolf Berlin, quien describe la dislexia como la pérdida temporal de la capacidad de leer por una lesión cerebral. En 1877, el Dr. Kussmaul introduce el término “Word blindness” o ceguera de palabras. Bateman en 1890 define la dislexia como amnesia verbal, lo cual significa que el paciente ha perdido la memoria del significado de los símbolos gráficos. Morgan y Hinshelwood, en el período de 1890 y 1910, realizan investigaciones sugiriendo la posible naturaleza hereditaria. Desde 1930, y a partir de las investigaciones de Orton, se perfilan los principales factores que indican la dislexia como retardo lingüístico, la desorientación espacial y problemas emocionales que pueden ser previos o posteriores al aprendizaje de lecto-escritura. A partir de los años 70, las teorías sobre la dislexia provenientes de la disciplina tales como la psicología cognitiva y las neurociencias demuestran la importancia del lenguaje en general, y la habilidad del habla en especial en el desarrollo de la capacidad de leer. Autores como Vellutino (1982), señalan que los problemas de las personas con dislexia no eran de tipo perceptivo sino lingüístico. Desde la hipótesis del déficit fonológico diferentes autores (Frith, 1999; Reynolds, et al. 2003; Thomson, 1999) postulan que la concepción de dislexia más aceptada es la que explica la causa por un déficit del procesamiento del lenguaje, que originaría dificultades en la segmentación, la repetición de pseudopalabras y palabras poco usuales y combinaciones de letras poco frecuentes, dificultades en la memoria verbal a corto plazo, denominación rápida y problemas atencionales.

Pearson (2018) menciona que el concepto dificultades específicas del aprendizaje (DEA) se usó por primera vez en Estados Unidos en 1969, a partir de la sanción de una ley reclamada por un grupo de padres que empezaron a luchar por el reconocimiento legal de las dificultades a fin de que sus hijos contarán con servicio de asistencia y pudieran ser ubicados en la escuela pública. En los años noventa se quitó el nombre de discapacidad de la ley y se les permitió el acceso a la currícula común a los alumnos con dificultades de aprendizaje.

Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (OMS), a través de la CIE-10 (1992), incorporó la dislexia en el apartado de trastornos específicos del desarrollo de las habilidades escolares, adoptando el término “trastorno específico de la lectura”. La Asociación Americana de Psiquiatría ubicó, a través del DSM-IV (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 1996), el trastorno de lectura dentro de los trastornos de aprendizaje. A partir de la publicación en 2013 del DSM-V, la dislexia pasó a tener un tratamiento más especializado al ser considerada como un trastorno “específico” de aprendizaje de la lectura.

En Argentina, impulsada por la asociación de padres DISFAM Argentina y por la unión de fuerzas y luchas de padres, docentes, profesionales y políticos; en el 2016 se publica la Ley 27.306 en el Boletín Oficial que declara de Interés Nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje. La ley brinda las pautas de adaptación que necesitan los estudiantes que presenten dificultades de aprendizaje, promueve la capacitación docente y la detección e intervención temprana de las dificultades, así como también la posibilidad de que las obras sociales reconozcan el tratamiento.

## **CONCEPTO DE DISLEXIA**

La literatura académica ofrece diversas posturas y definiciones en relación al término “dislexia”. En esta investigación la dislexia se entiende como “una dificultad puntual, específica, en la lectura precisa y fluida, en la automatización del proceso lector” (Pearson, 2018, p. 12), estas dificultades pueden afectar el desempeño de otras tareas vinculadas con

la lectura, como pueden ser la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que implican la memoria verbal (Pearson, 2018).

Lyon (2003), citado por Cuetos (2019) define la dislexia de una manera muy completa integrando el origen, las dificultades y la causa:

La dislexia es una incapacidad específica de aprendizaje de origen neurobiológico. Se caracteriza por dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras, así como deficiencias en la escritura y en las capacidades de decodificación. Esas dificultades resultan de un déficit en el componente fonológico del lenguaje que es a menudo inesperado en relación con otras capacidades cognitivas y a la adecuada instrucción escolar (p. 12).

La dislexia es considerada permanente y presenta factores hereditarios. Las investigaciones coinciden en señalar que la influencia ambiental puede acentuar o atenuar la dificultad, pero no podrá suprimir el déficit con el tiempo (Benítez, 2012) y la presencia de antecedentes familiares puede incrementar hasta ocho veces el riesgo de que los hijos lleguen a ser disléxicos (Cuetos, 2019). Es decir, este trastorno no se explica por deficiencias cognitivas ni sensoriales, problemas psicosociales o enseñanza deficiente o inadecuada, sino por una base genética y neurológica.

Yáñez (2016), en consonancia con lo establecido en el DSM-5, describe la dislexia como un trastorno del neurodesarrollo, relativo al aprendizaje de la lectura y con la más alta prevalencia en edad escolar, caracterizado por problemas en la decodificación de palabras, la velocidad de lectura y, o en la comprensión. Según el DSM-5, al diagnosticar un Trastorno Específico del Aprendizaje es fundamental especificar en qué dominio académico (lectura, escritura o matemáticas) se presentan las dificultades, así como los subdominios donde se observan deficiencias, el grado de dificultad, la posibilidad del individuo de funcionar en tareas académicas, y el tipo de apoyos requeridos para superar o compensar las deficiencias.

La Ley 27.306 del año 2016 en su artículo 3° define las DEA a través del concepto de “alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con

el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar” (p. 1).

Otros estudios relacionados con la dislexia han evidenciado la amplia comorbilidad existente con otros trastornos. Sanchez (2022), sostiene que, aunque aún siguen predominando los diagnósticos de un solo trastorno, algunos estudios sitúan entre un 40 % y 50 % de comorbilidad entre los trastornos del desarrollo (Willcutt et al., 2019). El Dr. Artigas Pallarés (2009) hace mención al Trastorno de déficit de Atención con o sin Hiperactividad (TDAH), Disgrafía y Discalculia, como los trastornos con mayor comorbilidad con la dislexia.

### **TIPOS DE DISLEXIA: DISLEXIA ADQUIRIDA Y DISLEXIA EVOLUTIVA**

De acuerdo a la bibliografía consultada en esta investigación, existen dos categorías generales de dislexia: la dislexia adquirida y la dislexia evolutiva.

La primera, según Cuetos (2010) se atribuye a aquellos sujetos que, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierden total o parcialmente la capacidad de leer como consecuencia de una lesión cerebral y de acuerdo a la zona en la que se presente la lesión dependerá el subsistema o mecanismo afectado. Cuetos (2010) realiza una clasificación de los tipos de Dislexia Adquirida: Dislexias Periféricas y Dislexias Centrales. Las Dislexias Periféricas integran a aquellas dificultades en los primeros estadios del procesamiento lector destinados a la identificación de los signos lingüísticos. Dentro de esta clasificación se encuentra la Dislexia Atencional (presentan dificultades cuando tienen que leer frases), la Dislexia por Negligencia (no son capaces de prestar atención a toda la palabra, generalmente a las primeras letras de las palabras, realizando omisiones y/o sustituciones), la Dislexia Visual (la lectura es incorrecta ya que cambian las palabras por otras parecidas, una palabra activa alguna representación de otra parecida que inmediatamente se pronuncia) y la Alexia pura o Dislexia letra por letra (la dificultad se presenta al momento de leer las palabras). Las Dislexias Centrales son aquellas que afectan a los componentes de las vías léxica y subléxica, su dificultad se encuentra en acceder al significado de la palabra o a su pronunciación. Este tipo de trastorno integra la Dislexia Fonológica (lesión en la vía

subléxica), la cual presenta un mal funcionamiento de la ruta fonológica que es la vía que se utiliza para acceder a la conversión de grafema- fonema, es por esto que la persona que padece esta lesión presentará importantes dificultades para leer palabras desconocidas y pseudopalabras. También incluye a la Dislexia superficial, la cual presenta un mal funcionamiento de la ruta visual (vía léxica), por lo que la mayor dificultad es en la lectura global, aparecen errores de omisión, sustitución o adición de letras, pero no en la conversión grafema- fonema. Y, por último, la Dislexia Profunda la cual afecta tanto a la vía léxica como subléxica, por lo que la persona presentará dificultad para leer palabras desconocidas y pseudopalabras como el acceso a su significado.

Bajo el nombre de dislexia evolutiva se encuentran las dificultades especiales en el aprendizaje de la lectura, sin causas asociadas a baja inteligencia, deficiencias sensoriales, ambiente socioeconómico desfavorable, escolaridad irregular y habiendo obtenido una adecuada instrucción (Pearson, 2018). Marshall (1984) y Coltheart (1987) llegaron a la conclusión que los subtipos que se producen en las dislexias evolutivas, que son la dislexia fonológica, superficial, semántica y profunda, son los mismos que en las dislexias adquiridas centrales. En la misma línea, Cuetos (2011), realiza una clasificación de los subtipos de dislexia evolutiva, también llamada del desarrollo, quien comprende que las personas con dislexia evolutiva no conforman un grupo homogéneo, ya que son muchos los componentes que intervienen en el proceso lector (Cuetos, 1990). Dicha clasificación se realiza teniendo en cuenta el tipo de déficit que presenta el sujeto. Dentro de este tipo de dislexia encontramos aquella con déficit en los procesos perceptivos, donde las dificultades se deben a no poder tener un seguimiento con los ojos a la hora de leer. Por otro lado, se puede presentar déficit en el reconocimiento de palabras, aquí existe una falla en el procesamiento léxico, pudiendo fallar la ruta fonológica o la ruta visual. También se encuentran las dislexias por déficit en el procesamiento sintáctico, donde las dificultades tienen su causa en la imposibilidad de relacionar las palabras entre sí, ya que no logran organizar u ordenar la palabra. Por último, se encuentran aquellas ocasionadas por déficit en el procesamiento semántico, en estos

casos no logran ordenar ciertos conceptos de un texto y tampoco obtienen la capacidad de integrar esa información a sus conocimientos.

### **CAUSAS: BASES GENÉTICAS Y NEUROBIOLÓGICAS DE LA DISLEXIA EVOLUTIVA**

De la bibliografía consultada surge que las evidencias genéticas, neurofisiológicas y de neuroimágenes aportan información sobre las posibles causas a partir de marcadores biológicos, coincidente con el déficit en el sistema fonológico del procesamiento del lenguaje.

De acuerdo con Benitez (2012):

“Los últimos estudios destacan como principales genes relacionados con este trastorno al gen FOXP2 que se relaciona con la activación de regiones cerebrales del lenguaje y la lectura y a los genes DYX1C1, DCDC2 y KIAA0319, que se relacionan con el desarrollo neural de las regiones cerebrales de la lectura. Los principales marcadores cognitivos del trastorno son el bajo procesamiento fonológico y limitado reconocimiento de patrones visuales de letras y ortografía” (p. 9).

Por su parte Samaniego y Pedrosa (2020, p.4), explican que “esos genes alterados producen desórdenes en la migración neuronal, y neuronas motoras, visuales, del lenguaje, que tendrían que desplazarse a lugares concretos dentro de la corteza cerebral, llegan a otras zonas que no les corresponden, produciendo anomalías cerebrales”.

La migración neuronal ocurre durante el desarrollo embrionario del sistema nervioso, por lo tanto, las dislexias evolutivas también son consecuencia de disfunción cerebral, y es probable que existan similitudes entre ciertos tipos de disléxicos adquiridos y evolutivos (Cuetos, 2010). La alteración de genes va a repercutir en varias zonas de la corteza, las áreas más afectadas son la parieto-temporal izquierda, con reducción de la materia gris y desorganización en las conexiones neuronales con actividad cerebral reducida, afectando el procesamiento fonológico, el lenguaje oral, la lectura y escritura; y el área occipito-temporal izquierda, llamada el “área de la forma visual de las palabras” o “caja de las letras”, y que afecta directamente la lectura (Samaniego & Pedrosa, 2020). Estas autoras también afirman

la presencia de menor volumen de materia blanca en el cuerpo caloso y en el fascículo arqueado, así como alteraciones en los tractos que conectan la región temporoparietal con la frontal. Respecto al hemisferio derecho, se puede observar predominancia al presentar mayor cantidad de materia gris, lo que sugiere circuitos alternativos y una diferente organización cerebral (Cuetos, 2019). La predominancia del hemisferio derecho da lugar al desarrollo de “capacidades excepcionales asociadas a habilidades espaciales, creativas, por ejemplo, en artistas, arquitectos, matemáticos o diseñadores.” (Samaniego & Pedrosa, 2020, p. 6).

