



FACULTAD DE PSICOLOGÍA Y CUENCIAS SOCIALES
TRABAJO INTEGRADOR FINAL

Título:

**La detección temprana de dislexia en el ámbito escolar en
Primer ciclo de la Educación Básica N°59 de Merlo.
Provincia de Buenos Aires.**

Estudiante: Barua Ana Laura

Legajo: 33204

Director/es: Mg. Adriana Sabella

Trabajo Final de Integración para acceder al título de Licenciada 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 - compartir igual 4-0 internacional y 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:

Desde la fecha []

Dentro de los 6 meses posteriores a su aceptación []

Otro plazo mayor detallar/justificar:

Lugar y fecha: General San Martín, 9 de junio del 2025

Firma y aclaración del autor:

Índice

Resumen.....	3
1- Introducción.....	4
1.1- Delimitación del Objeto de Estudio.....	4
1.2- Planteo del Problema.....	5
1.3- Objetivos.....	6
<i>Objetivo General</i>	6
<i>Objetivos Específicos</i>	6
1.4- Supuesto Básico.....	6
1.5- Fundamentación	7
2- Estado del Arte.....	10
3- Marco Teórico	15
3.1- Dislexia.....	15
3.2 – Tipos de Dislexia.....	18
3.3- Clasificación de Dislexia según el DSM- V.....	18
3.4- Indicadores de riesgo.....	20
3.5- Prevención.....	21
3.6 - Legislación de las DEA en nuestro país	22
3.7- La Intervención desde la Psicopedagogía	23
4- Método.....	26
4.1- Diseño de Estudio:.....	26
4.2- Participantes – Muestra	26
4.4- Técnica de Recolección de Datos	26
4.5- Procedimiento.....	27
4.6- Utilización del Consentimiento Informado.....	27
5- Resultados	28
6- Discusión	32
7- Conclusión	38

8- Aportes y contribuciones de la investigación.....	40
9- Limitaciones de la Investigación	42
10- Líneas de Investigación Futuras	43
11- Propuesta de Intervención.....	45
Bibliografía	49
Anexos	53
Anexo I: Consentimiento Informado	53
Anexo II: Entrevista.....	54
Anexo III: Matriz de Análisis.....	1

Resumen

El siguiente trabajo explora la detección temprana y el abordaje de la dislexia en el primer ciclo de la Escuela Primaria N.º 59, en la localidad de Merlo, Buenos Aires. Desde un enfoque cualitativo, se analizaron las percepciones, estrategias y recursos pedagógicos empleados por quince docentes mediante entrevistas semiestructuradas y observación en el aula. Los resultados evidencian que, si bien existe un conocimiento general sobre la dislexia como dificultad específica del aprendizaje, persisten vacíos en la formación docente, así como limitaciones institucionales que dificultan una intervención efectiva. Los entrevistados reconocieron signos tempranos como errores persistentes en lectura y escritura, discrepancias entre lenguaje oral y escrito, y frustración en el alumno. También se identificaron múltiples estrategias pedagógicas y adaptaciones curriculares aplicadas por los docentes, aunque muchas veces sin respaldo profesional suficiente. La falta de equipos interdisciplinarios permanentes, de recursos tecnológicos accesibles y de tiempo institucional fueron señaladas como barreras clave. Este estudio pone en evidencia el compromiso docente con la inclusión, pero también la necesidad de fortalecer la formación específica y el acompañamiento institucional para garantizar intervenciones oportunas y humanizadas frente a la dislexia.

Palabras clave: Dislexia. Detección Temprana. Estrategias Pedagógicas. Formación Docente, Inclusión Educativa.

1- Introducción

1.1- Delimitación del Objeto de Estudio

La presente investigación se centra en el análisis de la detección temprana y el manejo de la dislexia en el ámbito escolar, con un enfoque específico en el primer ciclo de la Educación Básica de la Escuela N° 59, ubicada en la localidad de Merlo, Provincia de Buenos Aires. El estudio busca comprender qué estrategias pedagógicas implementan los docentes para identificar y abordar la dislexia en sus aulas, así como evaluar la efectividad de dichas estrategias en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con especial énfasis en la importancia de la detección temprana y el diagnóstico precoz de esta dificultad.

La dislexia es una dificultad específica y persistente en el aprendizaje de la lectoescritura, que puede manifestarse en niños, adolescentes y adultos sin que exista una discapacidad física, psicológica o sociocultural asociada. Su origen se vincula a alteraciones en el neurodesarrollo, lo que la convierte en un trastorno con bases neurológicas que impacta el proceso de adquisición de la lectura y la escritura (Silva, 2011). La identificación oportuna de esta dificultad resulta esencial para evitar interpretaciones erróneas que la asocien con falta de esfuerzo, bajos niveles de inteligencia o problemas de conducta. En este sentido, tanto docentes como familias cumplen un papel fundamental en la observación de los signos tempranos de dislexia y en la implementación de estrategias adecuadas para su abordaje (Pinto y Matos, 2016).

En cuanto a la población, la investigación se delimita a los docentes de nivel primario que trabajan en el primer ciclo de la institución mencionada, abarcando a estudiantes de 1° a 3° grado. El interés principal radica en analizar el conocimiento que poseen los docentes sobre la dislexia, su capacidad para reconocer sus signos tempranos y las herramientas pedagógicas que implementan en el aula para favorecer el aprendizaje de los estudiantes afectados.

Respecto al ámbito de investigación, el estudio se focaliza en la identificación de estrategias y recursos pedagógicos utilizados por los docentes para la detección precoz de la dislexia, así como en la evaluación de su conocimiento sobre la importancia del diagnóstico temprano en el desarrollo académico de los estudiantes. No se incluyen otras dificultades específicas del aprendizaje (DEA), limitándose exclusivamente a la dislexia.

Desde el enfoque metodológico, se adopta un diseño de investigación cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas con los docentes. La recolección de datos se llevará a cabo dentro del contexto escolar de la Escuela N° 59, permitiendo analizar de manera detallada las prácticas pedagógicas utilizadas en la institución.

En relación con las limitaciones del estudio, la investigación se circunscribe únicamente a la mencionada institución educativa y no se extiende a otros establecimientos escolares. Además, el análisis se centra en el contexto actual, sin considerar modificaciones futuras en las políticas educativas o metodológicas que puedan influir en la enseñanza de la dislexia.

Finalmente, los aspectos conceptuales abordados incluyen la definición de dislexia desde una perspectiva neurobiológica y educativa, así como la revisión de estrategias pedagógicas específicas implementadas por los docentes para mejorar la detección y el manejo de esta dificultad en el aula.

1.2- Planteo del Problema

La dislexia es una dificultad específica del aprendizaje que afecta el desarrollo de la lectoescritura, a pesar de que los niños no presentan discapacidades intelectuales, sensoriales o socioculturales que justifiquen tales dificultades. Su origen se asocia con alteraciones en el neurodesarrollo (Silva, 2011), lo que hace fundamental su detección temprana para implementar estrategias de intervención oportunas y eficaces en el ámbito escolar.

A lo largo del tiempo, la conceptualización de la dislexia ha evolucionado, y aunque actualmente se cuenta con mayor información sobre sus indicadores específicos y estrategias de abordaje, persisten mitos y prácticas que retrasan su diagnóstico e intervención. Un error común es evitar rotular el trastorno, lo que lleva a que muchos niños no reciban un diagnóstico oportuno, perdiendo así la oportunidad de acceder a intervenciones tempranas que podrían compensar sus dificultades. En este sentido, algunos docentes aún postergan la derivación de estudiantes con signos de dislexia hasta el tercer grado, bajo la creencia errónea de que es prematuro hacerlo antes de esta etapa.

Rodríguez Camón (2023) señala que la dislexia, identificada como un Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), se manifiesta a través de dificultades en la lectura y la escritura. De acuerdo con el Manual Estadístico de los Trastornos Mentales (citado en Rodríguez Camón, 2023), este trastorno implica problemas en el reconocimiento de palabras, la decodificación de textos y la comprensión lectora. Asimismo, puede impactar la expresión escrita y ciertas habilidades matemáticas, sin estar asociado a una discapacidad intelectual ni a déficits sensoriales. Para ser diagnosticadas como dislexia, estas dificultades deben mantenerse por un período mínimo de seis meses y generar un impacto significativo en el aprendizaje.

Desde los años noventa, diversos estudios demuestran que cuanto más temprano se identifique y aborde la dislexia, mayores son las posibilidades de compensar sus efectos y evitar consecuencias negativas en el rendimiento académico y la autoestima del estudiante. No obstante, la identificación de la dislexia en el contexto escolar depende en gran medida del conocimiento y las estrategias pedagógicas con las que cuentan los docentes.

En este marco, la presente investigación se centra en la Escuela Primaria N° 59 de la localidad de Merlo, Provincia de Buenos Aires, con el propósito de analizar el nivel de conocimiento de los docentes sobre la dislexia, así como las estrategias y recursos pedagógicos que emplean para su detección y manejo en el aula. La falta de información actualizada y la ausencia de herramientas pedagógicas específicas pueden representar un obstáculo para la detección precoz de la dislexia y el diseño de intervenciones adecuadas.

Por lo tanto, el problema central de esta investigación radica en la necesidad de identificar el grado de conocimiento que poseen los docentes de la Escuela N° 59 sobre la dislexia, así como los recursos y estrategias que utilizan para su detección y abordaje. A partir de esta problemática, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué tipo de información, estrategias y recursos pedagógicos poseen los docentes de nivel primario del turno tarde de la Escuela Primaria N° 59 de Merlo en el año 2025 en relación con la dislexia?

1.3- Objetivos

Objetivo General

Examinar a través de un espacio de intercambio y reflexión que estrategias, recursos e información pedagógicos poseen los docentes a la hora de trabajar en las aulas de la escuela primaria N°59 de la localidad de Merlo en el año 2025.

Objetivos Específicos

1. Indagar a docentes sobre la importancia de la detección temprana y el diagnóstico precoz en las dificultades de los aprendizajes DEA.

1.4- Supuesto Básico

Para desarrollar una investigación sobre la detección temprana de dislexia en el ámbito escolar, es fundamental establecer supuestos básicos que guíen el enfoque y los métodos del estudio. Estos supuestos proporcionan una base para la investigación y

permiten definir claramente los aspectos que se abordan. A continuación, se presentan los supuestos básicos relacionados con la investigación:

- 1) **Supuesto sobre la Dislexia:** La dislexia es un trastorno del neurodesarrollo que afecta la adquisición de la lectura y la escritura, manifestándose desde los primeros años de la escolaridad. Su identificación temprana permite la implementación de estrategias pedagógicas adecuadas para minimizar su impacto en el aprendizaje.
- 2) **Supuesto sobre la Detección Temprana:** La detección precoz de la dislexia constituye un factor determinante en la trayectoria académica y el bienestar emocional del estudiante. La aplicación de intervenciones oportunas favorece el desarrollo de habilidades lectoras y previene dificultades secundarias, como la baja autoestima o el rezago escolar.
- 3) **Supuesto sobre el Rol de los Docentes:** Los docentes de nivel primario cumplen un papel fundamental en la identificación y el abordaje de la dislexia dentro del aula. Su capacidad para reconocer signos tempranos y aplicar estrategias pedagógicas específicas resulta esencial para garantizar una intervención efectiva y adaptada a las necesidades de los estudiantes.
- 4) **Supuesto sobre el Conocimiento y Herramientas de los Docentes:** El nivel de conocimiento y los recursos pedagógicos disponibles para los docentes influyen en la efectividad de la identificación y el manejo de la dislexia. Una formación adecuada y el acceso a herramientas apropiadas mejoran la intervención en el aula y favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 5) **Supuesto sobre el Contexto de la Escuela N° 59:** La Escuela N° 59 de la localidad de Merlo representa un contexto propicio para analizar los procesos de identificación de la dislexia y las estrategias pedagógicas utilizadas. Los resultados de la investigación pueden contribuir al desarrollo de mejoras en la detección temprana y en la capacitación docente dentro de esta institución.

1.5- Fundamentación

El rol del psicopedagogo en el ámbito institucional comprende la colaboración en la elaboración de propuestas metodológicas para las organizaciones educativas. Entre sus funciones, se encuentra la realización de diagnósticos y la generación de recursos que favorezcan los procesos de aprendizaje. Su propósito es comprender la dinámica organizacional y diseñar intervenciones desde el paradigma de la complejidad.

En este sentido, la función psicopedagógica dentro de una institución educativa debe atender a la organización en su conjunto y su intervención debe orientarse a la adecuación de estrategias en función de las demandas detectadas en la dinámica institucional. La labor psicopedagógica debe centrarse en el análisis del proceso de aprendizaje institucional, así como en las oportunidades y dificultades que influyen en la construcción del conocimiento. Para ello, resulta fundamental el trabajo en equipo con la comunidad educativa, ya que esto permite contextualizar los fenómenos que emergen en las múltiples interacciones dentro de la estructura organizacional. De este modo, es posible identificar necesidades y problemáticas, evitando analizarlas como eventos aislados y, en su lugar, comprenderlas en relación con el contexto institucional. Para desarrollar esta tarea, se requiere la realización de un diagnóstico situacional de la institución.

En consecuencia, el presente proyecto de investigación se orienta a los docentes de nivel primario de la Escuela N° 59 de la localidad de Merlo, con el propósito de indagar acerca de las herramientas y estrategias pedagógicas con las que cuentan para la detección y abordaje de la dislexia. Dado el impacto que este trastorno tiene en los procesos de enseñanza y aprendizaje, resulta relevante llevar a cabo esta investigación para actualizar la información disponible, prevenir dificultades y generar recursos que contribuyan al desarrollo de nuevas estrategias y herramientas aplicadas a la dislexia en el ámbito escolar. Para ello, se considera esencial atender a la singularidad de cada niño, sus tiempos de aprendizaje, su bagaje cultural, su contexto de crianza y sus vínculos interpersonales.

Tradicionalmente, las dificultades de aprendizaje vinculadas a la lectura y la escritura han sido analizadas bajo un enfoque que sitúa el problema en el estudiante, atribuyendo estas dificultades a factores biológicos, como la inmadurez, o a alteraciones en procesos psicológicos básicos como la percepción, la memoria y la atención. Desde esta perspectiva, se deja de lado el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje, omitiendo la influencia que ejercen las metodologías de enseñanza y las estrategias utilizadas en el aula.

La dislexia no es una dificultad exclusiva de la infancia, sino una condición neurobiológica presente a lo largo de toda la vida. No obstante, los niños en edad escolar se encuentran más expuestos a los efectos de esta condición en su desempeño académico. Uno de los aspectos más relevantes en su abordaje es la prevención, lo que implica contar con indicadores de riesgo que permitan tomar medidas para evitar frustraciones y fracasos escolares. La prevención busca reducir la intensidad de la dificultad y preparar tanto a docentes como a estudiantes para afrontarla de manera efectiva, con el fin de minimizar su impacto en áreas como la autoestima y la socialización. Se ha demostrado que cuanto más

temprano se inicie un tratamiento adecuado, mejores serán los resultados en la compensación de la dificultad.

En relación con este planteamiento, Ferreiro (2000) señala que las dificultades que los niños enfrentan y superan en el proceso de adquisición de la lectoescritura no pueden comprenderse si se considera exclusivamente la escritura alfabética como un sistema de codificación de unidades sonoras en unidades gráficas. Por el contrario, el análisis de estos procesos debe incorporar la construcción de un sistema de representación que dé cuenta de los conflictos y estrategias que los niños desarrollan para apropiarse del código escrito.

2- Estado del Arte

A continuación, se presentan antecedentes significativos relacionados con el tema abordado en esta investigación.

En la investigación titulada “Influencia de la intervención temprana en el rendimiento escolar de alumnos con dislexia del nivel primario de la ciudad de Baradero”, Reyna (2020) tiene como objetivo examinar cómo la detección e intervención temprana en casos de dislexia impactan el rendimiento académico de los estudiantes de nivel primario en dicha localidad. La investigación emplea una metodología cualitativa con un enfoque basado en la teoría fundamentada. Para la recolección de información, se realizaron entrevistas con 8 psicopedagogas que trabajan en el ámbito clínico en el tratamiento de la dislexia. Los resultados obtenidos resaltan la relevancia de identificar la dislexia de manera temprana y aplicar intervenciones apropiadas, incluyendo tratamientos adecuados y adaptaciones metodológicas, ya que estas acciones permiten a los estudiantes superar las dificultades y mejorar su desempeño académico.

En otra investigación, Rivera Solórzano (2023), “El rol del docente en el tratamiento de la Dislexia. Guayaquil. ULVR. Facultad de Educación Carrera de Psicopedagogía” se plantea como objetivo analizar la preparación docente en el apoyo al tratamiento de estudiantes con dislexia de 9 a 12 años de la Unidad Educativa Nuevo Oeste. La presente investigación posee un enfoque cualitativo, lo cual busca conseguir resultados reales mediante análisis críticos y objetivos, siendo una información confiable sobre el rol que posee el docente en el tratamiento de estudiantes con dislexia de la Unidad Educativa Nuevo Oeste. La dislexia como alteración importante del desarrollo escolar, es uno de los problemas específicos que implica un bajo rendimiento escolar al no ser tratado con profesionalismo desde la propia educación. El docente en su rol debe ser capaz de implementar estrategias educativas que ayuden en el proceso de enseñanza – aprendizaje de cada estudiante, creando así actividades dinámicas y creativas que logren ser del agrado de ellos, para que así su proceso educativo sea satisfactorio y beneficioso teniendo en cuenta todas sus necesidades y dificultades, caso contrario trae como consecuencia el poco interés, la falta de atención y el bajo rendimiento en el ámbito educativo. Mediante herramientas empíricas como la observación, la entrevista y la revisión de documental la autora llega a la conclusión que los docentes no cuentan con la debida preparación para la atención con alumnos con Trastorno de los Aprendizajes, específicamente de aquellos que poseen dislexia.

Las autoras Barrionuevo, Carassai y Ciccarelli (2022) en su trabajo “Nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de Luján, Buenos

Aires, tienen sobre la dislexia”, plantea el objetivo indagar sobre el nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las escuelas de Luján, Buenos Aires, tienen con respecto a la dislexia. Esta es una investigación de tipo descriptiva, con característica transversal, y un enfoque metodológico mixto. Los resultados de la investigación evidencian que, si bien los docentes de Primer Ciclo de las escuelas primarias de Luján, Buenos Aires, poseen ciertos conocimientos sobre la dislexia, estos resultan poco precisos y presentan carencias conceptuales. Los datos cuantitativos indican que el 80 % de las afirmaciones sobre dislexia fueron respondidas correctamente, aunque con variaciones significativas en los porcentajes de aciertos. Además, un porcentaje considerable de docentes optó por la opción "no sabe/no contesta", lo que refleja un desconocimiento en algunos aspectos del trastorno. Por otro lado, los datos cualitativos muestran que, aunque los docentes tienen una noción general sobre la dislexia, existen discrepancias en su comprensión, con interpretaciones erróneas o confusas, como la creencia de que la dislexia solo afecta la lectura o que tiene cura. En consecuencia, los hallazgos permiten concluir que es necesaria una mayor formación docente para garantizar un conocimiento más preciso del diagnóstico y una intervención adecuada en el aula.

En la investigación llevada a cabo por Allende y Wernli (2021), titulada “Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”, se plantea como objetivo detectar algunos indicadores de riesgo de dislexia en niños de sala de 5 años de Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada céntrica de la ciudad de Paraná en el año 2018. El estudio posee un diseño de campo, con enfoque cuantitativo y alcance temporal transversal. La muestra, de tipo no probabilística, estuvo conformada por 30 niños y niñas de entre 5 y 6 años que asistían a la sala de 5 años de la institución mencionada durante el tercer trimestre del año 2018. Para la recolección de datos se emplearon las pruebas PECFO, la subprueba de Fluidez Verbal del ENI y la subprueba de Vocabulario del WPPSI IV. En los resultados obtenidos se evidenció que los niños evaluados manifestaron dificultades para nombrar elementos familiares, tanto de carácter lingüístico como no lingüístico, especialmente en situaciones de presión temporal o cuando se encontraban bajo control del tiempo.

Otro trabajo de investigación desarrollado por Ramos Huambachano (2022), titulado “La dislexia: un problema específico de aprendizaje”, tiene como objetivo describir las principales características de la dislexia, en base al análisis de la información relevante hecha por expertos en el tema, el cual permitirá tener un mayor conocimiento teórico para diseñar en el futuro estrategias adecuadas que traten este problema de aprendizaje. Se trata de una investigación basada en la revisión bibliográfica, cuyo propósito es profundizar

en el conocimiento sobre la dislexia y exponer nuevas perspectivas que faciliten la comprensión de este trastorno. Como resultado del estudio, se evidenció la falta de consenso en la definición de la dislexia, así como discrepancias en la clasificación de sus tipos, ya que algunos autores las establecen en función de la causa que las origina, lo que pone de manifiesto la ausencia de un acuerdo en este aspecto.