En otro orden, Pearson (2018) explica cómo las dificultades en el procesamiento fonológico van a impactar en el logro de la fluidez lectora y en la comprensión de lo leído: el cerebro tiene dos hemisferios (derecho e izquierdo) y cuenta con áreas o procesadores que están involucrados en distintas actividades. Cada hemisferio cerebral se especializa en determinadas capacidades cognitivas: el derecho en orientación espacial, el izquierdo en lenguaje, y el cuerpo caloso mantiene conectados ambos hemisferios (Cuetos, 2019).

Siguiendo a Pearson (2018):

La zona fonológica se activa frente al inicio del proceso lector o frente a palabras desconocidas. El área visual muestra que el cerebro ya ha guardado la forma visual de las palabras y las reconoce, luego se produce una activación en las áreas de significado y acceso rápido (temporal y parietal) de los dos hemisferios, y finalmente la activación simultánea de las tres áreas en el hemisferio izquierdo (p. 18).

En otras palabras, las personas que presentan un buen rendimiento lector muestran un patrón de activación en las zonas visuales (las occipitales izquierdas del cerebro), en cambio, las personas con dislexia activan las mismas áreas del hemisferio derecho, pero muestran pobre o baja activación del hemisferio izquierdo en la zona visual o de reconocimiento de palabras. Dichos hallazgos demuestran no solo un patrón característico de activación en el que se ven alteradas ciertas áreas cerebrales, sino que se puede tratar de áreas causales de la dislexia del desarrollo (Lozano, 2003).

## **DIFICULTADES ASOCIADAS A LA DISLEXIA**

Las dificultades que presentan las personas con dislexia se encuentran directamente relacionadas con las áreas del cerebro afectadas. Dentro de la dislexia existe una gran heterogeneidad debido a que las alteraciones cerebrales son diferentes en cada persona, lo que implica diferentes grados de dislexia y diversa gravedad del trastorno. También influye el ambiente familiar, social y la enseñanza, ya que representan importantes estímulos en el desarrollo fonológico para el niño (Pearson, 2018).

Desde el punto de vista de Cuetos et al. (2019) el principal déficit es el fonológico y engloba tres componentes: la conciencia fonológica, que es la capacidad para percibir y manipular los sonidos del habla; la memoria verbal a corto plazo o capacidad para retener estímulos verbales; y denominación rápida o la capacidad de recuperar de manera rápida y automatizada estímulos visuales. Según la literatura académica existen, además de las mencionadas, otras dificultades que comúnmente se presentan en las personas con dislexia: en la percepción fonética, en la prosodia, dificultades en el aprendizaje de la lectura, en la fluidez lectora, la comprensión lectora y dificultades en el aprendizaje de la escritura.

En el déficit fonológico, por ejemplo, se observan dificultades en tareas relacionadas con la conciencia fonológica (asociar letras o grafemas con sonidos o fonemas y, en la escritura la conversión de fonemas a grafemas), reducida memoria verbal a corto plazo (Samaniego & Pedrosa, 2020), dificultades en el deletreo y composición de palabras por el nombre de la letra en personas que ya leen (Pearson, 2018), y dificultad para leer palabras irregulares (Cuetos, 2010).

En relación al déficit de percepción fonética, Samaniego y Pedrosa (2020), mencionan que este se debe a dificultades en la segmentación temporal del habla y, en consecuencia, en la percepción de la prosodia y la formación de las representaciones fonológicas.

Los problemas en la prosodia se deben a alteración de la percepción de la entonación del habla que vienen dada por el ritmo, el tempo y la acentuación. La forma en que pronunciamos una palabra o frase puede cambiar completamente su significado (Samaniego & Pedrosa, 2020).

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura se deben a que la lectura es lenta, trabajosa y con muchos errores, en particular con palabras largas poco familiares (Samaniego & Pedrosa, 2020). A su vez, requieren muchas veces que la lectura sea en voz alta y repetir dos o más veces para alcanzar la comprensión, se pueden presentar errores específicos como omisiones, sustituciones, adición de fonemas, separación o unión incorrecta de palabras (Pearson, 2018). También puede darse un inicio lento, largos periodos de titubeos, pérdida del lugar dónde se está leyendo, omisión, reemplazo, inversión o adición de una palabra o parte de una palabra, fraseo incorrecto, cambio de palabras en las oraciones o de letras en las palabras (Preilowski & Matute, 2011).

Se debe considerar que existen dos rutas de lectura, la ruta léxica (representaciones ortográficas de palabras enteras) y la ruta subléxica (contiene las reglas de conversión grafema-fonema). Samaniego y Pedrosa (2020) mencionan las dificultades en cada vía. Las dificultades en la vía subléxica (auditiva) se caracterizan por el déficit en la formación de representaciones de los grafemas debido al parecido visual de algunas letras, simetrías, segmentación de sílabas y fonemas, letras que son dependientes del contexto. En cambio, las dificultades con la vía léxica (visual) se relacionan con los problemas en la representación de esa palabra.

Otra dificultad, se encuentra en la fluidez lectora, al encontrarse tan concentrados en la decodificación de las palabras se pierde el patrón melódico de las oraciones, sobre todo si son muy largas. La falta de comprensión también influye en la entonación (Samaniego & Pedrosa, 2020).

Las dificultades en la comprensión se refieren a la posibilidad de formar una representación mental del contenido del texto, como requiere la lectura comprensiva. La dificultad se encuentra al posicionarse como lector, y no al escuchar lo que otro lee. Cuetos (2010) explica que la razón de la falta de comprensión se debe al uso inadecuado de claves sintácticas o para segmentar los sintagmas de la oración, por la reducida capacidad de memoria operativa y la imposibilidad de formar una macroestructura.

También se pueden presentar dificultades en tareas de memoria verbal, por ejemplo, memorizar las tablas, meses del año, abecedario, etc. (Pearson, 2018).

En la escritura, la principal dificultad radica en el componente lingüístico, en la transformación del mensaje en palabras y frases escritas con corrección. Cuando se dictan letras, sílabas o palabras, las personas disléxicas se equivocan con frecuencia en las letras que corresponden a cada sonido (Samaniego & Pedrosa, 2020). Aparecen omisiones, sustituciones, adición de fonemas, separación/unión incorrecta de palabras y errores ortográficos (Pearson, 2018), inversión de letras en las palabras errores en el manejo de las reglas de ortografía incluyendo el uso de mayúsculas e inconsistencia en los errores (Preilowski & Matute, 2011).

## **PREDICTORES DE LA DISLEXIA**

Los predictores en general, y los de la dislexia en particular, tienen un gran valor preventivo porque permiten detectar el riesgo de manera temprana, en contextos diversos, no solo en el ámbito de la clínica psicopedagógica, sino también en la familia y en la escuela. Ante una pronta derivación al especialista, es posible trabajar en forma temprana y posibilitar una intervención precoz que resulte en una mayor posibilidad de compensación para el niño o la niña. Los predictores tienen características similares a las dificultades, la principal diferencia es que éstas últimas hacen referencia a la presencia del déficit. En cambio, los predictores son variables a considerar ya que aportan información sobre lo esperable.

Como señala Norton y Wolf (2012), la conciencia fonológica, la denominación rápida y automática (RAN) y el reconocimiento de las letras son considerados los principales predictores; Cuetos (2019) agrega las habilidades de prosodia y las habilidades morfológicas; Snowling (1991), la memoria verbal a corto plazo.

Pearson (2017) define a la conciencia fonológica como el indicador más relevante, el cual se refiere a la habilidad de manipular los fonemas del habla, destacando que el lenguaje utilizado para la comunicación oral puede analizarse en unidades de sonido: palabras, sílabas y fonemas. Desde su punto de vista, todos los niveles de conciencia fonológica (léxica,

silábica y fonémica) son importantes, pero las habilidades de conciencia fonémica son el predictor más consistente del aprendizaje de la lectura (Cuetos, 2019).

Cuetos (2019) señala que es la velocidad de nombramiento de números y letras, frente a la velocidad de nombramiento de dibujos y colores, la que constituye el mejor predictor. Denckla y Rudel, en sus investigaciones realizadas en el 1976, ya ponían en consideración que la velocidad con la que se accede al almacén semántico (almacén léxico) marca la diferencia principal entre los buenos y malos lectores (González-Seijas et al., 2009). La RAN implica la velocidad con la que se integran áreas de reconocimiento visual con áreas fonológicas y refiere a la cantidad de tiempo que le lleva a un sujeto nombrar un estímulo visual familiar, como un objeto, color, letra o número. El reconocimiento de letras es considerado un predictor significativo una vez que el niño ha sido expuesto a cierta experiencia con la escritura (Pearson et al. 2013).

Por otra parte, se pueden considerar las habilidades de prosodia y las morfológicas. Las habilidades de prosodia se refieren a la melodía del lenguaje, por lo tanto, a los aspectos acústicos, como el acento, la entonación, el ritmo y el patrón de pausas (Cuetos, 2019). Las habilidades morfológicas, hacen alusión al conocimiento consciente que tenemos sobre la estructura morfé mica de las palabras y la habilidad para reflexionar sobre ella y manipularla (Cuetos, 2019).

Por último, se suele considerar la memoria verbal a corto plazo, entendida como la capacidad para almacenar temporalmente información fonológica en forma inmediata (Pearson et al., 2013). La memoria de trabajo es un proceso cognoscitivo esencial para la adquisición de aprendizajes en lectura, escritura y cálculo y las personas con dislexia presentan alteraciones en este proceso, principalmente en la manipulación de información verbal.

## **PARADIGMAS QUE ORIENTAN LA DETECCIÓN**

Distintos enfoques han considerado el estudio de los trastornos lectores y en específico a la dislexia. Estos enfoques parten de diferentes paradigmas y a pesar que cada

uno tiene una idea diferenciada sobre el sujeto de aprendizaje y sus problemáticas, en las últimas décadas es la neurociencia y la psicología cognitiva quien presenta mayor evidencia científica respecto a la dislexia. En este apartado, a pesar de las controversias entre los enfoques, la intención no es poner en discusión sus aportes, sino exponer brevemente su postura y contribuciones.

Los avances en las investigaciones de las neurociencias, o sea de las ciencias del sistema nervioso y la tecnología, han permitido el conocimiento de la base neurobiológica de la dislexia, como también el diseño de baterías diagnósticas. La psicología cognitiva, que se basa en la neurociencia propone que la dislexia es de base biológica y disfuncional, y afecta a los mecanismos cognitivos elementales que permiten la adquisición de la lectoescritura (Delfino, 2017). Los progresos en la neuropsicología cognitiva han facilitado, a la psicopedagogía, el conocimiento de los procesos mentales y verbales que necesitan aplicar los niños para el aprendizaje y sus dificultades. El neurocientífico francés Dehaene, fue pionero en sus investigaciones respecto al aprendizaje del lenguaje escrito, e investigó y describió en detalle los procesos neuropsicológicos que intervienen para aprender el lenguaje escrito y las matemáticas, realizando aportes significativos para la Psicopedagogía (Bravo, 2024).

Por otra parte, desde un enfoque constructivista, el aprendizaje es considerado como una construcción, donde cada individuo desarrolla gradualmente un concepto o habilidad al interactuar con el conocimiento, al contrastarlo con otros y en la medida que le resulte significativo (Pearson, 2018). Autores que se posicionan desde este paradigma, como Fusca (2017), plantean que los procesos de lectura y escritura son tareas cognitivas complejas, que implican activos procesos de construcción, y que tanto las producciones, como los errores forman parte de este proceso y de la adquisición de la lengua escrita. Desde este supuesto, el aprendizaje tiene su origen en la capacidad de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido, y este proceso no solo modifica lo que poseíamos como saber, sino también la forma en como interpretamos lo nuevo para poder integrarlo y hacerlo propio (López, 2002). López (2002) sostiene que el constructivismo, centra la mirada en el

proceso de aprender más que en las alteraciones, considerando los procesos cognitivos, afectivos, sociales y culturales, y por lo tanto orientando la labor psicopedagógica a partir de la concepción del aprendizaje de un modo más integral y social.

El psicoanálisis, en cambio, pone la mirada en los aspectos psicológicos que inciden en el aprendizaje, oponiéndose a un diagnóstico generalizable y lineal. Este enfoque tiende a interpretar que las dificultades que presenta un niño o adolescente se deben principalmente al orden del deseo (de saber, de aprender, de conocer), de la circulación de lo simbólico, de los aspectos vinculares entre el aprendiente y el enseñante (Delfino, 2017 y Pearson, 2018). Cantú (2021), desde un enfoque psicoanalítico, explica que el abordaje de la psicopedagogía clínica se encuentra enfocado en la dimensión subjetiva, y las formas y modalidades de aprender no se reducen a la incorporación de conocimientos, tampoco a la adquisición de habilidades, en cambio “involucran procesos de producción simbólica subjetiva a través de los cuales cada sujeto interpreta y da sentido subjetivo tanto a los objetos culturales como a su propia realidad psíquica” (p. 67), por lo que cada modalidad de aprendizaje es singular y depende de las condiciones histórico-subjetivas. En relación al diagnóstico psicopedagógico, “el análisis del proceso de lectura no se rige por la adecuación que el sujeto logra en relación con la decodificación ni con la comprensión de lo leído, sino que está destinado a interpretar el trabajo psíquico que el sujeto realiza para usar las significaciones sociales representadas por el texto, al servicio de la elaboración de sentidos singulares” (Cantú, 2021, p. 73). En relación al diagnóstico psicopedagógico Cantú (2021), sostiene que el análisis del proceso de lectura no se enfoca en qué tan bien una persona decodifica o comprende un texto, sino en cómo esta emplea su actividad psíquica para apropiarse de las significaciones sociales que el texto transmite, con el fin de construir sentidos propios y personales.

## **DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO DE LA DISLEXIA**

El diagnóstico psicopedagógico constituye la manifestación de los resultados de competencia visualizados en una evaluación y que se basan en la recogida de información a partir de la historia del desarrollo del sujeto, entrevistas con los padres o tutores (si es menor

de edad), entrevistas personales, entrevistas con los integrantes de la institución educativa, y la evaluación del desempeño en el nivel cognitivo, socio afectivo e instrumental, mediante la aplicación de instrumentos de evaluación estandarizados y/o informales (Espinoza, 2018). El diagnóstico psicopedagógico conlleva el conocimiento diferencial del estado del paciente mediante la observación de los signos y síntomas de la dificultad que presenta, y sus características dependerán del paradigma que subyace a su práctica.

El terreno clínico en la psicopedagogía, hace referencia al abordaje donde se establece una relación directa e individualizada, y como plantea Palacios (2006) se concibe la intervención del psicopedagogo como un proceso clínico en tanto tiene un carácter terapéutico, de carácter remedial y centrado en las necesidades particulares de quien consulta.

El profesional que realiza el diagnóstico de dislexia es el psicopedagogo, y según Pearson (2018) este debe contar preferentemente con formación neuropsicológica o cognitiva. El beneficio de que un psicopedagogo realice la evaluación es que “su formación se enfoca en los procesos que inciden en el aprendizaje, en cómo se dan los aprendizajes, en el desarrollo cognitivo y en la enseñanza de habilidades específicas” (Pearson, 2018, p. 75). El informe diagnóstico debe contar con el motivo de consulta, los datos significativos de la historia evolutiva, las pruebas estandarizadas administradas, descripción de fortalezas y desafíos en distintas áreas (cognitivo, aprendizaje de la lectura, escritura y matemáticas, habilidades que inciden en la conducta y aprendizaje, atención y memoria, grafomotricidad, aspectos sociales y afectivos), conclusión, diagnóstico basado en DSM V, indicaciones de intervención y, por último, sugerencias (Pearson, 2018).

Llegar a un diagnóstico de dislexia es una tarea que exige al psicopedagogo tener conocimientos acerca del trastorno y del proceso de detección. Una de las razones por las cuales es una tarea compleja y que requiere cierto grado de profesionalización, es el hecho de que es difícil diferenciar la dislexia con otro tipo de trastorno lector, otra es que no existe una prueba definitiva, como un análisis de sangre o análisis genético para confirmarla, ni siquiera las pruebas de neuroimagen, las cuales no se encuentran al alcance de cualquier

persona que requiera del diagnóstico diferencial. Otro motivo, es que el concepto de dislexia aún no está totalmente aceptado en la comunidad científica y educativa. Al no existir una prueba específica desde el campo biológico que se pueda utilizar para confirmar la dislexia, “el diagnóstico se tiene que hacer mediante pruebas conductuales destinadas a comprobar la existencia o no de los síntomas que la configuran” (Cuetos 2019, p. 45), sumado a las dificultades que caracterizan a la dislexia y habiendo descartado un bajo coeficiente intelectual, problemas sensoriales, socioeconómicos y educativos.

Cuetos (2019), menciona dos factores sustanciales a tener en cuenta para el diagnóstico, en primer lugar, comprobar los síntomas, retraso lector, trastornos en la percepción de la prosodia, reducida capacidad de conciencia fonológica y lentitud en la denominación rápida de estímulos visuales. En segundo lugar, averiguar si existe algún factor del historial personal del niño que pueda ser responsable del retraso lector, como la ausencia prolongada al colegio, trastornos sensoriales, problemas emocionales, retraso mental, entre otros.

La bibliografía consultada demuestra que la dislexia puede diagnosticarse una vez que el niño es expuesto a la enseñanza formal (primer grado). Sin embargo, Pearson (2018) sostiene que existen indicadores antes de la educación formal que permiten detectar el riesgo de que se presente la dificultad. Desde su punto de vista, el diagnóstico de riesgo de presentar dislexia puede realizarse a partir de los 4 o 5 años y la posibilidad de realizar un diagnóstico temprano va incidir en la posibilidad de llevar a cabo la estimulación temprana del sistema fonológico y la capacidad de compensar las dificultades.

## **RECURSOS DE DETECCIÓN DE LA DISLEXIA DESDE UNA PERSPECTIVA NEUROCOGNITIVA**

A continuación, se presentan algunos de los recursos utilizados en la detección de la dislexia, test estandarizados, baterías de evaluación, protocolos de detección y criterios del Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V y de la Clasificación Internacional de Enfermedades CIE-11.

Uno de los recursos más destacados es el WISC, en sus versiones más recientes IV o V (Escala de Inteligencia de Weschler para Niños), creada por Weschler en el 2003 (WISC-IV) y actualizada en el 2014 (WISC-V). Este recurso permite una evaluación integral del funcionamiento intelectual en diferentes dominios cognitivos a través de puntuaciones compuestas. Esta prueba, que se aplica a niños de 6 a 16 años, presenta baremos argentinos. A través de siete subtest, se evalúan aspectos como la comprensión verbal y la memoria de trabajo, lo que puede ayudar a identificar dificultades relacionadas con la dislexia como también, en su evaluación general descartar un coeficiente intelectual bajo (Pearson, 2018. Cuetos, 2010).

Otro recurso importante es el PROLEC, un test diseñado por Cuetos Rodríguez y Ruano en el año 1995, para evaluar los procesos lectores en niños de 1º a 4º de primaria. Este test, se compone de diez tareas agrupadas en cuatro bloques correspondientes a los procesos que componen el sistema de lectura: identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Su objetivo es evaluar el grado de automatización de los procesos lectores, la elaboración de un perfil detallado del lector y la identificación de dificultades frente a la lectura (Cuetos, 2010).

El PROESC, es una batería de evaluación de los procesos de escritura, creada por Cuetos, Sánchez y Hernández en 2004. Es aplicable a niños de 8 a 15 años de edad y tiene por objetivo evaluar los aspectos que constituyen el sistema de escritura, desde los más complejos como la planificación de ideas, a los más simples, como por ejemplo la escritura de sílabas, para delimitar cuáles son las dificultades. A través del PROESC se indaga el dominio que tiene el sujeto de reglas ortográficas, acentuación y conversión fonema-grafema, el uso de mayúsculas y signos de puntuación, el conocimiento de la ortografía arbitraria y la planificación de textos narrativos y expositivos. Está conformada por un total de seis subpruebas: Dictados de sílabas, Dictado de palabras, Dictado de pseudopalabras, Dictado de frases, Escritura de un cuento y Escritura de una redacción (Cuetos, 2009).

En el 2007, Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, lanzan una versión actualizada del PROLEC, el PROLEC-R, dirigida a niños de entre 6 y 12 años. Los cambios más significativos

son el de recoger la velocidad de lectura junto con la precisión, y la presentación de textos orales junto a los escritos. Las dos primeras tareas, denominada una Nombre o sonido de las letras y la otra Igual-Diferente, tienen como objetivo evaluar el proceso de Identificación de las letras. Las dos siguientes tareas, Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras van dirigidas al proceso de reconocimiento de palabras. Las dos siguientes tareas, Estructuras gramaticales y Signos de puntuación, tratan de evaluar los procesos gramaticales o sintácticos. las tareas de Comprensión de oraciones y Comprensión de textos destinadas a evaluar los procesos superiores. Por último, una prueba de comprensión oral formada por dos textos, ambos expositivos (Cuetos, 2010).

En 1999, los investigadores Ramos, Cuetos y Arribas, lanzan el PROLEC- SE, que consiste en una evaluación de los procesos lectores en Secundaria, dirigido a estudiantes de entre 10 y 16 años. Consta de seis tareas agrupadas en los tres bloques de procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos. Se eliminó el bloque de identificación de letras ya que por encima de los diez años es poco probable encontrar niños que aún no sean capaces de identificar letras. En las tareas de lectura de palabras y pseudopalabras, además de la precisión se tiene en cuenta la velocidad (Cuetos, 2010).

El PROLEXIA es otro instrumento de detección creado en el 2020, por Cuetos, Arribas, Suárez y Martínez. Este es un instrumento baremado de aplicación individual, que está compuesto de dos baterías, una de ellas dirigida a la detección temprana de casos potenciales de dislexia y la otra a la realización del diagnóstico diferencial de dislexia. Con esta batería se pretende aumentar las probabilidades de hacer un diagnóstico correcto, ya que se rastrean y evalúan las principales capacidades cognitivas que, a cualquier edad, suelen estar afectadas en la dislexia.

Por otra parte, existe el DST-J, un Test para la Detección de la Dislexia en Niños. Publicado en 2017 por Fawcett y Nicolson, consiste en una adaptación española del test realizado en el Reino Unido en 1966. Este test está destinado a niños de 6 años y medio a 11 años y medio, y su finalidad es poder detectar la dislexia a partir de una prueba de screening. Conformado por doce pruebas (además de rimas una prueba optativa): Nombres,

Coordinación, Lectura, Estabilidad postural, Segmentación fonémica, Dictado, Dígitos inversos, Lectura sin sentido, Copia, Fluidez verbal, Fluidez semántica, y Vocabulario. La prueba indica la presencia de riesgo de dislexia y la magnitud del mismo (leve, moderado o alto), también información sobre los puntos fuertes y débiles en la ejecución del niño (Fawcett & Nicholson, 2013).

Además, encontramos el test LEE (Test de Lectura y Escritura) que fue publicado por los investigadores Defior, Fonseca y Gottheil en el año 2006, y presenta baremos argentinos. Pueden evaluarse niños de primer a cuarto año de nivel de educación primaria. Este test permite identificar sujetos en riesgo debido a sus dificultades en reconocimiento de palabras, fluidez lectora, comprensión lectora y escritura al dictado. La batería consta de un total de siete subtest: Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras, Lectura de palabras y frases, Prosodia, Comprensión de textos, Escritura de palabras, Escritura de pseudopalabras. Dos subpruebas complementarias, Segmentación Fonémica y Lectura de Letras. A partir de su evaluación es posible medir el rendimiento de los niños en lectura y escritura obteniendo un perfil en el que se observan fortalezas y debilidades en cada uno de los procesos investigados (Citoler et al., 2006).

También, existe el Test de Denominación Rápida (TDR), que fue elaborado en Argentina por Fonseca, Corrado, Pujals y otros colegas en el año 2019. Consiste en una herramienta de evaluación de la velocidad de nominación en español. Está dirigido a niños/as de 5 a 8 años y 11 meses de edad. El TDR evalúa la denominación de objetos familiares, colores, letras, números y estímulos alternados, presentados visualmente. El desempeño en estas tareas indica cuán rápido el cerebro puede integrar procesos visuales y lingüísticos que se correlacionan significativamente con las habilidades lectoras en diferentes niveles escolares (Fonseca et al., 2019). Otras pruebas de denominación rápida son TVD, en español (Fernández & Lamas, 2018); Rapid Automated Naming (RAN) elaborado por Wolf y Denckla, en inglés (2005).

Por otra parte, existe el Test de Eficacia Lectora, TECLE, creado en el 2010, siendo aplicable a niños de segundo a 6 grado. Presenta baremos de Uruguay y Argentina. Es una

herramienta para la habilidad lectora que se caracteriza por ser sencilla y de útil aproximación al nivel lector, teniendo por objetivo evaluar el aprendizaje de la lectura, el diagnóstico y el tratamiento de la misma. El instrumento está compuesto por 64 reactivos donde se formula una frase incompleta y se ofrecen 4 opciones para completarla. Tiene un tiempo límite de cinco minutos en el que la puntuación varía según la cantidad de respuestas correctas posibilitando entonces medir la eficacia en función de la velocidad lectora (Marín et al., 1997).