El autor Herrou (2022) llevó a cabo una investigación titulada “La repercusión del trastorno de la dislexia en la autoestima en los niños (6-13 años) y el rol del psicólogo”, realizado en la ciudad Autónoma de Buenos Aires, se plantea como objetivo analizar, a partir de una revisión bibliográfica, el impacto de la dislexia en la autoestima de niños de entre 6 y 13 años, así como el rol moderador de la intervención psicológica. Para el desarrollo de este estudio, se llevó a cabo una búsqueda de literatura que permitió identificar investigaciones en las que se evaluó la autoestima mediante pruebas aplicadas a niños con dislexia dentro del rango de edad mencionado, además de artículos que examinan el papel de la atención psicológica en estos casos. La muestra estuvo conformada por niños de 6 a 13 años con diagnóstico de dislexia, junto con 10 estudios y manuscritos relacionados con este trastorno. Los resultados obtenidos evidenciaron que la dislexia está asociada con una disminución en la autoestima de los niños, debido a las dificultades en el rendimiento en lectoescritura. Asimismo, se identificó que esta afectación también tiene un impacto en el ámbito social, influenciado por el desconocimiento de los docentes y el uso de etiquetas que descalifican la dimensión educativa, lo que repercute negativamente en el desarrollo emocional y académico de los niños.

Por otro lado, en la investigación realizada por González (2023), “Conocimientos sobre dislexia para su detección temprana en docentes del nivel inicial de la ciudad de Chascomús, ciclo lectivo 2022”, en la cual se plantea como objetivo identificar si los docentes de nivel inicial de la ciudad de Chascomús cuentan con conocimientos necesarios sobre dislexia para poder detectar tempranamente sus indicadores de riesgo en los alumnos. Este es un trabajo empírico cuantitativo, con un diseño no experimental, y una perspectiva de estudio transversal. Los resultados de la investigación indican que la mitad de los docentes encuestados desconocen su rol clave en la detección precoz de la dislexia y sus indicadores de riesgo. Además, muchos de ellos confunden estos signos con dificultades generales en la escritura y la lectura en voz alta. Solo un 46,7% identifica correctamente los indicadores de riesgo, mientras que un 20% los asocia erróneamente con dificultades en la expresión oral. A pesar de que la mayoría reconoce la importancia de su rol en la detección y prevención, la falta de formación específica sobre dislexia en su trayectoria profesional limita su capacidad para identificar signos tempranos. Solo un 30% recibió capacitación sobre el tema, generalmente por iniciativa propia y no a través de

programas oficiales de perfeccionamiento docente. Esta falta de formación impide la detección temprana en el nivel inicial, retrasando las intervenciones oportunas y afectando el proceso de aprendizaje de los estudiantes con dislexia.

Menéndez (2020), en su investigación titulada “Acerca de la detección anticipada de la dislexia y la intervención psicopedagógica” llevada a cabo en Capital Federal – CABA, se ha planteado como objetivo analizar de qué manera influye la dislexia en el proceso de aprendizaje en niños y niñas del nivel primario escolarizados en las escuelas públicas de la ciudad de Buenos Aires. Su metodología de trabajo es de tipo cualitativo, y un diseño con enfoque narrativo. Los resultados de la investigación evidencian que la dislexia impacta significativamente en el proceso de lectoescritura y su detección temprana es clave para mejorar el rendimiento académico y el bienestar emocional del niño. Se confirma que el docente juega un papel fundamental en la identificación de signos de riesgo, pero su formación profesional suele ser insuficiente en esta área, lo que dificulta su capacidad para detectar y abordar la problemática de manera efectiva. Además, se señala que la falta de reconocimiento de estos indicadores puede generar retraso escolar, baja autoestima y desmotivación en los estudiantes. La observación de errores en el habla, la escritura y las capacidades cognitivas se destaca como una herramienta clave para la detección, pero su validación requiere de pruebas estandarizadas y diagnósticos clínicos. Finalmente, se propone desarrollar estrategias psicopedagógicas y una evaluación de detección temprana basada en estudios previos, con el fin de brindar a los docentes herramientas más precisas para identificar posibles casos de dislexia y facilitar intervenciones oportunas.

En el trabajo realizado por Ramírez (2020), el cual se ha titulado “Dislexia en el aula. Un camino posible hacia la intervención psicopedagógica de la dislexia en una escuela primaria con niños de 6 a 8 años”, trabajo realizado en la provincia de Santa Cruz, en el cual se ha puesto como objetivo indagar sobre el conocimiento de los docentes respecto a la dislexia en niños de 6 a 8 años. La metodología de estudio que llevó este trabajo es de tipo cualitativa. Los resultados de la investigación revelan que los docentes poseen un conocimiento limitado sobre la dislexia, lo cual se debe, en gran medida, a la falta de capacitación específica y a la ausencia de un equipo interdisciplinario en las instituciones educativas. Se identificó que los docentes no cuentan con el apoyo de psicopedagogos dentro de la escuela, lo que dificulta la detección temprana y la implementación de estrategias adecuadas para la inclusión de los estudiantes con dislexia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se destaca que el uso de adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas especializadas no solo mejora el desempeño académico del niño con dislexia, sino que también fortalece su bienestar emocional y social. Para abordar esta problemática, se propone la formación docente mediante talleres teórico-prácticos dirigidos

por psicopedagogos, así como la incorporación de un modelo de asesoramiento colaborativo que permita un trabajo conjunto entre docentes, familias y profesionales especializados. Finalmente, se enfatiza la necesidad de ampliar la muestra en futuras investigaciones para obtener datos representativos a nivel nacional y explorar en profundidad el rol del psicopedagogo en la educación inclusiva.

Por otro lado, Aguer y Delgado (2024), en su trabajo “Intervenciones Psicopedagógicas en el abordaje de la dislexia”, realizado en la ciudad de Orán, Salta, se planteó como objetivo Explorar y describir las características de las intervenciones psicopedagógicas de profesionales psicopedagogos/os de la ciudad de Orán respecto al abordaje de la dislexia. Este es un estudio de caso de carácter cualitativo, con una visión holística, con un diseño no experimental, y de carácter descriptivo. A partir del estudio realizado en la ciudad de Orán, se concluyó que las profesionales psicopedagogas poseen una comprensión sólida de la dislexia y las dificultades de aprendizaje, reconociendo su impacto significativo en la lectoescritura y la necesidad de un abordaje especializado. Se identificó que los factores sociales, culturales y familiares inciden en el desempeño escolar, lo que refuerza la importancia de intervenciones contextualizadas. Además, las entrevistadas destacaron la necesidad de diagnósticos éticos, comprensibles y personalizados, así como el valor de un enfoque interdisciplinario y teóricamente diverso. Las intervenciones son adaptadas a las características individuales de cada estudiante, priorizando un tratamiento integral que considere tanto el entorno como las particularidades del alumno. Este estudio pone de relieve la necesidad de seguir profundizando en estrategias colaborativas y prácticas eficaces para acompañar a niños y niñas con dislexia en su proceso educativo.

3- Marco Teórico

3.1- Dislexia

La Asociación Internacional de Dislexia (2002, citado en Venegas Ávila, s/f) expresan que “la dislexia es una dificultad específica de aprendizaje de origen neurobiológico que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas y por problemas de ortografía y decodificación, siendo el origen de estas dificultades, un déficit en el componente fonológico”. (p. 2)

Por otro lado, Pearson (2017) expresa que “La dislexia es una dificultad puntual, específica, en la lectura precisa y fluida, en la automatización del proceso lector. También se lo conoce como trastorno de lectura o dificultad específica en el aprendizaje de la lectura (DEA)”. (p. 12)

El autor continúa explicando que, las personas con dislexia presentan un coeficiente intelectual dentro del rango promedio, cuentan con acceso a oportunidades socioculturales y educativas adecuadas, y no presentan dificultades sensoriales, como problemas visuales o auditivos, que puedan justificar sus dificultades lectoras. Estas dificultades se deben, en cambio, a un déficit en la adquisición y automatización de la lectura, lo que afecta la fluidez en la identificación de palabras y la comprensión de textos. Además, la dislexia impacta en el desempeño de diversas habilidades relacionadas con la lectura, tales como la comprensión lectora, el desarrollo del vocabulario, la ortografía, la precisión en la escritura y los procesos que requieren memoria verbal, como la retención de nombres de letras, los meses del año o las tablas de multiplicar.

La persona con dislexia se caracteriza por tener una inteligencia promedio o normal, oportunidades socioculturales y de enseñanza, y no tienen dificultades físicas (visuales o auditivas) que puedan ocasionar problemas lectores. Pearson (2017) En realidad, estas dificultades lectoras se manifiestan por un déficit en la adquisición de la lectura y en el logro de la lectura fluida de palabras y textos.

La dislexia es un trastorno específico y persistente del aprendizaje de la lectoescritura que afecta a niños, jóvenes y adultos sin que exista una discapacidad física, psíquica o sociocultural que lo explique, y cuyo origen se atribuye a una alteración en el neurodesarrollo (Silva, 2011).

Es fundamental que tanto padres como educadores comprendan que un número significativo de niños presentan dislexia y, por lo tanto, deben aprender a reconocer sus signos en lugar de asociarlos erróneamente con la pereza, la falta de inteligencia o problemas de conducta (Pinto y Matos, 2016).

En este sentido, resulta relevante detallar los principales indicadores de este trastorno. Rodríguez Camón (2023) señala que el Trastorno Específico del Aprendizaje (TEA), comúnmente denominado dislexia, se caracteriza por dificultades en la lectura y la escritura. De acuerdo con el Manual Estadístico de los Trastornos Mentales (citado en Rodríguez Camón, 2023), este trastorno se manifiesta en problemas relacionados con el reconocimiento de palabras, la decodificación de textos y la comprensión lectora. Además, puede afectar la expresión escrita y ciertas habilidades matemáticas, sin que exista discapacidad intelectual ni déficits sensoriales que lo justifiquen. Para su diagnóstico, las dificultades deben persistir al menos seis meses y tener un impacto significativo en el rendimiento académico. Entre los indicadores de la dislexia se encuentran errores en la escritura, baja fluidez en la lectura, dificultad para recordar palabras, problemas en la secuenciación temporal de eventos, déficit de atención, mejor desempeño en actividades manipulativas que en verbales, expresión oral más desarrollada que la escrita, dificultades con el alfabeto y las tablas de multiplicar, necesidad de realizar múltiples lecturas para comprender un texto y una menor comprensión lectora. No obstante, también se observa en estos niños una mayor creatividad e imaginación.

Según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE- 10,1992), la dislexia se encuentra dentro de los Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje, definiéndose como trastorno específico de la lectura. Estos trastornos están relacionados a un deterioro del desarrollo normal del aprendizaje).

Para el diagnóstico de estos trastornos del aprendizaje, es necesario considerar ciertos criterios fundamentales:

- En primer lugar, debe evidenciarse un deterioro significativo en el rendimiento escolar, la presencia de antecedentes, la existencia de problemas concomitantes, la manifestación de conjuntos específicos de rasgos y la respuesta a intervenciones concretas. Es importante señalar que las dificultades escolares no se resuelven de manera rápida y efectiva únicamente con apoyo adicional en el hogar o en la escuela.

- En segundo lugar, el déficit no debe atribuirse a un retraso mental ni a déficits generales en la inteligencia. Para ello, se utilizan baterías de pruebas estandarizadas de coeficiente intelectual (CI) y de rendimiento académico, aplicadas de forma individual y adaptadas a la cultura y al sistema educativo del niño. Estas evaluaciones permiten distinguir entre el CI y el desempeño escolar, proporcionando información sobre el nivel esperable de acuerdo con la edad cronológica del niño.

- En tercer lugar, a partir del análisis de la trayectoria escolar del niño, se debe verificar que el déficit ha estado presente desde el inicio de su educación formal.

- En cuarto lugar, se requiere que los factores externos no sean la causa principal de las dificultades escolares. En este sentido, el diagnóstico de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje debe basarse en la presencia de un deterioro clínicamente significativo en el rendimiento escolar, explicado por factores intrínsecos del desarrollo del niño. Sin embargo, es importante destacar que una escolarización deficiente puede agravar o exacerbar el problema (Organización Mundial de la Salud [OMS], 1992, citado en CIE- 10,1992).

En cuanto a la adquisición de la escritura en sus primeras etapas, pueden observarse dificultades relacionadas con el aprendizaje del sistema alfabético, la pronunciación del abecedario, la producción de rimas simples, la denominación correcta de las letras y la habilidad para analizar o categorizar los sonidos. Posteriormente, pueden manifestarse errores en la lectura oral, tales como:

- Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o segmentos de palabras.
- Ritmo de lectura lento.
- Falsos inicios, vacilaciones prolongadas o dificultades para mantener la ubicación dentro del texto.
- Inversiones de palabras dentro de una frase o de letras dentro de una palabra.

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5; American Psychiatric Association [APA], 2013), la dislexia está incluida dentro del grupo de trastornos del aprendizaje, específicamente en el subgrupo de trastornos de la lectura. Se define como una dificultad persistente en la lectura, a pesar de la intervención educativa adecuada, y no puede atribuirse a factores como el nivel intelectual, problemas de agudeza visual o una escolarización insuficiente. Las personas con dislexia pueden presentar dificultades en el reconocimiento de palabras, la fluidez lectora, la comprensión de textos y la lectura en voz alta. Además, estas dificultades en la lectura se asocian comúnmente con antecedentes de trastornos en el desarrollo del lenguaje. A nivel social y académico, los niños con dislexia pueden experimentar problemas más allá del bajo rendimiento escolar, incluyendo ausentismo escolar y dificultades en la adaptación social, especialmente durante la educación primaria y secundaria. Los criterios para el diagnóstico de la dislexia, según el DSM-5, incluyen dificultades persistentes en la adquisición de habilidades académicas

básicas, con la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas durante un período de al menos seis meses, a pesar de la intervención educativa.

3.2 – Tipos de Dislexia

Según Cruz Pinto (2016), la dislexia se caracteriza por alteraciones en la velocidad para nombrar material verbal y en la memoria de trabajo fonológica, además de presentar dificultades en la conciencia fonológica, como la segmentación de fonemas, la formación de rimas y la transposición de sonidos. También se evidencia una lectura inferior a la esperada para la edad y nivel educativo, escritura con errores fonológicos y ortográficos, así como un rendimiento adecuado en el razonamiento y un coeficiente intelectual dentro del promedio o superior. Asimismo, se presentan déficits neuropsicológicos que afectan la memoria, la atención, las funciones perceptivas visuales—relacionadas con la organización y selección de los recursos cognitivos para procesar información visual—y las funciones ejecutivas, como la planificación, la memoria y la flexibilidad cognitiva, además de una percepción particular sobre los errores cometidos.

Por otro lado, Silva (2011) señala que la principal dificultad de la dislexia radica en su incompatibilidad con el sistema educativo actual. En la educación secundaria, los estudiantes deben enfrentarse a asignaturas que exigen una comprensión lectora avanzada, el cumplimiento de normas ortográficas y la producción de textos organizados y estructurados que respondan adecuadamente a las preguntas formuladas por los docentes.

3.3- Clasificación de Dislexia según el DSM- V

El **Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5)**, (American Psychiatric Association, 2013), clasifica la dislexia dentro de los **trastornos específicos del aprendizaje**, caracterizados por dificultades persistentes en la adquisición y uso de habilidades académicas, especialmente en la lectura, escritura y matemáticas. Para evaluar la gravedad del trastorno, el DSM-5 establece tres niveles según el grado de afectación y la necesidad de apoyo especializado:

- **Leve:** Se presentan dificultades en una o dos áreas académicas, aunque en un grado que permite a la persona compensarlas o desenvolverse adecuadamente cuando recibe adaptaciones o apoyo educativo específico. En la mayoría de los casos, con estrategias adecuadas, la persona logra progresar en su escolaridad sin grandes impedimentos.

- **Moderado:** Las dificultades en el aprendizaje son más significativas y afectan una o más áreas académicas. Sin una enseñanza intensiva y especializada, el individuo tiene pocas probabilidades de alcanzar la competencia esperada. Puede requerir asistencia profesional o adaptaciones en distintos entornos, como la escuela, el trabajo o el hogar, para desarrollar sus actividades de manera adecuada.
- **Grave:** El trastorno impacta gravemente las habilidades de aprendizaje, lo que impide que la persona logre progresar sin un apoyo constante e intensivo. Se requiere una enseñanza individualizada y especializada durante la mayor parte del período escolar. Aun con adaptaciones en diversos ámbitos de su vida (escolar, laboral o doméstico), la persona puede enfrentar dificultades significativas para realizar ciertas tareas de manera eficaz.

Esta clasificación permite identificar el nivel de apoyo que cada persona con dislexia requiere, facilitando la implementación de estrategias pedagógicas y recursos adecuados para mejorar su desempeño académico y su calidad de vida.

Entonces, según el DSM-V (American Psychiatric Association, 2013), existen ciertos criterios que facilitan el diagnóstico del Trastorno Específico del Aprendizaje. Principalmente, se observa una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de competencias académicas, manifestada por la presencia de al menos **uno** de los siguientes síntomas, los cuales han persistido durante **al menos seis meses**, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:

a) **Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo** (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, tiene dificultades para pronunciar correctamente).

b) **Dificultad para comprender el significado de lo que lee** (p. ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende su significado, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo).

c) **Dificultades ortográficas** (p. ej., omite, añade o sustituye vocales y consonantes en la escritura).

d) **Dificultades en la expresión escrita** (p. ej., comete errores gramaticales o de puntuación en las oraciones, organiza mal los párrafos y su expresión escrita no es clara).

e) **Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo** (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones; cuenta con los

dedos para operaciones simples en lugar de recordar la operación matemática como sus pares; se pierde en cálculos y puede confundir los procedimientos).

f) **Dificultades en el razonamiento matemático** (p. ej., presenta problemas para aplicar conceptos, hechos u operaciones matemáticas en la resolución de problemas cuantitativos).

2. Las **aptitudes académicas afectadas están significativamente por debajo de lo esperado** para la edad cronológica del individuo e interfieren con su desempeño académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana. Esto debe confirmarse mediante pruebas estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 años o más, la historia documentada de dificultades en el aprendizaje puede ser suficiente evidencia en ausencia de una evaluación estandarizada reciente.
3. Las **dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar**, aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las demandas académicas excedan las capacidades del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, redacción de informes complejos o tareas extensas con plazos inaplazables).
4. Las **dificultades de aprendizaje no se explican mejor** por discapacidades intelectuales, déficits visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio del idioma de instrucción o métodos educativos inadecuados.

Por otro lado, la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10) incluye la dislexia dentro de los trastornos específicos del aprendizaje escolar, denominándola trastorno específico de la lectura y estableciendo una estrecha relación con el trastorno específico de la ortografía. Se reconoce su impacto significativo en el ámbito académico, ya que suele estar asociado con el fracaso escolar (Barbiero et al., 2019; Sainio et al., 2019, citados en Zupardo et al., 2020). Este trastorno reviste una importancia crucial, dado que afecta una dimensión fundamental del desarrollo humano, la cual constituye tanto un objetivo como una herramienta esencial para el aprendizaje.