Otro recurso de detección son los protocolos de Detección y Actuación, creados por profesionales con la colaboración de la Asociación Dislexia y Familia (DISFAM) y la Universidad de las Islas Baleares (UIB) en el 2013, denominados PRODISLEX. Esta herramienta de trabajo tiene como objetivo la detección precoz de la dislexia, y proporcionar estrategias para conseguir el éxito de este tipo de alumnado, así como acceder al aprendizaje en igualdad de condiciones. Consiste en cuestionarios, planillas de alrededor de 100 ítems, que indagan en el desempeño de los niños en diferentes variables, y están divididos por ciclos académicos (Asociación Dislexia y Familia [DISFAM], 2010).

Rufina Pearson y su equipo de investigación crearon en el año 2016 en Argentina, el programa de entrenamiento cognitivo que ayuda a los niños a desarrollar habilidades de lectura y escritura, denominado JEL. El programa puede aplicarse a partir de los 4 o 5 años. Los juegos de Estrategias Lectoras - Programa de entrenamiento cognitivo en habilidades de lectura, son una herramienta de trabajo para el profesional o psicopedagogo factible de ser aplicada a niños que tienen dificultades en la adquisición de habilidades de lectura. A pesar de ser creado con la finalidad de favorecer la fluidez lectora, consta de dos apartados en los que incluye pruebas estandarizadas (fluidez de palabras, fluidez de pseudopalabras, sustracción y sustitución de fonemas y deletreo-composición) y pruebas cualitativas (identificación de letras y lectura de sílabas) a los fines de obtener los resultados en percentiles y valorar el grado de habilidad observado en la destreza evaluada (Pearson, 2016).

Otra manera de arribar al diagnóstico de dislexia es a partir de los cuatro criterios diagnósticos explicitados en el DSM-V, con la condición que hayan persistido por lo menos

durante 6 meses, a pesar de existir intervenciones dirigidas a tratar esas dificultades: lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo, dificultades para comprender el significado de lo que lee, dificultades ortográficas en referencia a la falta de precisión, dificultades en la expresión escrita. Se debe incluir el nivel de gravedad actual de la dislexia: leve, moderado o grave (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, 2013).

Por último, otro instrumento para diagnosticar es la CIE-11, la cual clasifica la dislexia como un Trastorno del desarrollo del aprendizaje con deterioro en la lectura, el cual se caracteriza por dificultades significativas y persistentes en el aprendizaje de habilidades académicas relacionadas con la lectura, como precisión en la lectura de la palabra, fluidez en la lectura y comprensión de la lectura. Otro factor a tener en cuenta es que el desempeño en la lectura está muy por debajo de lo que cabría esperar para la edad cronológica y el nivel de funcionamiento intelectual, dando lugar a un deterioro significativo en el funcionamiento académico o laboral del individuo. Este trastorno no se debe a un trastorno del desarrollo intelectual, discapacidad sensorial (visión o audición), trastorno neurológico, falta de disponibilidad de educación, falta de dominio del idioma de instrucción académica o adversidad psicosocial (Clasificación Internacional de Enfermedades, 2019/2021).

## **MÉTODO**

### **DISEÑO**

La presente investigación se plantea a partir de un diseño metodológico de tipo cualitativo basado en la teoría fundamentada, de corte transversal. El diseño es cualitativo ya que busca la comprensión de los aportes y las perspectivas propias de cada unidad de análisis que conforma la muestra (Hernández Sampieri et al., 2006). La investigación es descriptiva y explicativa (Hernández Sampieri y Mendoza, 2018). En la fase descriptiva se definen las nociones teóricas que sientan las bases de la presente investigación, a partir del análisis del material bibliográfico consultado. En la fase explicativa se analizan y explican los hallazgos a los que se arribó mediante la realización de un trabajo de campo, que permiten la elaboración de reflexiones respecto del tema de investigación.

El enfoque en el que se enmarca la presente investigación es la Teoría Fundamentada, es decir, que se apoya en datos cualitativos obtenidos de forma sistemática, y sometidos a un proceso de análisis riguroso, caracterizado por la minuciosidad, creatividad y flexibilidad, en el cual el investigador está abierto a un abanico de oportunidades de producción intelectual (Glaser y Strauss, 1967).

## **PARTICIPANTES**

La muestra se conforma de doce psicopedagogas de Argentina, radicadas en la provincia de Córdoba (Capital, Río Segundo, Río Tercero, Villa Allende, Las Varillas), en CABA y en la Provincia de Buenos Aires, que han trabajado en el ámbito clínico con casos de dislexia, específicamente en la etapa diagnóstica. Las participantes son de sexo femenino y sus edades oscilan entre los 34 y los 58 años. Su participación ha sido voluntaria, autorizando el uso de la información recogida en las entrevistas para la realización de este trabajo de investigación a partir de la lectura y firma del protocolo de consentimiento informado. Se tomó como criterio de exclusión, la recopilación de información sólo a aquellas psicopedagogas que hubiesen participado en situaciones de diagnóstico de dislexia.

## **TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para obtener la información, se realizaron entrevistas semiestructuradas y confidenciales a las psicopedagogas participantes. La entrevista semiestructurada se caracteriza por ser flexible, abierta e íntima y suele planearse para adaptarse a los sujetos y a las condiciones dentro de las que se desarrollan, teniendo la libertad para ir más allá de la simple respuesta y expresar sus puntos de vista en la forma que deseen. Se llevaron a cabo una serie de preguntas ordenadas estratégicamente para comprender la perspectiva de cada una de las psicopedagogas en relación a la valoración profesional sobre la dislexia, la formación en la detección de la dislexia, paradigmas que subyacen a la práctica, los recursos utilizados para la detección y el motivo por los que unos recursos son más utilizados que otros.

## **PROCEDIMIENTO**

El procedimiento utilizado para realizar las entrevistas ha sido variado, en algunos casos se realizaron a través de plataformas virtuales (Zoom y Videollamada), en otros a partir de entrevistas presenciales con aquellas psicopedagogas que residían en la ciudad de Córdoba. En un primer momento, se brindó y explicitó a cada una de las entrevistadas el consentimiento informado para que sea aprobado y firmado. Las entrevistas se llevaron a cabo en fecha y horario a convenir, tuvieron una duración estimada de 45 a 60 minutos y se realizaron en el mes de febrero de 2025 (Anexo 1).

Las entrevistas fueron grabadas, y luego transcriptas (Anexo 2). Se realizó una selección y análisis intragrupo a partir de un estudio de convergencias y divergencias. Luego del análisis, los resultados se pusieron en relación con el marco teórico desarrollado previamente, y se extrajeron las conclusiones del trabajo de investigación.

## **RESULTADOS**

Las personas entrevistadas han sido psicopedagogas con experiencia en diagnóstico de dislexia, todas ellas son mujeres y de nacionalidad argentina. En general, cuentan con formación en tratamiento y diagnóstico Neurocognitivo, la mayoría de las entrevistadas tiene una edad entre 35 y 45 años, y una antigüedad en la clínica psicopedagógica de más de diez años.

A fin de organizar la exposición de los resultados, el análisis que surge de las entrevistas ha sido organizado en los siguientes temas:

- Los recursos de detección de la dislexia evolutiva.
- Valoración de la dislexia y su relación con la formación profesional.
- Consenso en la utilización de recursos diagnósticos.

### **LOS RECURSOS DE DETECCIÓN DE LA DISLEXIA EVOLUTIVA**

Del análisis realizado, surge que entre los recursos de detección de la dislexia utilizados se destacan las técnicas de elaboración propia, test psicométricos y test no

estandarizados, tal como propone Espinoza (2018), para la elaboración del diagnóstico psicopedagógico.

Todas las profesionales reconocieron que las entrevistas iniciales con los padres, motivo de consulta y anamnesis, resultan un momento clave para recabar información diagnóstica. Al igual que Benitez (2012) y Cuetos (2019), nueve de doce entrevistadas mencionaron la importancia del componente hereditario, información que obtienen a partir de las entrevistas con la familia.

En palabras de las entrevistadas: *“Primero la anamnesis o entrevista inicial porque allí indago cómo fue el desarrollo y los aprendizajes del consultante y también indago si hay dificultades en la familia, muchas veces hay un papá o mamá que también tienen dislexia, y ese es otro indicador a tener en cuenta”* (Entrevistada Número 5). La entrevistada Número 9 menciona *“Porque cuando hablas con la familia siempre alguien se ve reflejado, a mí me pasaba lo mismo, yo era igual, o la tía o la hermana es igual”*.

En cuanto a las entrevistas con la escuela, docentes o equipo de orientación escolar, la mayoría de las psicopedagogas (10 de 12 entrevistadas), manifestaron su importancia, principalmente a través de entrevistas abiertas, y con cuestionarios de aprendizaje y conducta del estudiante. Otro dato relevante, según una profesional, es que la entrevista no solo está dirigida a la información sobre el niño, sino también para obtener información sobre la propuesta educativa. Como afirma Pearson (2018) y Cuetos (2019), la adecuada instrucción es un factor a tener en cuenta en el diagnóstico de dislexia.

Así lo expresa la entrevistada Número 7 cuando dice: *“Sondeo el tipo de enseñanza, que idea tienen sobre este alumno, que saben sobre la dislexia y cuestiones puntuales como el motivo de derivación”*.

Todas las psicopedagogas afirmaron que, en las entrevistas con pacientes, la observación de cuadernos y carpetas resulta de suma importancia para obtener información diagnóstica.

En palabras de las protagonistas: *“Siempre pido que traigan el cuaderno, me gusta explorar que leen y que no, que escriben y como, que copian y no copian”* (entrevistada

Número 2). *“Si esconde el cuaderno y no me lo quiere mostrar, cómo organiza la información. Si hay registro, o no, si el cuaderno está vacío, si es prolijo, si hay tachones. Quizás el cuaderno no tenga nada, pero le pregunto hoy fuiste a la escuela, y me dice sí y recuerda y me cuenta todo, y en el cuaderno no hizo nada”* (Entrevistada Número 6).

Como hallazgo de la investigación, del análisis de las entrevistas surge que la totalidad de las psicopedagogas desarrollan técnicas de elaboración propia en el proceso de detección, que incluyen juegos para evaluar los predictores de la dislexia, actividades de lectura y escritura a partir de una consigna o como producciones espontáneas ante determinada situación. En concordancia, Cuetos (2019), menciona que en el diagnóstico son necesarias pruebas conductuales para comprobar los síntomas de la dislexia.

La entrevistada Número 5 menciona al respecto, *“ahora las armo yo a las pruebas en base de lo que le gusta, por ejemplo, si le gusta Disney busco algo en base de eso, para que sea más atractiva la lectura y para tener mejores resultados y menos resistencia por parte del niño”*.

En algunos casos la decisión de aplicar recursos de elaboración propia en el diagnóstico se basó, según tres entrevistadas, en que tienen la misma validez para recabar información que los test estandarizados.

En este sentido, la entrevistada 3 manifiesta *“para la dislexia prefiero hacerme mis propios recursos, ya que no me importa la estandarización, teniendo en cuenta lo que engloba la dislexia, y teniendo en cuenta la edad del niño, uno ya puede presumir que es una dislexia”*.

La mayoría de las entrevistadas, diez de ellas, afirmaron que contemplan la Dislexia dentro de la Ley 27.306. Ocho profesionales de doce, utilizan los criterios del DSM V para realizar sus informes, tal como menciona Pearson (2018) y Yáñez (2016) en relación a los recursos utilizados en la elaboración de diagnósticos, y dos el CIE-10.

En cuanto al uso de técnicas no estandarizadas el DIPlé se encuentra dentro de los elegidos por 4 entrevistadas. Tres psicopedagogas manifestaron que utilizan test proyectivos, entre estos Persona bajo la lluvia, Familia kinética y HTP. Dos entrevistadas, utilizan cuestionarios basados en los protocolos de detección de la dislexia Prodislex, una

entrevistada utiliza cuestionarios basados en los Cuestionarios de aprendizaje de Rufina Pearson y dos entrevistadas usan cuestionarios de elaboración propia, una entrevistada utiliza los Cuestionarios de conducta de Conners y Cuestionarios de ansiedad de Beck.

Pearson (2018) menciona la importancia del uso de pruebas estandarizadas, como también la descripción de fortalezas y desafíos en áreas como la atención, la memoria, la grafomotricidad, el aprendizaje de la lectura, la escritura y la matemática, entre otros. A partir del análisis de la información obtenida en las entrevistas, los test psicométricos utilizados en la evaluación de dislexia pueden presentarse en tres grupos, aquellos que evalúan la inteligencia en general, aquellos que son específicos para evaluar las habilidades en la lectura y escritura, y aquellos que evalúan cuestiones que pueden estar asociadas, como la disgrafía, discalculia, dificultades en la memoria, la atención y funciones ejecutivas.