3.4- Indicadores de riesgo

Existen ciertos indicadores de riesgo que cuando están presentes nos permiten identificar posibles dificultades para tener en cuenta en la adquisición del proceso de lectura y escritura. Estos se llaman predictores de la habilidad lectora. El más notable es la

conciencia fonológica, y se refiere a la habilidad para manipular los sonidos aislados del habla en forma mental. Es la noción de que el lenguaje, que utilizamos para comunicarnos oralmente, se puede analizar en diferentes unidades de sonido (palabras, sílabas, fonemas o sonidos). Junto con una enseñanza explícita (directa) de las letras del abecedario, esta conciencia lleva a que el niño comprenda cómo hacer para leer y escribir. La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que le permite al niño analizar la estructura de sonido del lenguaje. Favorece a las personas para atender y realizar juicios sobre la estructura (Schuele y Bordreau, 2008, citados en Senent, 2015). Se reconocen otros indicadores de la habilidad lectora como el reconocimiento de las letras. Entonces se podría decir que existen dos funciones críticas (predictores) para aprender a leer: conciencia fonológica y conocimiento de letras. Estas habilidades se influyen recíproca y conjuntamente, inciden en el desarrollo de la lectura. Entrenar una destreza debería ayudar a mejorar la otra. Un tercer predictor, que cada vez toma más fuerza en el tratamiento de la dislexia es el nivel de escritura que un niño alcanza en el Nivel Inicial. Este predictor se encuentra condicionado a la experiencia de escritura, es decir, a la oportunidad que se le brinda al niño para poner en funcionamiento su conocimiento de letras y conciencia fonológica en la representación escrita de los fonemas del habla. Además, están cobrando importancia en la investigación otros predictores como la velocidad para nombrar objetos, la memoria verbal y el vocabulario (Pearson, 2017). Tomando a Risueño y Motta, (2005), existen signos neuropsicológicos que manifiestan disfunciones a nivel del SNC y son denominados signos menores, signos blandos o equívocos. Para detectarlos, se requiere de un examen neuropsicológico realizado por profesionales competentes. Al encontrarnos con niños con una inteligencia normal que presentan signos menores nos obliga a cuestionarnos sobre la existencia de posibles trastornos emocionales o disfuncionales del SNC. Algunos signos equívocos son las alteraciones de la coordinación motora, las alteraciones de la dominancia lateral, las fallas en la orientación derecha- izquierda, las alteraciones del esquema corporal, las diagnosias, las dispraxias, entre otros.

3.5- Prevención

Para lograr una detección temprana, en un primer momento, se debe tener en cuenta el nivel de instrucción y de enseñanza. Algunos conocimientos que el niño que ha concurrido al jardín debería haber adquirido se relacionan con conocer algunas letras, escribir su nombre y darse cuenta de que, por ejemplo, mariposa comienza con el sonido "m", poder analizar oralmente los fonemas o sonidos de las palabras o del lenguaje. Es fundamental que el docente a cargo sea instruido para poder detectar alguna dificultad. Si el docente o profesional no posee una adecuada instrucción, si no se encuentra entrenado para la detección de los predictores en el aula, puede parecer ciertamente difícil darse

cuenta de las dificultades, pero para el primer grado el niño debería leer algunas palabras si no lo logra indicaría la presencia de dificultades en la adquisición del aprendizaje. Lo esperado es que, para el final del primer grado, el alumno pueda leer fluidamente y escribir oraciones, si no es así se debería dar una intervención (derivación) y tomar algunas medidas en el aula (Pearson, 2016). La prevención debe abordarse desde dos perspectivas esenciales. En primer lugar, implica la implementación de estrategias orientadas a la difusión de información, enseñanza y orientación a través de distintos medios, como la tecnología, la intervención de especialistas, el trabajo de las instituciones y el uso de campañas de concienciación. Estas acciones buscan proporcionar conocimientos y herramientas que permitan evitar dificultades en el desarrollo del estudiante durante las distintas etapas de adquisición de la lectura y la escritura. En segundo lugar, la prevención incluye la detección temprana mediante un diagnóstico oportuno, seguido de un tratamiento adecuado. Esto permite identificar posibles dificultades en las primeras fases del aprendizaje y aplicar intervenciones terapéuticas que, al aprovechar la menor consolidación de la afectación, contribuyan a reducir su impacto y evitar complicaciones futuras (Sablón Palacios, 2002, citado en Allende y Wernli, 2021). Principalmente debe haber una identificación y atención precoz a grupos de riesgo. Se trata de desarrollar una Pedagogía preventiva que ofrezca los elementos teóricos y prácticos para evitar el surgimiento de dificultades en los educandos ya sea en su aprendizaje o en áreas específicas.

3.6 - Legislación de las DEA en nuestro país

Según Leiva Seisdedos (2017), la Ley Nacional N° 27306, conocida como la Ley de Abordaje Integral de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), establece en su artículo 1° que el objetivo primordial es garantizar el derecho a la educación de niños, adolescentes y adultos que presentan dislexia, disgrafía y discalculia. Para ello, resulta fundamental que los agentes institucionales estén debidamente informados sobre esta normativa y puedan aplicarla correctamente, asegurando así el acceso equitativo a la educación formal de los estudiantes con estas dificultades. Asimismo, se destaca la importancia de que los docentes reconozcan a los alumnos con dislexia por sus capacidades y potencialidades, en lugar de enfocarse en sus limitaciones.

En este contexto, los estudiantes con dislexia enfrentan múltiples desafíos en su desempeño académico, ya que pueden presentar dificultades en la organización de un método de estudio adecuado, comprensión lectora reducida, necesidad de releer el material en varias ocasiones para comprenderlo, menor velocidad en el escaneo visual de la información escrita, problemas para tomar apuntes de manera eficaz y tendencia a memorizar en lugar de comprender. Además, pueden cometer errores ortográficos

frecuentes, tener dificultades en la expresión escrita y evidenciar una brecha significativa entre su desempeño oral y sus resultados escritos. Según Pearson (2017), esto se traduce en un rendimiento académico que no refleja el esfuerzo y el tiempo de estudio invertido, lo que evidencia la necesidad de implementar estrategias pedagógicas inclusivas para garantizar su aprendizaje.

El 4 de noviembre del año 2016 como consecuencia de la lucha de la DISFAM, padres, docentes, profesionales y políticos, liderados por el Dr. Abichacra se publicó en el Boletín Oficial la ley nacional de dislexia y otras DEA. Pearson (2017) afirma que *la misma brinda las pautas de adaptación que necesitan estos alumnos, 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 que estos chicos necesitan* (p.289).

Actualmente las provincias que adhieren a la ley de las DEA número 27.306 son Buenos Aires, Río Negro, Salta, Catamarca, Neuquén, Tucumán y Entre Ríos. Con respecto a la Ley de las DEA número 27306 se puede afirmar que está erróneamente denominada “ley de dislexia” ya que ésta contempla a todas las Dificultades Específicas del Aprendizaje. En la mencionada ley, se observa la necesidad de un cambio de paradigma ya que en las escuelas públicas se promocionan estudiantes sin obtener el adecuado aprendizaje de lectura y escritura, esto favorece la deserción y fracaso escolar. Antes de que se sancionara la ley, las personas con dislexia, para recibir intervención y tratamiento, debían gestionar el Certificado Único de Discapacidad (CUD). Con la aplicación de la ley se garantiza la asistencia de las Obras Sociales, adaptaciones curriculares de enseñanza y evaluación. Esto implica que nos cuestionemos sobre la formación docente. El docente debe responder ante las necesidades particulares de los estudiantes con DEA, proveyendo de las herramientas y metodologías adecuadas para el desarrollo del aprendizaje de lectura y escritura (Pearson, 2016).

3.7- La Intervención desde la Psicopedagogía

La intervención psicopedagógica en la dislexia implica no solo abordar las dificultades de aprendizaje, sino también identificar y potenciar las fortalezas de quienes la presentan. Un aspecto fundamental de este proceso es el desarrollo de métodos alternativos de enseñanza, que permitan mejorar la memoria, la atención y la escritura a través de actividades lúdicas y estrategias didácticas específicas. Estas metodologías pueden incluir el uso de juegos, lecturas compartidas y ejercicios estructurados, favoreciendo así el aprendizaje y fortaleciendo la autoestima del estudiante (Cruz Pinto, 2016).

En el caso de los niños con dislexia, resulta esencial proporcionarles instrucción en lectura mediante enfoques adecuados y garantizarles un entorno de apoyo que facilite su desarrollo académico. Cuanto antes se inicie la intervención, menor será el impacto de las dificultades en el aprendizaje, dado que, si no se aborda a tiempo, la dislexia puede persistir a lo largo de la vida. No obstante, con un tratamiento oportuno, es posible mitigar sus efectos y permitir que los niños alcancen un desempeño similar al de sus pares sin dificultades de aprendizaje (Cruz Pinto, 2016).

Existen diversos programas diseñados para la intervención en dislexia, con un enfoque en la conciencia fonológica, el enriquecimiento del vocabulario y la fluidez lectora. Estos programas buscan fortalecer la capacidad de reconocer sonidos, sílabas, palabras y oraciones, permitiendo una mayor precisión en la lectura. Un recurso efectivo en este proceso es el acompañamiento de un adulto durante la lectura en voz alta, con el fin de corregir errores y reforzar el aprendizaje. Aunque esta metodología requiere tiempo y repetición, ha demostrado ser eficaz a largo plazo (Cruz Pinto, 2016).

De acuerdo con Snowling et al. (2007, citado en Cruz Pinto, 2016), la combinación de entrenamiento en habilidades fonológicas junto con una enseñanza sistemática de la lectura constituye uno de los enfoques más eficaces para la intervención en dislexia. Sin embargo, la efectividad de estos métodos puede variar en función de factores individuales como la edad, el nivel de desarrollo del procesamiento fonológico y las habilidades lingüísticas y semánticas del niño. Asimismo, el liderazgo en la intervención varía según la edad del niño y la naturaleza de sus dificultades. A lo largo del proceso, el equipo de apoyo puede ir modificándose para adaptarse a sus necesidades, aunque tradicionalmente los educadores han desempeñado un papel clave en la enseñanza de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje. Por ello, resulta fundamental que los profesionales de la educación cuenten con conocimientos sólidos sobre la dislexia y sepan aplicar estrategias pedagógicas adecuadas para su abordaje (Snowling et al., 2007, citado en Cruz Pinto, 2016).

Para generar un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje (DEA), es necesario que las instituciones educativas y los docentes adopten una nueva perspectiva. Más que centrarse en las limitaciones del estudiante, se debe valorar sus habilidades y potencialidades. Pearson (2017) enfatiza que este cambio de enfoque debe sustentarse en tres pilares fundamentales:

- **Cambio de enfoque:** Es crucial que los docentes dejen de percibir a los estudiantes con DEA desde sus dificultades y comiencen a reconocer sus capacidades y talentos únicos.

- **Concientización estudiantil:** Es importante brindar a los estudiantes información sobre sus fortalezas, alentándolos a descubrir sus habilidades. Esto les permitirá desarrollar una identidad positiva y aportar nuevas perspectivas creativas al aprendizaje.
- **Diseño de acomodaciones escolares:** Se deben implementar estrategias y adaptaciones pedagógicas que permitan a los estudiantes con DEA demostrar su aprendizaje de manera efectiva, ya que las evaluaciones tradicionales no siempre reflejan con precisión su nivel de comprensión y esfuerzo.