Dentro de los test utilizados para evaluar la inteligencia en general, en primer lugar, se encuentra la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V (WISC-V), elegida por diez profesionales de doce, quienes afirman que este test les permite tener información completa y general de la inteligencia. Esta escala permite identificar dificultades relacionadas con la dislexia como también, en su evaluación general descartar un coeficiente intelectual bajo, como sostiene Pearson (2018) y Cuetos (2010).

En palabras de las entrevistadas: *“El WISC lo uso porque me da un pantallazo general”* (entrevistada Número 7). *“Si sabes cómo interpretarlo obtenés una brújula”* (entrevistada Número 12)

Por otro lado, las entrevistas lo aplican ya que consideran que es una prueba requerida por neurólogos, médicos u obras sociales. La entrevistada Número 3 afirma: *“Pero en el día a día lo que el neurólogo pide es el WISC”*.

Por otra parte, la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) es usada por dos profesionales, y la Evaluación Neuropsicológica de las Funciones Ejecutivas en Niños (ENFEN), es elegida por una profesional. El test RAVEN es elegido por la entrevistada Número 7, en sus palabras: *“Si con el WISC tengo alguna duda suelo tomar el RAVEN, donde el lenguaje no interfiere”*. El Test Breve de Inteligencia de KAUFMAN (K-BIT), es usado por

una profesional. El test de Woodcock- Muñoz es usada por la entrevistada Número 10, quien comenta: *“Este es de España, no sé si se consigue acá, a mí me lo prestaron, y de ahí uso las pruebas de precisión en la lectura, lectura fiel sin errores y la comprensión inferencial y la calidad y fluidez de la escritura, y en escritura una de calidad y otra de fluidez”*.

Entre los test elegidos para evaluar las habilidades en la lectura y escritura, aspectos fundamentales de evaluar según Cuetos (2010), Preilowski y Matute (2011), Pearson (2018), Samaniego y Pedrosa (2020), se encuentra el test LEE el cual es utilizado por nueve profesionales de doce. Este test no es en todos los casos tomado de manera completa, en algunos casos se prioriza la valoración cualitativa.

En palabras de las entrevistadas: *“A veces tomo el LEE, pero no completo, cuando voy viendo que ya es aburrido corto, y si sé que le cuesta leer no puedo ponerlo a leer un montón porque ya sé que lo voy a frustrar”* (entrevistada Número 1).

También es elegido por tener baremos argentinos, la entrevistada Número 9 afirma al respecto: *“Pero acá en Argentina creo que el más que se usa es el Lee. Cuando hice la formación en Favaloro nombraron otros, pero creo que no tenían baremos argentinos”*.

Este test, se considera un test completo: *“Específicamente uso el Lee, es muy completa la información, sobre la lectura, tiempo de lectura, comprensión y pseudopalabras”* (entrevista Número 2).

Otro de los test utilizados para la evaluación de la lectura y escritura es el PROLEC, el cuál es utilizado por seis entrevistadas, en algunos casos priorizando el valor cualitativo, en palabras de la entrevistada Número 4: *“Uso el Prolec, pero algunas partes”*.

El JEL en sus versiones, JEL, JEL K, es utilizado por 5 entrevistadas. El TDR, es usado por tres psicopedagogas específicamente en niños de nivel inicial. PROLEXIA es utilizado solo por una profesional. El Test de Análisis de Lectoescritura (TALE) es elegido por una entrevistada de doce.

Existen otras áreas, además de la lectura y la escritura, que pueden estar comprometidas en la dislexia, así lo afirman autores como Willcutt *et al.* (2019), Sanchez (2022) y Rizo (2022). Para poder evaluar estas áreas existen diversos test, como el test de

Bender, el cual es elegido por cuatro profesionales para evaluar cuestiones relacionadas a lo grafomotor y organización en el espacio. El PROCÁLCULO es usado por dos psicopedagogas para observar cuestiones ligadas al cálculo, como el JEL MAT, que es elegido por una profesional. Para evaluar la atención el test CARAS es elegido por tres entrevistadas, el TMT es elegido por una profesional, el test STROPP también es elegido por una profesional, el test D2 es elegido por una entrevistada. Para evaluar memoria tres psicopedagogas eligen utilizar el Test de Figura Compleja de Rey. Symbol Digit Modalities Test (SDMT) es un instrumento para la detección de disfunciones cerebrales en niños y adultos, sin embargo, es elegido por una psicopedagoga para evaluar memoria. Las pruebas de BRIEF son utilizadas por una profesional para evaluar funciones ejecutivas, y por otra profesional ENFEN.

En palabras de las entrevistadas: *“Puedo tomar caras para la impulsividad y atención, si veo que tengo que complementar con otra técnica veo”* (Entrevistada Número 3). *“Evalúo memoria, memoria de trabajo y a corto plazo, test de Bender para ver lo grafomotor, que también me lo puede dar el cuaderno”* (Entrevistada Número 4). La entrevistada Número 9 menciona el uso de otros test: *“el Procáculo para ver el tema de la discalculia... El TDR cuando son más peques”*.

## **VALORACIÓN DE LA DISLEXIA Y SU RELACIÓN CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL**

La valoración de la dislexia implica por un lado el reconocimiento de la dislexia como un trastorno de aprendizaje, como afirma Yañez (2016), y por otro, la consideración de aspectos que deben valorarse o evaluarse para fundamentar que una persona tiene dicha condición, en coincidencia con autores como Cuetos (2019)

Todas las psicopedagogas entrevistadas coincidieron que la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje (DEA), tal como la define Pearson (2018).

La entrevistada Número 11 responde: *“La dislexia es una DEA específica en la lectura”*.

Diez respuestas acordaron que la dislexia tiene un origen neurológico, de acuerdo con autores como Delfino (2017) y Benitez (2012) entre otros.

Las entrevistadas dicen al respecto: *“Es un trastorno neurocognitivo, por lo cual es importante promover desarrollar estrategias porque es algo que no se cura”* (Entrevistada Número 5). Y la entrevistada Número 7 explica *“La dislexia es neurobiológica, tiene que ver con el desarrollo del tubo neural, por lo que es genética y para toda la vida”*.

A partir del análisis se observó que todas las profesionales coinciden en que afecta la lectura y la escritura, tal como mencionan diversos autores como Pearson (2017), Cuetos (2019), Norton y Wolf (2012); y que pueden verse afectados aspectos como la grafomotricidad, el cálculo, la atención y memoria, en acuerdo con Pearson (2007). La mayoría (once entrevistadas de doce) coinciden y explicitan en sus respuestas, que la dislexia presenta algunas de estas características: son personas con coeficiente intelectual normal, no es una discapacidad, no es una enfermedad por lo tanto no se cura y las dificultades aunque pueden compensarse persisten durante toda la vida, no se debe a factores externos como una enseñanza inadecuada ausentismo o falta de estimulación, no se debe a factores socioculturales, no se debe a factores emocionales, no se debe a otra patología o trastorno de base.

En palabras de las entrevistadas: La entrevistada Número 12 menciona: *“Es un trastorno específico de la lectura, no tienen que ver con la capacidad intelectual”*. La entrevistada Número 11 añade: *“No es por problemas sensoriales, visuales, auditivos, o un nivel cognitivo muy descendido”*.

Las características que las psicopedagogas manifestaron que deben ser valoradas para arribar al diagnóstico de dislexia, coinciden con las expuestas en este trabajo de investigación, en algunos casos presentaron mayor exhaustividad en los aspectos a evaluar, pero en general no se observaron discrepancias. Todas coincidieron en que deben realizar valoración de la inteligencia y aptitudes cognitivas generales, de la conciencia fonológica (correspondencia de grafema y fonema), y evaluar la lectura y escritura, del mismo modo que postulan diversos autores (Pearson, 2018, Samaniego & Pedrosa, 2020, entre otros).

Respecto a la lectura, todas las entrevistadas coinciden en valorar la comprensión lectora, diez entrevistadas en la valoración de la velocidad y fluidez lectora, y ocho en la

lectura de pseudopalabras. En cuanto a la escritura ocho profesionales mencionan que realizan valoración de la calidad de la escritura, refiriéndose a errores como omisiones, sustituciones, inversiones, ortografía y grafomotricidad, algunas respuestas especifican que la escritura se evalúa considerando si es escritura espontánea, dictado o copia directa. En nueve entrevistas se ve reflejado que es necesario realizar una valoración del lenguaje, pudiendo existir retrasos o trastornos vinculados a este. En cuanto a la valoración de la memoria, principalmente la memoria a corto plazo, diez entrevistadas acuerdan que debe ser evaluada, y siete en relación a la atención. Siete profesionales indicaron que evalúan cuestiones referidas al cálculo. Los aspectos emocionales fueron considerados dentro de la valoración por seis profesionales, pero no como causa de la dislexia. En seis entrevistas se vio reflejada la nominación rápida como otro factor importante a evaluar. Tres entrevistadas hacen alusión a la posibilidad de hacer rimas.

En palabras de las entrevistadas: La entrevistada Número 5 afirma en relación a los aspectos a valorar: *“Desde ya la parte de la comprensión, la parte visoespacial o perceptual, la parte de la memoria y velocidad del procesamiento”*. La entrevistada Número 7 responde: *“Está afectado el lenguaje en distintos aspectos, la correspondencia entre los grafemas y fonemas es lo más evidente, en personas alfabetizadas esos errores por decirlo de alguna manera quizás se noten en palabras más complejas, porque tienen sílabas más complejas como las trabadas, o son pseudopalabras, palabras largas o que no son habituales”*. La entrevistada Número 11 opina al respecto: *“Voy desglosando, atención, memoria, dominio perceptual, lenguaje, vocabulario, también evaluó las habilidades académicas”*.

La mayoría de las entrevistadas posee formación en diagnóstico y tratamiento Neurocognitivo, enfoque avalado por Pearson (2018) y Delfino (2017) entre otros, y en algunos casos formación específica de Dislexia. Quienes consideran que este es el abordaje específico para la dislexia, desde la neuropsicología, pero no están especializados en esa área de conocimiento, admiten que tienen que continuar especializándose.

En relación al diagnóstico temprano, como propone Pearson (2019) hay acuerdo entre las entrevistadas en que mientras antes se realice el diagnóstico mejor pronóstico se tendrá.

En palabras de las entrevistadas: *“En primero más tardar en segundo ya se puede diagnosticar. En cuanto salta una alarma hay que comenzar con una intervención”* (Entrevistada Número 4). La entrevistada Número 9 afirma *“Seis, siete años, pero hay predictores en nivel inicial”*.

Otro aspecto a tener en cuenta en la valoración, es la diferenciación entre Retraso lector y Dislexia. La totalidad de las entrevistadas acuerdan que se puede diferenciar teniendo en cuenta la persistencia de los errores luego de una adecuada instrucción y el factor hereditario. En palabras de la entrevistada Número 7: *“Un retraso lector principalmente se debe a otras causas, puede ser algo orgánico, como por ejemplo un problema en el oído, un bloqueo emocional, un contexto no favorable o poco estimulador, ausentismo escolar sobre todo en el nivel inicial o primer grado (eso se vio mucho en pandemia), una enseñanza no adecuada. En general al comienzo no suelo estar muy segura si es dislexia o retraso lector, o tengo mis sospechas, pero si luego de un tiempo, 6 meses, con una enseñanza directa y explícita y trabajar junto a la familia y la escuela no hay cambios, posiblemente sea dislexia”*.

## **CONSENSO EN LA UTILIZACIÓN DE RECURSOS DIAGNÓSTICOS**

A partir del análisis de los datos obtenidos, se observó que existe consenso en que el proceso diagnóstico comience con entrevistas con la familia como principal recurso diagnóstico; en realizar entrevistas con la escuela; en incluir la observación de cuadernos y carpetas; en desarrollar técnicas de elaboración propias y evaluar a través de test psicométricos. También se evidenció conocimiento general de la Ley 27.306 y la utilización de los criterios del DSM V, como propone Yáñez (2016), principalmente para la elaboración de los informes.

Dentro de la toma de test psicométricos, se evidenció acuerdo en realizar una valoración de la inteligencia en general, principalmente a través de la Escala de Inteligencia de Wechsler para Niños-V (WISC-V), y en realizar la valoración de la lectura y escritura, dos tercios de la muestra eligen utilizar el test LEE.

Al momento de analizar atención, memoria, funciones ejecutivas, cálculo y grafomotricidad se aplican distintas técnicas, las cuáles varían según el profesional, edad del paciente e hipótesis diagnóstica.