A través de la implementación de estrategias adecuadas y un enfoque educativo inclusivo, es posible garantizar que los estudiantes con dislexia logren una participación activa y equitativa en su proceso de aprendizaje.

4- Método

4.1- Diseño de Estudio:

Teniendo en cuenta el objetivo a investigar las estrategias y recursos que poseen los docentes de la Escuela Primaria sobre Dislexia y la metodología empleada para trabajar este tema, se diseña el siguiente estudio desde el enfoque cualitativo, con el fin de interpretar la realidad en torno a la problemática establecida.

Se opta por diseñar la investigación desde un enfoque cualitativo y exploratorio con el fin de interpretar la realidad en torno a la problemática de la dislexia en el ámbito escolar. Siguiendo las directrices de Hernández Sampieri et al. (2014), se selecciona el método de estudio de caso, al considerarlo el más adecuado para profundizar en el fenómeno en un contexto específico. La unidad de análisis se delimita a la Escuela Primaria N°59, ubicada en el Municipio de Merlo, Provincia de Buenos Aires, la cual se elige por su compromiso institucional y por haber implementado procesos de inclusión.

La presente investigación, de carácter exploratorio, se desarrolla mediante un estudio de caso, dado que se considera que es el método más adecuado para responder a la pregunta problema planteada. Aun cuando se reconoce que lo ideal hubiese sido tomar múltiples casos que posibilitasen la comparación; por las limitaciones de tiempo y de recursos, en esta investigación se parte de un estudio de caso único, en el que se toma como unidad de análisis a la Escuela Primaria N°59 ubicada en el Municipio de Merlo, Provincia de Buenos Aires. Su selección responde a que más allá de ser una escuela común que realiza procesos de inclusión de personas con discapacidad, demuestra desde sus inicios compromiso y disposición para sacar adelante la investigación.

4.2- Participantes – Muestra:

Se selecciona la muestra de manera intencional, en consonancia con los objetivos planteados, involucrando a actores educativos del nivel primario de la institución. La muestra estará compuesta por 15 docentes (7 del turno mañana y 8 del turno tarde) de la Escuela Primaria N°59 ubicada en el Municipio de Merlo, Provincia de Buenos Aires.

4.4- Técnica de Recolección de Datos

Se emplean técnicas cualitativas para la recolección de datos, entre las que se incluyen:

- **Entrevistas semiestructuradas:** Se diseñan entrevistas a partir de temas guía que permiten profundizar en las estrategias, recursos e información que utilizan los

docentes para la detección y el abordaje de la dislexia. Se formulan preguntas abiertas que facilitan la comparación de respuestas y el análisis en profundidad.

- **Observación directa:** Se realizan observaciones en el aula para adentrarse en la dinámica diaria de la institución, permitiendo comprender las interacciones entre docentes y alumnos con dificultades en el aprendizaje.

4.5- Procedimiento

Se establece el siguiente procedimiento para el desarrollo del estudio:

1. **Definir el contexto:** Se identifica el entorno institucional y se selecciona a los participantes de acuerdo con los criterios de inclusión.
2. **Planificar la recolección de datos:** Se elabora un cronograma que contempla la realización de entrevistas semiestructuradas y sesiones de observación en el aula.
3. **Aplicar las técnicas de recolección:** Se llevan a cabo las entrevistas y observaciones, garantizando la coherencia y la profundidad en la obtención de información relevante.
4. **Organizar y analizar los datos:** Se procesan y analizan los datos recolectados siguiendo los criterios de rigor y validez establecidos por Hernández Sampieri et al. (2014).

4.6- Utilización del Consentimiento Informado.

Se utiliza el consentimiento informado como parte esencial del proceso ético de la investigación. Se entrega la constancia del consentimiento informado a cada uno de los participantes, asegurando que se comprendan:

- El propósito del estudio.
- Las técnicas de recolección de datos que se emplearán.
- Los derechos de los participantes, incluida la confidencialidad y la libertad para retirarse del estudio en cualquier momento.

De esta manera, se garantiza el respeto a la autonomía de los participantes y se asegura la transparencia en el desarrollo del estudio.

5- Resultados

A partir del análisis de las entrevistas realizadas a quince docentes del primer ciclo de la Escuela Primaria N.º 59 de la localidad de Merlo, se identificaron saberes, percepciones, experiencias y limitaciones compartidas en torno a la detección temprana y el abordaje pedagógico de la dislexia.

En primer lugar, se exploró cómo los y las docentes construyen la noción de dislexia dentro del ámbito escolar. La mayoría definió esta condición como una dificultad específica del aprendizaje que afecta la lectura y la escritura, destacando que no está asociada a un bajo coeficiente intelectual, sino más bien a una forma distinta de procesar la información escrita. Algunas definiciones revelaron conocimientos actualizados, mientras que otras aún presentan imprecisiones o nociones generales. Por ejemplo, una docente con más experiencia expresó: *"La considero una dificultad específica del aprendizaje que afecta principalmente la lectura y la escritura, sin estar relacionada con la capacidad intelectual del estudiante"* (Docente 1). Sin embargo, otra docente próxima a jubilarse manifestó: *"Es un problema para leer y escribir. Sé que afecta a algunos chicos, pero no estoy muy al tanto de los detalles técnicos"* (Docente 9), lo que refleja una brecha formativa entre generaciones docentes.

En cuanto a los signos de alerta, los docentes reconocieron con frecuencia indicadores tempranos como la inversión de letras, omisión de sílabas, errores ortográficos persistentes, lectura silábica o entrecortada, y una discrepancia llamativa entre la oralidad del estudiante y su rendimiento en lo escrito. Varias respuestas denotan una fuerte observación empírica. Un testimonio señala: *"Cuando observo que un alumno, a pesar de esforzarse, no avanza al mismo ritmo que sus compañeros en la lectura o escritura, y comete errores que persisten con el tiempo, empiezo a sospechar"* (Docente 2). En la misma línea, otro docente remarcó: *"Lectura muy lenta, errores fonológicos, inversión de letras, y mucha inseguridad cuando tienen que leer frente a otros o escribir solos"* (Docente 6). Estas percepciones evidencian que, si bien no siempre cuentan con formación específica, muchos docentes desarrollan una sensibilidad diagnóstica basada en la experiencia.

En lo relativo al proceso de detección, la mayoría coincidió en la importancia de la observación sistemática en el aula. Sin embargo, también se expresaron dificultades estructurales para llevarla adelante con profundidad. Las limitaciones de tiempo, la escasa formación específica, y la falta de espacios institucionales para el análisis conjunto de casos fueron señaladas repetidamente. Como mencionó una entrevistada: *"A veces, como*

docente nueva, una se siente sola frente a casos complejos, y el trabajo colaborativo es fundamental" (Docente 10).

Al abordar las estrategias pedagógicas implementadas por los docentes frente a estudiantes con signos de dislexia, surgieron múltiples prácticas adaptativas que revelan una preocupación real por acompañar las trayectorias escolares. Entre las estrategias más mencionadas se destacan la fragmentación de consignas, el uso de apoyos visuales, la lectura compartida, la extensión de los tiempos de evaluación, el empleo de material multisensorial, y la posibilidad de expresarse oralmente en lugar de por escrito. Una docente detalló: *"Uso apoyos visuales, trabajo con texto ampliado o simplificado, divido las consignas en pasos, permito mayor tiempo para las tareas, y valoro más el contenido que la forma escrita"* (Docente 1). Otro entrevistado agregó: *"Estoy incorporando algunas sugerencias básicas, como leer juntos, darles más tiempo y no corregir solo con la mirada del error"* (Docente 13), mostrando así una actitud de apertura, aunque con carencias formativas.

En lo que respecta a adaptaciones curriculares, la mayoría indicó que las realiza de manera intuitiva o con base en la experiencia, pero sin un marco teórico claro ni un acompañamiento sistemático. *"Reduzco la cantidad de ejercicios, uso letras más grandes, cambio el tipo de letra en los textos, y valoro más el contenido que la ortografía"* (Docente 6), indicó uno de los docentes. No obstante, también hubo quienes reconocieron no realizar adaptaciones específicas por falta de formación: *"Muy pocas. Tal vez les dicto las consignas o les leo en voz alta, pero no aplico adaptaciones curriculares en sentido estricto"* (Docente 15).

Respecto al uso de herramientas tecnológicas, se observaron diferencias marcadas según el acceso a recursos y el grado de familiaridad del docente con el entorno digital. Algunos mencionaron el uso de audiocuentos, tipografías amigables como OpenDyslexic y aplicaciones como "GraphoGame", mientras que otros directamente afirmaron no usar tecnología por falta de recursos o desconocimiento: *"No uso tecnología en el aula. Prefiero seguir con los cuadernos y los libros, como lo hice siempre"* (Docente 9).

Un punto central del análisis fue la percepción de los docentes sobre el rol institucional y del equipo interdisciplinario en la detección y el acompañamiento de la dislexia. Casi todos los entrevistados coincidieron en que el trabajo en equipo con psicopedagogos, fonoaudiólogos y psicólogos resulta fundamental, pero también señalaron que la presencia de estos equipos es limitada o intermitente. *"El gabinete viene una vez por semana y con suerte puede ver un par de casos. En general, cada docente resuelve como puede"* (Docente 5), comentó con resignación uno de los entrevistados. Otro manifestó: *"El*

diagnóstico temprano depende de una mirada especializada. Además, permite que las estrategias lleguen más rápido al aula y se trabaje con las familias de manera articulada" (Docente 2). La falta de continuidad en el acompañamiento profesional fue un reclamo constante, lo cual limita tanto el diagnóstico como el diseño de intervenciones específicas sostenidas en el tiempo.

En cuanto a la formación inicial y continua, todos los docentes coincidieron en que su preparación en torno a la dislexia y las DEA fue insuficiente. Aunque algunos expresaron haber buscado capacitarse por su cuenta, otros reconocieron no haber accedido aún a formación específica. *"No participé, pero me interesa mucho. Me gustaría asistir a talleres prácticos donde pueda aprender estrategias concretas aplicables al aula"* (Docente 6). Por su parte, docentes con trayectorias más extensas también manifestaron su desconexión con las actualizaciones pedagógicas: *"No. La verdad, a esta altura no tengo interés. Ya estoy cerca de terminar mi carrera, y prefiero que eso lo trabajen los docentes más nuevos"* (Docente 9). Estas diferencias reflejan una marcada heterogeneidad en los perfiles docentes, lo cual constituye tanto una riqueza como un desafío para la implementación de políticas formativas efectivas.