Todas las participantes consideran necesaria la evaluación cualitativa del paciente, a partir de las técnicas de elaboración propia como del análisis cualitativo de los test psicométricos. En cuanto al análisis cuantitativo, no se observa acuerdo, siete entrevistadas de doce, tienen en cuenta los resultados estandarizados.

En palabras de la entrevistada Número 9: *“Me sirve que algunas cuestiones sean estandarizadas porque así puedo tener un recurso más serio para darle a los padres respuestas y avalados por baremos de Argentina. Y no quedarme solo en lo cualitativo. Y a veces es muy evidente, pero no puedo quedarme con mi opinión subjetiva, necesito algo estandarizado”*.

Por otra parte, seis participantes de doce, toman test, pero de manera parcial, y teniendo en cuenta solo aspectos cualitativos.

La entrevistada Número 8 comenta: *“En la mirada clínica ya te vas dando cuenta del diagnóstico, no te podés valer solo de la mirada de un test, pero es eso más que todo, ya me doy cuenta, a veces solo tomo algunos subtest”*.

En cuanto a la valoración de la dislexia, independientemente de si realizan un análisis cualitativo o cuantitativo o ambos, coinciden al manifestar que debe ser evaluada la conciencia fonológica, y aspectos de la lectura y escritura. Todas consideran que debe evaluarse la comprensión, y la mayoría que debe evaluarse la velocidad y fluidez lectora, el lenguaje, la memoria a corto plazo, la lectura de pseudopalabras y la calidad de la escritura.

Los motivos de elección de técnicas son personales y variados. Dichos motivos pueden considerarse en cuestiones de aplicación en el tiempo, modalidad de evaluación, paradigma teórico, según las hipótesis diagnósticas y el interés personal.

En palabras de las entrevistadas: *“He tenido otros test específicos de dislexia, pero eran muy largos, se hacían aburridos, y los deje de tomar, con las fichas que tengo puedo evaluar lo mismo”* (entrevistada Número 1). La entrevistada Número 10 añade: *“Son las*

*pruebas básicas que usa mi equipo*". La entrevistada Número 8 sostiene: *"En lo personal me sirvieron mucho las formaciones en evaluación y tratamiento neuropsicológico"*. Y en cuanto intereses la entrevistada Número 12 menciona: *"Me enfoco en el que me gusta en el momento"*.

## **DISCUSIÓN**

Los resultados obtenidos en esta investigación permiten poner en diálogo las perspectivas teóricas y los estudios previos analizados en el estado del arte con las prácticas y concepciones actuales de las psicopedagogas entrevistadas en torno a la detección de la dislexia evolutiva en Argentina.

A partir de la información recopilada, se evidencia que los criterios diagnósticos utilizados por las psicopedagogas entrevistadas están en consonancia con el marco teórico expuesto a lo largo de este trabajo y con las investigaciones actuales sobre la dislexia, siendo el paradigma de las neurociencias el enfoque que orienta la práctica psicopedagógica en el diagnóstico de este trastorno. Si bien, según el análisis realizado, existen distintos constructos teóricos que también influyen en la intervención clínica, como los aportes del psicoanálisis, el constructivismo, el enfoque de la salud mental, el abordaje holístico, éstos no resultan suficientes por sí mismos para realizar un diagnóstico concluyente de dislexia. La integración de estos enfoques complementa la comprensión, pero no reemplaza los criterios específicos y fundamentados derivados del paradigma neurocientífico que rige actualmente la práctica diagnóstica en el campo de las DEA. En trabajos de investigación recientes, como los de Foti (2020) y Quintero et al. (2022), se destaca la relevancia del enfoque basado en las neurociencias, sin que ello implique el rechazo, según lo planteado por Rojas y Tesán (2024), de una perspectiva diagnóstica integral.

En relación con la premisa central de este estudio, respecto a la existencia de variados y cuantiosos recursos para la detección de la dislexia, se confirma lo ya señalado por autores como Foti (2020) y Marder y Lo Gioco (2021), quienes evidencian que la diversidad de instrumentos empleados y la ausencia de un modelo diagnóstico unificado persiste como una

constante en el campo clínico. Las entrevistas realizadas en este estudio revelaron un uso extendido de pruebas estandarizadas, tales como el WISC, ENI, LEE, JEL, TDR, entre otros, pero también la frecuente combinación con entrevistas clínicas, observaciones cualitativas y técnicas de elaboración propia.

Por una parte, se observa que las entrevistadas seleccionan y adaptan instrumentos que cuentan con evidencia de propiedades psicométricas sólidas, incluyendo confiabilidad (consistencia interna y estabilidad temporal) y validez (contenido y predictiva), para asegurar diagnósticos precisos y confiables en la detección de la dislexia evolutiva, tal como proponen Seclen y Soncco (2020). Por otro lado, las profesionales también emplean métodos creativos y conductuales en su proceso de evaluación, aportando información adicional y puntual sobre las dificultades específicas del niño o niña. Esta diversidad metodológica da cuenta de un abordaje ecléctico, donde el juicio clínico del profesional tiene un peso considerable, coincidiendo con lo planteado por Reyna (2020) y Rojas y Tesán (2024) sobre la necesidad de una mirada integral y contextualizada.

Foti (2020) propone un lineamiento de investigación similar al presente trabajo, siendo su objetivo realizar un cotejo de la variedad de instrumentos, técnicas y baterías de evaluación psicopedagógica. La Escala de Weschler (WISC) para la medición de la inteligencia y para los procesos de aprendizaje el test LEE y PROLEC, coinciden con algunos de los recursos utilizados por las psicopedagogas entrevistadas en esta investigación. Sin embargo, los resultados de su trabajo denotan que existen ciertas técnicas, como los test DST-J, PRO-ESC, TOMAL, TECLE, TLC, que no son utilizadas por las participantes de esta investigación.

Esto reafirma por un lado la existencia de la variedad y cantidad de técnicas que existen para la evaluación de la dislexia. Por otro lado, ratifica que la aplicación de pruebas estandarizadas como la utilización de indicadores parciales derivados de subtest, pruebas no psicométricas, adaptaciones de test o juegos en el contexto de la observación de los predictores de la dislexia, poseen una importancia equivalente.

En cuanto a las pruebas estandarizadas, la escala de Inteligencia de Weschler (WISC), es ampliamente empleada por la mayoría de las profesionales entrevistadas. Esta

afirmación también se ve plasmada en los trabajos de Foti (2020), Reyna (2020), Marder y Lo Gioco (2021) y Quintero et al. (2022), quienes consideran la evaluación intelectual a partir del WISC. Uno de los aspectos relevantes en el proceso diagnóstico de la dislexia es descartar el bajo coeficiente intelectual, sin embargo, surge el interrogante respecto al peso que tiene la técnica psicométrica WISC en relación a la dislexia y su hegemonía frente a otros instrumentos. Si bien esta escala se incluye en el proceso diagnóstico en la mayoría de las entrevistadas, ya que determinar el nivel intelectual es un paso dentro del proceso de la valoración psicopedagógica, la elección del WISC en relación a otras escalas no solo se fundamenta en el hecho de contar con baremos argentinos, su capacidad de brindar información completa y general de la inteligencia y a su vez específica de ciertos dominios, sino también, que es una prueba requerida por neurólogos, médicos u obras sociales, por lo que presenta mayor validez profesional y demanda de entidades médicas. Otras técnicas de evaluación intelectual, también utilizadas, pero en menor medida son ENI, ENFEN, RAVEN y K-BIT.

Otro de los test estandarizados seleccionados por una gran cantidad de las profesionales entrevistadas, en este caso para evaluar las habilidades en la lectura y escritura, es el test LEE. Este recurso permite identificar el rendimiento en el reconocimiento de palabras, fluidez lectora, comprensión lectora y escritura al dictado, abordado en investigaciones como la de Bailone (2020) y Rotela (2020). Según las respuestas de las psicopedagogas, este test no es en todos los casos tomado de manera completa, al igual que en las investigaciones antes nombradas, realizando una valoración cualitativa de la información arrojada. La mayoría de las entrevistadas comenta que este test es empleado debido a que es completo y que tiene baremos argentinos.

Otros test para evaluar las habilidades en lectura y escritura, pero elegidas por un porcentaje menor de profesionales, el PROLEC, JEL, TDR, PROLEXIA y TALE, los cuales aportan diferentes perspectivas sobre el rendimiento lector y escritural del niño o niña.

En cuanto al uso de clasificaciones diagnósticas de nivel internacional, las entrevistadas dicen utilizar el DSM-V y en menor medida el CIE-10, principalmente les

resultan útiles al momento de redactar informes diagnósticos. Esta manera de encuadrar la dislexia también se visualiza en el trabajo de Foti (2020) y Reyna (2020), donde los resultados obtenidos muestran relaciones significativas en cuanto al encuadre de la entidad nosológica como uno de los Trastornos del Desarrollo de base neurobiológica conforme al DSM-V. La utilización del DSM-V y conocimientos sobre leyes, como la ley 27.306 aprobada en Argentina sobre las DEA, sugieren un nivel de formación y actualización en aspectos normativos y diagnósticos por parte de las profesionales entrevistadas.

En cuanto al consenso en la elección de instrumentos, los hallazgos del trabajo muestran una notable disparidad, tal como se advertía en los estudios de Rojas y Tesán (2024). Si bien se comparten ciertos marcos referenciales (como el DSM-5, la evaluación general de la inteligencia a través del WISC, y el uso del test LEE), las trayectorias formativas dispares condicionan la elección de herramientas diagnósticas. Este dato refuerza la necesidad de instancias de formación continua en el área, y del desarrollo de protocolos que unifiquen criterios mínimos, sin perder la riqueza de la mirada clínica situada.

Al consultar sobre la formación académica de las psicopedagogas, se observa que cuentan con formación en Neurociencias, específicamente a través de diplomaturas o postgrados en diagnóstico y tratamiento neurocognitivo ofrecidos en distintas instituciones reconocidas de Argentina, en algunos casos específicas en Dislexia, siendo la mayoría formaciones de actualización a distancia. Estas formaciones brindan conocimientos a profesionales sin la rigurosidad de la formación de base (en ocasiones pueden estar dirigidos a psicopedagogos, como también psicólogos, docentes, personal de salud, etc.), con un enfoque clínico, diagnóstico y terapéutico. Es importante considerar que las instituciones que ofrecen estos programas seleccionan dentro de su propuesta curricular, las técnicas de evaluación, legitimando ciertos recursos sobre otros. Esta elección influye posteriormente en las herramientas y recursos que las psicopedagogas utilizan en su práctica profesional en nuestro país, reflejando así la influencia de la formación recibida en sus decisiones metodológicas.

Otro aspecto a considerar en la elección de instrumentos de evaluación, como se ha mencionado en este trabajo de investigación, es que el concepto de dislexia aún no cuenta con una aceptación plena en la comunidad científica y educativa. Por lo que el diagnóstico se realiza mediante pruebas conductuales destinadas a comprobar si existen o no ciertas dificultades, pero no existen pruebas específicas y universales para corroborarla. Algunos investigadores proponen la elaboración de test originales de detección de dislexia que, para presentar evidencia de confianza debe ser constatado con baremos de múltiples test, como los trabajos de Bailone (2020), Rotela (2020), Marder y Lo Gioco (2021) y Moreno (2023). Por ejemplo, en la investigación de Moreno (2023), la escala para la detección de la dislexia (EDDIX), surge como necesidad de pruebas de detección y evaluación de la dislexia en España, ya que a partir de la profundización y revisión bibliográfica reportaron que eran escasas, siendo su propósito confeccionar y validar una escala de detección rápida de la dislexia.

Otro punto destacado por las entrevistadas, en acuerdo con Marder y Lo Gioco (2021), ha sido la importancia de la anamnesis y la entrevista a las familias como instancia diagnóstica clave. Esto se alinea con lo sostenido por Reyna (2020), quien subraya la importancia del componente hereditario, y refuerza la idea de que la dislexia evolutiva debe entenderse como una condición multifactorial, con determinantes neurobiológicos, pero también con impacto social y pedagógico.

Conforme al desarrollo conceptual llevado a cabo a lo largo del trabajo y las concepciones actuales de las psicopedagogas, se pueden reconocer diversas características y dificultades que presentan las personas con Dislexia, lo que implica una evaluación general de aspectos de la inteligencia, como también una evaluación específica de diferentes factores relacionados a la lectura y la escritura, en concordancia con las investigaciones de Foti (2020). Se observa consenso en la necesidad de llevar a cabo la valoración específica de los procesos lectores y la escritura, como la conciencia fonológica, la comprensión lectora, la velocidad y fluidez lectora, la lectura de pseudopalabras y la calidad de la escritura - refiriéndose a errores como omisiones, sustituciones, inversiones, ortografía y

grafomotricidad-. En esta línea también se encuentra la investigación de Moreno (2023), donde propone un modelo de evaluación que valora la conciencia fonológica, los procesos perceptivos, los procesos léxicos, sintácticos, semánticos, la fluidez y la ortografía; y la de Marder y Lo Gioco (2021) que analiza las variables del lenguaje oral expresivo y comprensivo, la velocidad de denominación, conciencia fonológica, comprensión oral, lectura y escritura de palabras y textos, comprensión de textos, atención, memoria, y habilidades viso espaciales

Los trastornos comórbidos, según las Psicopedagogas que participaron en este trabajo e investigaciones recientes como la de Quintero et al. (2022), son necesarios de valorar, ya que puede existir un porcentaje alto de comorbilidad entre los trastornos del desarrollo, principalmente en el lenguaje, la atención, el cálculo y la memoria. En las entrevistas se puede observar que las técnicas para evaluar las dificultades asociadas son variadas, y no existe consenso en el uso de herramientas diagnósticas. Quintero et al. (2022), realizó una investigación con el objeto de analizar la relación entre memoria de trabajo, memoria verbal, memoria viso/verbal, nivel de conciencia, control mental y memoria semántica en escolares con diagnóstico de dislexia comparando con los resultados obtenidos en pruebas psicométricas como el WISC-IV y concluyendo que las personas con dislexia presentan deficiencias en diversos dominios de la memoria. Este tipo de investigaciones nos permite reconocer la importancia de evaluar otros dominios además de la inteligencia general, la lectura y la escritura.

Otro punto de convergencia entre las líneas de investigación actuales y las entrevistas realizadas, es la valorización del diagnóstico temprano de la Dislexia. Tal como indican estudios como los de Rotela (2020) y Moreno (2023), la importancia de la evaluación temprana se refleja en la posibilidad de intervención en etapas iniciales lo cual mejora significativamente el pronóstico. Quiroga et al. (2024), plantea en su investigación que el análisis del conocimiento actual para detectar los indicadores de riesgo y poner en práctica programas de prevención desde el aula lo más tempranamente posible es un tema prioritario.

Las profesionales entrevistadas coinciden en que cuanto más temprana es la detección, mayor es la posibilidad de diseñar estrategias compensatorias y personalizadas,

aunque se advierten limitaciones formativas en el uso de algunos instrumentos de screening o baterías especializadas, utilizando principalmente el TDR (Test de Denominación Rápida) para evaluar a los niños de nivel inicial, y siendo la mayor restricción la poca información que tienen los docentes la dislexia. En la investigación de Reyna (2020), se subraya la importancia de detectar la dislexia tempranamente, debido a que mientras antes se realice el tratamiento adecuado y las adaptaciones metodológicas pertinentes, el alumno podrá lograr compensar sus dificultades y generar mejores resultados en el rendimiento escolar.

La situación de desconocimiento por parte de docentes de los predictores de la dislexia, pareciera ser, según las entrevistadas de este trabajo, el motivo por el cual los niños y niñas son derivados para valoración psicopedagógica de manera tardía, luego de tercer grado, incluso en grados superiores o primeros años del nivel secundario, esta situación afecta de manera negativa a las personas que presentan dislexia, por un lado porque no se realiza la estimulación adecuada en el tiempo propicio, y por el otro, por los efectos emocionales que implica no haber contado con los apoyos necesarios y la mayoría de las veces, una historia de fracaso escolar a cuestas.

Por último, y en relación al diagnóstico temprano, existe conocimiento con respaldo científico, que la dislexia presenta un origen neurobiológico, y el desarrollo del cerebro desde sus inicios explica su causa. Por lo tanto, incluso antes de obtener una enseñanza formal, la dislexia, como modo funcional de un cerebro en desarrollo, ya se encuentra presente. Sin embargo, para realizar un diagnóstico diferencial de Dislexia, además de las dificultades características del trastorno, uno de los criterios es que el niño o niña haya obtenido una adecuada instrucción y a pesar de haberla recibido las dificultades persistan. Este criterio constituye un requisito fundamental para el diagnóstico y representa la principal diferencia entre un retraso lector y la dislexia evolutiva, según las psicopedagogas entrevistadas. Dado que la confirmación del diagnóstico depende de haber recibido una enseñanza adecuada, la discusión se centra en determinar la edad a partir de la cual es posible confirmar el diagnóstico. Aunque no existe consenso uniforme entre las profesionales respecto a la edad óptima para diagnosticar, existiendo un abanico entre mediados de primer grado y finales de

tercero, sí se comparte un acuerdo general en que es factible identificar indicadores tempranos, a partir de los 4 o 5 años, lo que permite realizar un diagnóstico presuntivo que debe ser confirmado posteriormente, evaluando como plantea Quiroga et al. (2024), las habilidades psicolingüísticas, y por lo tanto la conciencia fonológica, la velocidad de denominación, el conocimiento del alfabeto y la memoria fonológica, las cuales presentan una fuerte correlación con el progreso inicial de la lectura y predicen las habilidades lectoras posteriores.

## **CONCLUSIÓN**

### **APORTES Y CONTRIBUCIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

La presente investigación pretende contribuir en el campo de la psicopedagogía a través de una reseña significativa acerca del concepto de dislexia, sus implicancias y evaluación psicopedagógica de la dislexia desde el paradigma de las neurociencias. Pearson (2020), sostiene que la neuropsicopedagogía constituye un campo de intervención que pretende consolidarse como un enfoque integral de evaluación e intervención, fundamentado en la comprensión de las bases neuropsicológicas y comportamentales del desarrollo infantil y del aprendizaje, así como de las alteraciones que pueden comprometer dichos procesos. De acuerdo con lo planteado por Pearson, la neurociencia es una ciencia en constante avance que ha logrado incidir y aportar significativamente a diversas áreas de conocimiento, y la Psicopedagogía puede beneficiarse de sus desarrollos, no solo en la ampliación y profundización de sus saberes teóricos, sino también en el fortalecimiento de sus enfoques de intervención clínica.

Sin embargo, que el enfoque de la neurociencia y sus hallazgos permitan comprender la dislexia desde su origen neurobiológico y lo que ello conlleva en cuanto a diagnóstico y tratamiento, la evaluación de la dislexia continúa requiriendo de estudios multidisciplinarios que conecten distintas orientaciones teóricas, para no caer en enfoques reduccionistas y sesgados, de este modo el abordaje permitirá una mirada integral del sujeto de aprendizaje.

Asimismo, la investigación sobre los recursos empleados para la detección de la dislexia, desde un enfoque integral, busca evidenciar la diversidad de herramientas disponibles para este fin. Desde esta perspectiva, los recursos diagnósticos desempeñan un papel fundamental en la comprensión de los procesos de aprendizaje, así como de las dificultades y habilidades asociadas. Cada recurso cuenta con sus propias ventajas y limitaciones en relación con la evaluación de la dislexia, por lo que no existe un único instrumento que permita realizar un diagnóstico completo y exhaustivo. Por otro lado, esta investigación también pone de manifiesto que el uso de técnicas estandarizadas, tanto de carácter cuantitativo como cualitativo, contribuye a la validez científica del proceso diagnóstico. No obstante, más allá del tipo de recurso empleado, los aspectos que se valoran durante el diagnóstico (como la lectura, la escritura, el lenguaje, la memoria, la atención, la grafomotricidad y las funciones ejecutivas) resultan más relevantes que el instrumento en sí. En este sentido, no hay un único recurso que garantice mayor precisión o validez diagnóstica, destacándose la importancia de la mirada profesional de las psicopedagogas respecto a los aspectos a considerar durante la evaluación, validando la utilización de test psicométricos como aquellos de elaboración propia.

## **LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN**

Una de las limitaciones de este estudio fue el tamaño de la muestra, ya que para obtener resultados más representativos de la población estudiada sería necesario ampliarla. La cantidad de participantes fue de 12 profesionales, incluyendo sólo a aquellos con experiencia en el diagnóstico de dislexia. En la búsqueda de la muestra se evidenció que un gran porcentaje de las psicopedagogas radicadas en diferentes provincias de Argentina, no contaban con dicha experiencia a pesar de realizar consultorio, o no se sentían instruidas en la temática por lo que no aceptaron la participación en la investigación.

Este trabajo presentó un formato de investigación cualitativa, ya que la intención era conocer la perspectiva personal de las profesionales en relación al uso de recursos de detección de la dislexia utilizados en Argentina. Sin embargo, la utilización de instrumentos

de recolección de datos, como encuestas, modificando el formato de la investigación, supondría un alcance mayor de la muestra en respuesta a recursos utilizados para la detección de la dislexia y aspectos a tener en cuenta en la valoración psicopedagógica.

Otro aspecto a considerar en cuanto limitación, es que la investigación, de acuerdo al análisis cualitativo de los resultados encontrados en atención a los objetivos planteados, se centra en la detección de la dislexia y los recursos diagnósticos en niños en edad escolar, sin contemplar instrumentos diagnósticos para pacientes adultos con sospecha de dislexia.

## **LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN FUTURAS**

Los datos recopilados en esta investigación indican que algunas profesionales que ejercen en el ámbito clínico están familiarizadas con diversas herramientas interactivas, a través de aplicaciones y juegos en red, potenciales para la observación de predictores y la detección de la dislexia, como Glifing, la Aplicación Dyetective y otros softwares interactivos. Sin embargo, estas herramientas no son comúnmente utilizadas en la práctica clínica, principalmente debido a su costo económico y a la percepción de que se puede realizar una evaluación equivalente mediante otros instrumentos más accesibles. Estas aplicaciones informáticas son conocidas principalmente a través de cursos especializados y redes sociales, pero no son consideradas instrumentos diagnósticos formales.

En este contexto, resulta pertinente promover investigaciones y difusión acerca del uso de herramientas interactivas, dado el interés que pueden suscitar en los pacientes, su viabilidad para aplicaciones remotas, su valor como instrumentos de evaluación cualitativa y cuantitativa y la facilidad con la que pueden ser compartidas entre profesionales a nivel global.

## **PROPUESTAS DE INTERVENCIÓN**

A partir del análisis de la información recabada, también es posible concluir que el diagnóstico temprano se encuentra condicionado principalmente por la derivación de las instituciones educativas, ya que son quienes pueden detectar las dificultades académicas de los niños y niñas con DEA. Se advierte que el conocimiento de los predictores de la dislexia

resulta escaso en las docentes de nivel inicial y primeros grados del primario, por lo que las derivaciones son tardías, lo que afecta de manera negativa a la persona con dislexia, tanto en aspectos vinculados al aprendizaje como también procesos emocionales, como la autoestima y estrés.

A partir de la literatura estudiada con la finalidad de la realización de este trabajo de investigación, se advierte que existen numerosos estudios sobre la detección temprana de la dislexia y existen cantidad de técnicas de screening posibles de concretar en las escuelas por parte de los y las docentes. Sin embargo, no existen normativas a nivel nacional que autoricen y regulen la posibilidad de llevar a cabo pruebas de cribado en las escuelas. La posibilidad de realizar investigaciones futuras y proyectos referidos a la formación docente respecto a las DEA, y a la detección precoz, lo cual está declarado en la Ley Nacional 27.306, no solo es un tema de interés sino una necesidad y un derecho.

Por este motivo, se sugiere como propuestas de intervenciones, en un contexto ideal, la realización de proyectos que tengan como objetivo la difusión y capacitación respecto a la dislexia en el nivel inicial y primer ciclo del nivel primario del sistema educativo (primero, segundo y tercer grado), utilizando recursos ya consolidados en Argentina como los protocolos de Prodislex, u otros a investigar y adecuar al contexto, bajo la premisa que la detección temprana, y por lo tanto la intervención temprana, resulta fundamental en referencia al logro de una mejora en el rendimiento en la lectura y escritura y en consecuencia en la calidad de vida escolar de la persona con dislexia.

A su vez, y teniendo en cuenta que un gran porcentaje de profesionales no se considera instruida para realizar valoraciones específicas de dislexia, se considera pertinente la propuesta de brindar también capacitación a profesionales de la psicopedagogía en relación a la dislexia en general y en cuanto a recursos de evaluación en particular.

## **REFERENCIAS**

- Aristizábal, O., & Leguizamón, L. (2012). *Evolución y modelos de rehabilitación de la dislexia*. *Psicología USB Medellín*, 24(7), 32-38.