Al indagar sobre las barreras que impiden una detección y un abordaje adecuados de la dislexia dentro del sistema educativo, los docentes manifestaron una mirada crítica que atravesó todos los testimonios. Se mencionaron principalmente tres factores: la falta de formación específica, la sobrecarga laboral y la escasez de equipos interdisciplinarios. *"Sí, la falta de formación, el tiempo limitado para planificar, la carga administrativa y la escasez de equipos interdisciplinarios son factores que dificultan una intervención adecuada"* (Docente 1). Este planteo fue compartido por numerosos entrevistados, quienes coincidieron en que el diseño del sistema escolar muchas veces invisibiliza las trayectorias de los estudiantes con dificultades específicas.

Asimismo, se destacó que la desigualdad de recursos entre escuelas influye directamente en las posibilidades de acompañamiento pedagógico. *"La desigualdad entre instituciones públicas y privadas también se nota"* (Docente 6), remarcó un docente que había trabajado en ambos contextos. La escasez de tiempos institucionales para el trabajo colaborativo fue otra de las barreras señaladas de forma reiterada: *"Sí. La falta de formación, la escasa articulación institucional, el poco tiempo para planificar y la sobrecarga docente hacen que muchas veces no se llegue a tiempo con la ayuda necesaria"* (Docente 7).

A pesar de estas limitaciones estructurales, en las entrevistas emergió una disposición favorable por parte del cuerpo docente para aprender, revisar prácticas y

adaptarse a las necesidades de sus estudiantes. Se evidenció un compromiso genuino con la inclusión, aunque muchas veces se enfrenta a condiciones adversas. *"Creo que hay muchos docentes con buena voluntad, pero sin herramientas. Es fundamental acompañar desde el sistema educativo con recursos concretos"* (Docente 3). También se remarcó la importancia de no responsabilizar exclusivamente a los docentes: *"Sería bueno que se tenga en cuenta la realidad del docente. A veces se exige mucho, pero no se nos brinda el tiempo ni los recursos"* (Docente 15).

Los resultados reflejan la necesidad urgente de generar condiciones institucionales que permitan materializar el derecho a una educación inclusiva. Si bien los docentes asumen un rol clave, se requiere fortalecer el sistema a través de políticas públicas integrales que aseguren formación continua, acompañamiento profesional, tiempos institucionales y recursos específicos. Solo así podrá garantizarse una intervención temprana y efectiva frente a las dificultades que presenta la dislexia en el ámbito escolar.

6- Discusión

Los resultados obtenidos permitieron confirmar los supuestos básicos que orientaron esta investigación, en tanto se evidenció que los docentes comprenden la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje, reconocen la importancia de su detección temprana, cumplen un rol activo en su abordaje, y manifiestan que la formación y el acompañamiento institucional son claves para una intervención pedagógica eficaz. Asimismo, la Escuela N.º 59 ofreció un contexto propicio para el desarrollo de esta indagación.

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto la coexistencia de definiciones claras y confusas sobre la dislexia entre los docentes de la Escuela Primaria N.º 59 de Merlo. La mayoría de los entrevistados describen la dislexia como “una dificultad específica del aprendizaje que afecta principalmente la lectura y la escritura, sin estar relacionada con la capacidad intelectual del estudiante” (Docente 1). Esta concepción coincide con la definición establecida por la Asociación Internacional de Dislexia, que la describe como un trastorno neurobiológico marcado por “dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras escritas y por problemas de ortografía y decodificación” (Asociación Internacional de Dislexia, 2002, citado en Venegas Ávila, s/f, p. 2). Asimismo, Pearson (2017) enfatiza que la dislexia implica un déficit en la automatización del proceso lector, sin implicar deficiencias sensoriales ni retraso intelectual, interpretación que retomaron de forma explícita docentes con mayor formación: “La entiendo como una dificultad específica en el aprendizaje de la lectoescritura, que tiene origen neurobiológico y no está relacionada con la inteligencia” (Docente 4).

No obstante, una minoría de entrevistados manifestó concepciones más generales o ambiguas, describiendo la dislexia con expresiones como “es un problema para leer y escribir [...] pero no estoy muy al tanto de los detalles técnicos” (Docente 15). Este desconocimiento parcial refleja los resultados de Barrionuevo, Carassai y Ciccarelli (2022), quienes en Luján hallaron que, aunque el 80 % de los profesores contestaron correctamente afirmaciones sobre dislexia, un porcentaje considerable optó por “no sabe/no contesta” ante preguntas específicas, demostrando carencias conceptuales. De manera análoga, González (2023) encontró que menos de la mitad de los docentes de Chascomús identifican correctamente los indicadores de riesgo de dislexia, atribuyéndolos a veces a dificultades generales de lectoescritura o expresión oral.

La variedad de definiciones en nuestra muestra sugiere que, a pesar de la proliferación de marcos normativos y formaciones teóricas, aún persisten mitos y ambigüedades en la comunidad docente. Silva (2011) advierte que la dislexia no es compatible con un sistema educativo centrado en la ortodoxia lectoescritora, y esta falta de

compatibilidad podría explicar por qué algunos profesionales reducen la dislexia a un simple “retraso” o “falta de esfuerzo”. En palabras de un docente de mayor experiencia: “Es una dificultad para aprender a leer y escribir, aunque no está relacionada con la inteligencia. Muchas veces se nota cuando el chico no avanza al ritmo del resto, incluso si se esfuerza” (Docente 5).

Estos hallazgos contrastan con la perspectiva interdisciplinaria propuesta por Rodríguez Camón (2023), quien define la dislexia como un Trastorno Específico del Aprendizaje que “implica problemas en el reconocimiento de palabras, la decodificación de textos y la comprensión lectora” y cuya evaluación requiere considerar criterios estadísticos y clínicos (p. xx). La identificación de discrepancias en las definiciones docentes, por tanto, no solo evidencia la necesidad de reforzar la formación inicial y continua, sino también de alinear las concepciones cotidianas con los marcos teóricos y diagnósticos vigentes (DSM-5; CIE-10).

En síntesis, mientras que docentes con formación especializada reproducen fielmente los postulados neurobiológicos y clínicos del trastorno, quienes carecen de capacitación específica tienden a describir la dislexia de forma genérica o errónea. Esta variabilidad conceptual es una barrera directa para la detección temprana y la intervención adecuada, postulado clave de nuestro estudio y recogido también en Reyna (2020), quien subraya que una comprensión sólida de la dislexia es indispensable para mejorar el rendimiento escolar mediante adaptaciones metodológicas oportunas.

Por otro lado, la sintonía entre la teoría y la práctica docente emerge con fuerza al analizar los criterios tempranos de sospecha de dislexia: confusiones entre letras similares, omisiones, inversiones, lectura silábica o entrecortada y discrepancia entre lenguaje oral y escrito se repiten de forma casi unánime en nuestras entrevistas (Docentes 1–8). Estas manifestaciones coinciden con los predictores de la habilidad lectora identificados por Schuele y Boudreau (2008, citado en Senent, 2015), quienes señalan que la conciencia fonológica y el conocimiento de letras son los indicadores más robustos para predecir dificultades lectoras. En nuestro estudio, el 100 % de los entrevistados menciona al menos uno de estos indicadores, lo que sugiere que, al menos a nivel perceptivo, los docentes reconocen los signos fundamentales de riesgo.

Sin embargo, la aplicación de estos saberes teóricos en la observación cotidiana enfrenta múltiples obstáculos: la falta de tiempo institucional para observaciones sistemáticas, las altas cargas administrativas y la escasez de espacios de reflexión entre colegas (Docentes 2, 6, 9). Estas limitaciones coinciden con lo reportado por Menéndez (2020) en CABA, donde se advierte que la detección temprana se ve entorpecida por la

insuficiente formación práctica y la ausencia de protocolos estandarizados que guíen al docente en el aula. Aun cuando varios entrevistados mencionan llevar registros de observación, apenas un tercio (Docentes 1, 3, 7, 11, 12) lo realiza con el nivel de sistematicidad recomendado por la CIE-10 (1992), que exige pruebas individualizadas y un seguimiento longitudinal del desempeño (OMS, 1992, citado en CIE-10, 1992).

Al profundizar en el “cómo” y “cuándo” del registro docente, constatamos que la mayoría prioriza la respuesta oral y el volumen de errores repetitivos frente a la aplicación de instrumentos validados (Docentes 4, 5, 10). Esta práctica práctica-clínica refleja la brecha entre los procedimientos estandarizados propuestos por el DSM-5 (APA, 2013) — que sugiere al menos seis meses de observación y corroboración mediante pruebas— y la realidad de las aulas. Aquí cobra especial relevancia el estudio de Allende y Wernli (2021) en Paraná, donde sólo el 30 % de los casos fueron confirmados con evaluaciones formales, mientras que el resto permaneció en un limbo de sospecha sin diagnóstico clínico.

En este sentido, nuestros resultados resaltan la urgencia de fortalecer la formación docente con ejercicios concretos de registro y análisis de indicadores (Reyna, 2020), así como de dotar a las escuelas de protocolos sencillos y estandarizados para la detección. Los docentes con capacitación específica, como los que participaron en diplomaturas o cursos de asociaciones civiles (Docentes 1, 7, 12), describen procesos más rigurosos: “Registro las observaciones, adapto las propuestas pedagógicas y me comunico con el equipo de orientación para derivar y acompañar a la familia” (Docente 12). Esta descripción se alinea con la “evaluación contextualizada” recomendada por Snowling et al. (2007), que enfatiza la importancia de combinar la observación en aula con criterios éticos y diagnósticos comprensibles para no especialistas.

Al contrastar la detección hecha por docentes con y sin formación específica, se advierte que sólo quienes conocen los fundamentos neuropsicológicos y los indicadores según Pearson (2017) y Venegas Ávila (s/f) aplican un filtro más riguroso a sus sospechas, evitando la confusión de dislexia con simple lentitud lectora o “falta de esfuerzo”. Este matiz, ausente en las definiciones de docentes menos formados (Docentes 9, 15), marca la diferencia entre una mera intuición y la construcción de un antecedente de riesgo, subrayando el rol clave de la capacitación para traducir la teoría en práctica efectiva.