- Artigas-Pallarés, J. (2009). *Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto*. Revista de neurología, 48(2), 63-69. <http://www.publicacions.ub.es/REFS/DISLEXIA.PDF>
- Asociación Dislexia y Familia. (2010). *Protocolos de Detección y Actuación en Dislexia*. <https://disfam.org/argentina/>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4.ª ed.). Asociación Americana de Psiquiatría.
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2013). *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM 5*. Arlington, VA, Asociación Americana de Psiquiatría.
- Bailone, J. (2020). *Mini Dislex: una batería para la detección temprana del riesgo de dislexia. Estudio de validez predictiva* (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba). <http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/id/eprint/2275>
- Benítez, Y. R. (2012). *Marcadores biológicos y conductuales de la dislexia*. Revista Cubana de Genética Comunitaria, 6(2), 9-20. <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=52795>
- Bravo Valdivieso, L. (2024). *Psicología Cognitiva y Psicopedagogía*. Psykhe (Santiago), 33(2), 0-0. [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282024000200115&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282024000200115&script=sci_arttext)
- Cantú, G. (2021). *Psicopedagogía Clínica: la pregunta por el sujeto que aprende*. Polyphōnía. Revista de Educación Inclusiva, 5(1), 67-78. <https://www.academia.edu/download/108591649/428351692.pdf>
- Chacón Simón, M. (2021). *Revisión bibliográfica sobre la dislexia. Tipología, diagnóstico, intervención y evaluación*. <http://repositorio.ual.es/handle/10835/13410>
- Citoler, S. D., Fonseca, L. E., Gottheil, B., Rosa, P. U. L. G., UG, G. J. F., & UG, F. S. C. (2006). *LEE. Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós. [https://fceye.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/test\\_lee\\_fonesca.pdf](https://fceye.usal.edu.ar/archivos/psico/otros/test_lee_fonesca.pdf)
- Clasificación Internacional de Enfermedades, Undécima Revisión (CIE-11), Organización Mundial de la Salud (OMS), 2019/2021. <https://icd.who.int/es/>
- Coltheart, M. (1987). *Varieties of developmental dyslexia: A comment on Bryant and Impey*. Cognition, 27, 97-101. <https://psycnet.apa.org/record/1988-36119-001>

- Cortés-Hurtado, B. (2016). *Evaluación de Funciones ejecutivas en niños con Dislexia Evolutiva* (Master's thesis). <https://reunir.unir.net/handle/123456789/6465>
- Cuetos, F. (1990). *Psicología de la lectura (diagnóstico y tratamiento)*. Madrid: Escuela Española, S.A.
- Cuetos, V. F. (2009). *Psicología de la escritura*. Wolters Kluwer España.  
<https://vsip.info/psicologia-de-la-escritura-pdf-free.html>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Española, S.A.  
<https://vbook.pub/documents/psicologia-de-la-lecturapdf-42m88714p8o1>
- Cuetos, F., & Vega, F. C. (2010). *Psicología de la lectura*. Wk Educación.  
[https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TEIzvSJI5tgC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Cuetos,+F.++\(2011\).+Psicolog%C3%ADa+de+la+lectura.+Madrid:+Wolters+Kluwer.&ots=YkevpMOOV+A&sig=BmM4fHQBbHczv0Q0C89uucuAi94](https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=TEIzvSJI5tgC&oi=fnd&pg=PA5&dq=Cuetos,+F.++(2011).+Psicolog%C3%ADa+de+la+lectura.+Madrid:+Wolters+Kluwer.&ots=YkevpMOOV+A&sig=BmM4fHQBbHczv0Q0C89uucuAi94)
- Cuetos, F., Soriano, M. y Rello, L. (2019). *La dislexia. Ni despiste ni pereza*. Madrid: La Esfera de los Libros. <https://www.esferalibros.com/uploads/ficheros/libros/dossier-de-prensa/201909/dossier-de-prensa-dosier-dislexia-es.pdf>
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez-Coalla, P., & Martínez-García, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones. [https://www.pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2024/07/PROLEXIA\\_Extracto\\_manual.pdf](https://www.pseaconsultores.com/wp-content/uploads/2024/07/PROLEXIA_Extracto_manual.pdf)
- 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://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/1659>
- Espinoza Vásquez, R. A. A. (2018). *La evaluación psicopedagógica mediada como estrategia de diagnóstico vinculante*. *Revista Pilquen. Sección Psicopedagogía*, 14(2), 61–68.  
<https://revele.uncoma.edu.ar/index.php/psico/article/view/18>
- Fawcett, A. J., & Nicholson, R. I. (2013). *DST-J. Test para la Detección de la Dislexia en Niños*.  
[https://web.teaediciones.com/ejemplos/manual\\_dst-j.pdf](https://web.teaediciones.com/ejemplos/manual_dst-j.pdf)

- Fonseca, L. E., Corrado, I., Pujals, M., Migliardo, M. G., Lagomarsino, P. I., Mendivelzua, A., ... & Simian, M. (2019). *Test de Denominación Rápida TDR: Predictor de habilidades lectoras*.  
<https://notablesdelaciencia.conicet.gov.ar/handle/11336/133761>
- Foti, M. R. (2020). *Técnicas de evaluación de la dislexia en la clínica psicopedagógica de Olavarría* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].  
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/634>
- Fusca, C. (2017). *¿Dislexia? Deconstruyendo un constructo que subsiste*.  
<https://dspace.uces.edu.ar/handle/123456789/4269>
- García, E. S., & Pedrosa, G. M. L. (2020). Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, (29), 26-43.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7666016.pdf>
- Ghironi, M. L. (2023). *Adquisición de lectura y escritura en niños con diagnóstico de dislexia a partir del tratamiento neurocognitivo* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores].  
<https://hdl.handle.net/20.500.14340/1393>
- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago: Aldine.
- González-Seijas, R. M., López-Larrosa, S., Cuetos Vega, F., & Rodríguez-López Vázquez, A. (2009, September). *Diferencias en los predictores de la lectura...*  
<https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/35894>
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. Chile: MacGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. <https://www.academia.edu/download/64591365/...>
- Jiménez, J. E., Guzmán, R., Rodríguez, C., & Ariles, C. (2009). *Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: la dislexia en español*.  
<https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>
- Ley 27.306, 2016. (*Boletín Oficial de la República Argentina*).  
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27306-267234/texto>

- López-Escribano, C. (2007). Contribuciones de la neurociencia al diagnóstico y tratamiento educativo de la dislexia del desarrollo. *Rev Neurol*, 44(3), 173-80. [https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART13092/contribuciones\\_de\\_la\\_neurociencia.pdf](https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/ART13092/contribuciones_de_la_neurociencia.pdf)
- López Ortiz, A. (2017). *Constructivismo pedagógico: un tema retrovanguardista*. <https://doi.org/10.25074/pfr.v0i1.530>
- Lorenzo, S. T. (2017). *La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura*. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 423-432. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Lozano, A., Ramírez, M., & Ostrosky-Solís, F. (2003). *Neurobiología de la dislexia del desarrollo: una revisión*. *Rev Neurol*, 36(11), 1077-1082. <https://www.academia.edu/download/102747035/8f369e95fe5ee4ab8e175281f36925cf07a3.pdf>
- Marder, S. E., & Lo Gioco, C. (2021). *Detección de riesgo de dificultades lectoras en niños en el ámbito hospitalario utilizando pruebas de cribado*. *Revista Argentina de Neuropsicología*. <https://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/162634>
- Marín, J., Carrillo, M. S., Cuadro, A., Costa, D., Trias, D., & de León, P. P. (1997). Evaluación del nivel lector. Manual técnico del test de Eficacia Lectora (TECLE). <https://core.ac.uk/download/pdf/234705773.pdf>
- Marshall, J. (1984). *Toward a rational taxonomy of the developmental dyslexias*. En R. Malatesha y H. Whitaker (Eds): *Dyslexia: A global issue*.
- Mateos, R. (2009). Dificultades de aprendizaje. *Psicología educativa*, 15(1), 13-19. <https://journals.copmadrid.org/psed/art/cc42acc8ce334185e0193753adb6cb77>
- Moncada Urquijo, L. J., Sierra Becerra, L. F., & Roa de La Torre, J. D. (2015). *Propuesta de un plan de intervención desde una postura neuropsicológica para tratar la dislexia a partir de revisiones sobre diversas fuentes teóricas relevantes que trabajan el tema*. <http://alejandria.poligran.edu.co/handle/10823/616>

- Moreno Jurdado, D. (2023). *Escala para detección de la dislexia (EDDIX) en educación primaria: elaboración, validación y baremación*. <https://docta.ucm.es/entities/publication/832b2477-8fef-4fe6-98e9-46a0b70474c0>
- Organización Mundial de la Salud. (1992). *Clasificación internacional de enfermedades: CIE-10* (10ª ed.).
- Organización Mundial de la Salud. (2019/2021). *Clasificación Internacional de Enfermedades, undécima revisión (CIE-11)*. <https://icd.who.int/browse11>
- Palacio, C. R., López, G. C. H., & Nieto, L. Á. R. (2006). Qué es la intervención psicopedagógica: definición, principios y componentes. *El Ágora USB Medellín-Colombia*, 6(2), 215-226. [https://www.academia.edu/download/38627809/Agora\\_Diez\\_Tema\\_4\\_Que\\_es\\_la\\_Intervencion\\_Psicopedagogica.pdf](https://www.academia.edu/download/38627809/Agora_Diez_Tema_4_Que_es_la_Intervencion_Psicopedagogica.pdf)
- Pearson, M. R., Siegel, L. S., Pearson, J., Magrane, M., & Rébora, M. D. (2013). *Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal*. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/16718>
- Pearson, R. (2016). *Juego de estrategias lectoras*. Buenos Aires: JEL Aprendizaje.
- Pearson, R. (2018). *Dislexia. Una forma diferente de leer*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Pearson, R. (2020). *Una forma diferente de aprender*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Paidós.
- Preilowski, B., & Matute, E. (2011). *Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (dislexia del desarrollo)*. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 95-122. <http://revistaneurociencias.com/index.php/RNNN/article/view/279>
- Quintero-López, C., Gil-Vera, V. D., Bolívar-Villamil, L., Mazo-Benítez, K. C., Serna-Jaramillo, M., Ciro-Graciano, L. M., & Restrepo-Arias, K. C. (2022). *Memoria de trabajo en escolares con dislexia: Un análisis relacional*. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21(2). [https://doi.org/10.18239/ocnos\\_2022.21.2.2886](https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2886)

- Quiroga Bernardos, C. (2022). *Estudio de los predictores de la dislexia evolutiva y elaboración de una escala para su detección temprana* (Doctoral dissertation).  
<https://investigacion.usc.gal/documentos/63c206f833cc3370143e0c84?lang=en>
- Quiroga Bernardos, C., Gómez, S. L., Iglesias-Souto, P. M., & Ares, E. M. T. (2024). *Predecir la dislexia evolutiva antes de la instrucción lectora: una revisión sistemática*. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 15(1), 245-273. <https://doi.org/10.21501/22161201.4041>
- Reyna, M. C. (2020). *Influencia de la intervención temprana en el rendimiento escolar de alumnos con dislexia del nivel primario de la ciudad de Baradero* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/735>
- Rizzo, D. M. (2022). *Dislexia*. <http://redi.ufasta.edu.ar/jspui/handle/123456789/348>
- Robledo, S. (2020). *Conocimientos y creencias sobre dislexia de los docentes de preescolar y primer ciclo de educación primaria de la ciudad de Pehuajó, Bs. As.* [Trabajo Final Integrador, Universidad de Flores]. <https://hdl.handle.net/20.500.14340/677>
- Rojas, A., & Tesán, F. (2024). *Concepciones de psicopedagogas acerca del diagnóstico psicopedagógico de dislexia* (Bachelor's thesis). <https://hdl.handle.net/20.500.14125/1090>
- Rotela Leite, G. M. (2020). *Validación de la Batería Mini-Dislex para la detección temprana de dislexia en niños y niñas de la Ciudad de Córdoba* (Doctoral dissertation, Universidad Católica de Córdoba). [http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2481/1/TF\\_RotelaLeite.pdf](http://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/2481/1/TF_RotelaLeite.pdf)
- Saminiego, E., & Pedrosa, G. (2020). *Dislexia. A partir de la conferencia impartida por Fernando Cuetos*. *Revista AOSMA No 29*, 26-43.
- Sánchez-Doménech, I. (2022). *Revisión sistemática: perfil cognitivo de dislexia y discalculia comórbidas*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9165136>
- Seclen Estrada, D. A., & Soncco Mamani, M. (2020). *Evidencias psicométricas del test para la detección de la dislexia en niños (DST-J) en estudiantes de 3º grado de primaria de San Juan de Miraflores*. <https://hdl.handle.net/20.500.14231/3207>
- Tellez, M. G. Y. (2016). *Neuropsicología de los trastornos del neurodesarrollo: Diagnóstico, evaluación e intervención*. Editorial El Manual Moderno.  
<https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=kWEoDAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT6&dq=neuro>