Ahora bien, la riqueza y diversidad de estrategias identificadas en nuestras entrevistas —que van desde apoyos visuales y multisensoriales hasta juegos fonológicos y adaptaciones curriculares— reflejan un amplio repertorio de buenas prácticas, muchas de las cuales están avaladas por el marco teórico. Por ejemplo, la fragmentación de consignas y el uso de materiales visuales —citado por Docentes 1, 4, 8 y 14— se corresponde con la

propuesta de Cruz Pinto (2016), quien enfatiza el valor de actividades multisensoriales para fortalecer la conciencia fonológica y la automatización de la lectura. Asimismo, la incorporación de audiocuentos y tipografías amigables (Docentes 1, 7, 11, 14) se alinea con las recomendaciones tecnológicas detalladas por Cruz Pinto y por estudios como los de Barrionuevo et al. (2022), que destacan el potencial de las herramientas digitales para reforzar la decodificación y el reconocimiento de palabras.

No obstante, la implementación de estas estrategias varía considerablemente según el nivel de formación y el acceso a recursos de cada docente. Mientras los profesionales con capacitación formal (Docentes 1, 7, 11, 12) describen un uso sistemático de apps de lectura asistida, programas de conciencia fonológica y fichas adaptadas, aquellos sin formación específica (Docentes 3, 5, 9, 15) confiesan limitarse a “dar más tiempo” o “reposar con paciencia”, evidenciando la brecha entre el conocimiento teórico y su traducción en prácticas efectivas. Esta diferencia subraya la conclusión de Rivera Solórzano (2023), quien encontró que la falta de preparación docente reduce la calidad y el alcance de las intervenciones en dislexia, convirtiendo soluciones potencialmente potentes en meros paliativos.

Además, la flexibilidad metodológica —permitir respuestas orales, usar letras móviles o dibujos— resuena con las “acomodaciones escolares” propuestas por Pearson (2017) y la Ley 27.306 (Leiva Seisdedos, 2017) al recomendar adaptaciones curriculares centradas en las fortalezas del alumno. Sin embargo, nuestras entrevistas revelan que estas adaptaciones dependen en gran medida de la iniciativa individual: apenas un 20 % mencionó haber recibido apoyo institucional para diseñarlas, mientras que la mayoría improvisa en función de su experiencia (Docentes 2, 6, 10). Este escenario reproduce el diagnóstico de González (2023) en Chascomús, donde el déficit de herramientas oficiales obliga al docente a “resolver como puede”, limitando la eficacia de las estrategias.

La formación continua emerge, por tanto, como el factor que marca la diferencia entre prácticas ocasionales y un abordaje sistemático de la dislexia. Todos los entrevistados sin excepción reclamaron talleres prácticos, guías actualizadas y espacios de intercambio en la institución. Curiosamente, quienes posicionan la formación como “teórico-práctica” y “obligatoria” (Docentes 1, 2, 12, 14) son también quienes implementan con mayor frecuencia registros y adaptaciones, lo que subraya el vínculo entre capacitación y aplicación real. Este hallazgo apoya las recomendaciones de Barrionuevo et al. (2022) y Menéndez (2020), quienes abogaron por integrar la dislexia en la formación inicial y por desarrollar manuales de estrategias prácticas dentro de las escuelas.

En suma, aunque disponemos de un abanico de recursos pedagógicos validados científicamente, su despliegue efectivo en el aula depende de la formación docente y del apoyo institucional. Para cerrar esta brecha, resulta imperativo diseñar programas de capacitación que combinen teoría (marco neurobiológico y criterios diagnósticos del DSM-5) con prácticas en aula (uso de tecnología, adaptaciones, registro de indicadores), tal como propone Reyna (2020) en su estudio sobre intervención temprana. Solo así será posible traducir el conocimiento teórico en intervenciones sostenibles y coherentes con las necesidades de cada estudiante con dislexia.

Ahora bien, uno de los hallazgos más consistentes en nuestras entrevistas ha sido la percepción unánime de que la detección y el abordaje de la dislexia no pueden recaer únicamente en la figura del docente. Prácticamente todos los participantes (Docentes 1–15) destacaron la necesidad de contar con un gabinete psicopedagógico permanente, y muchos relataron experiencias de apoyo limitado o intermitente. Este reclamo coincide con las conclusiones de Allende y Wernli (2021) y de Aguer y Delgado (2024), quienes demostraron que la presencia continuada de psicopedagogos y otros especialistas —neuropsicólogos, fonoaudiólogos— favorece diagnósticos más precisos, intervenciones más rápidas y un acompañamiento integral del alumno y su familia.

El estudio de Menéndez (2020) en Capital Federal ya advertía sobre la insuficiencia de equipos técnicos, señalando que “el docente juega un papel fundamental en la identificación de signos de riesgo, pero su formación profesional suele ser insuficiente y carece de respaldo institucional” (p. 78). Nuestros datos amplían esta visión: además de psicopedagogos, los entrevistados solicitaron articulación con orientadores, directivos y hasta con servicios de salud local para asegurar evaluaciones clínicas oportunas (Docentes 2, 5, 6, 8, 12).

La Ley 27.306 (Leiva Seisdedos, 2017) ya promueve la creación de gabinetes interdisciplinarios y la capacitación obligatoria de agentes educativos, pero la aplicación efectiva de esta normativa parece aún distante en la práctica cotidiana de la Escuela N° 59. Varios docentes expresaron que, si bien la política nacional reconoce la importancia de estos equipos, la burocracia y las limitaciones presupuestarias impiden un despliegue real (Docentes 5, 9, 13). Este desfase entre la letra de la ley y su implementación práctica también lo señalaron Rivera Solórzano (2023) y Ramos Huambachano (2022), quien concluyó que la existencia de normativas sin acompañamiento operativo perpetúa desigualdades en la atención a estudiantes con dislexia.

La colaboración entre la escuela y las familias, otro pilar de la legislación y del marco teórico (Pinto y Matos, 2016; Cruz Pinto, 2016), aparece como un recurso infrautilizado.

Aunque la mayoría de los docentes mencionaron haber informado a los padres (Docentes 1-7, 11-14), pocos relataron procesos de trabajo conjunto: planes de apoyo compartidos, seguimiento domiciliario o talleres para tutores. Esto contrasta con los buenos resultados que Villamil (2014) y Soriano (2013) reportaron al involucrar activamente a las familias en la detección y el tratamiento de la dislexia.

Finalmente, la estructura organizacional de la Escuela N° 59 —una institución con trayectoria inclusiva— debería facilitar un modelo de asesoramiento colaborativo, tal como lo proponen Basseda (1991) y Ramírez (2020). Sin embargo, nuestros entrevistados describieron que las instancias de coordinación —reuniones de equipo, comisiones pedagógicas— rara vez incluyen casos concretos de dislexia, limitando la posibilidad de diseñar intervenciones integradas y de retroalimentar las prácticas docentes con evidencias de campo.

En conclusión, el desafío institucional para la detección temprana y el manejo de la dislexia en la Escuela N° 59 implica no solo dotar de recursos humanos especializados (gabinete interdisciplinario), sino también transformar las prácticas organizativas: establecer protocolos de derivación rápidos, crear espacios de trabajo colaborativo frecuentes y fomentar la participación activa de las familias. Solo de este modo podrán alinearse las buenas intenciones de la normativa y los conocimientos teóricos con la realidad cotidiana del aula.

7- Conclusión

Al cerrar este estudio, se pone de manifiesto cómo la reflexión compartida entre docentes de la Escuela Primaria N° 59 de Merlo ha generado un espacio de aprendizaje mutuo, permitiendo reconocer tanto fortalezas como áreas de mejora en el abordaje de la dislexia. En este recorrido, las voces de quienes cada día acompañan a sus estudiantes en el proceso de lectoescritura han ofrecido un panorama realista y esperanzador sobre las posibilidades de mejorar la práctica pedagógica.

En relación con el propósito central de examinar, a través de un espacio de intercambio y reflexión, las estrategias, recursos e información pedagógicos que los docentes emplean en sus aulas, los hallazgos muestran que la mera apertura al diálogo ya constituye una intervención valiosa. Compartir experiencias, identificar buenas prácticas y reconocer las propias carencias ha permitido a los participantes valorar con mayor precisión el conjunto de herramientas disponibles y comprender la relevancia de mantener esa dinámica de reflexión colaborativa.

Al indagar sobre la importancia de la detección temprana y el diagnóstico precoz de las dificultades específicas de aprendizaje, se constató que los docentes coinciden en considerar la observación sistemática como piedra angular de cualquier intervención. Registrar patrones de omisiones, inversiones y ritmos de lectura, y compartir esos datos con el equipo de orientación y las familias, aparece como la vía más fiable para anticipar problemas y evitar que se profundicen, tal como advertían Allende y Wernli (2021) en su estudio.

Este corpus de observaciones y experiencias refuerza el primer supuesto de que la dislexia es un trastorno del neurodesarrollo que se refleja específicamente en la lectoescritura. Los docentes han mostrado una sólida comprensión de esta definición, en línea con Pearson (2017) y la Asociación Internacional de Dislexia (2002, citado en Venegas Ávila, s/f), distinguiendo claramente las manifestaciones de dislexia de cualquier otra limitación cognitiva. Al mismo tiempo, se identificó que quienes han recibido formación especializada ofrecen explicaciones más precisas y están mejor equipados para diseñar adaptaciones oportunas, mientras que quienes carecen de esa capacitación suelen describir la dislexia en términos más generales.

El segundo supuesto, referido a la detección precoz como factor decisivo en la trayectoria académica y emocional de los estudiantes, cobró vida en la práctica cotidiana del aula. Aunque la presión de las rutinas escolares y la escasez de espacios dedicados al análisis conjunto limitan la profundidad de esa detección, los testimonios recabados evidencian que, cuando se aplican adaptaciones sencillas, fragmentar consignas, emplear

materiales multisensoriales y flexibilizar los tiempos de evaluación, se observan mejoras tangibles en la autoestima y el compromiso de los alumnos.

En cuanto al tercer supuesto, que asigna al docente un papel central en la identificación y manejo de la dislexia, este estudio confirma que los educadores son los primeros agentes de cambio en el proceso educativo. Aquellos con herramientas pedagógicas específicas se muestran creativos y seguros al proponer estrategias de compensación, tal y como descrito por Cruz Pinto (2016) y Snowling et al. (2007), mientras que el resto de los docentes reconoce la necesidad de fortalecer su formación inicial para actuar con autonomía.

El cuarto supuesto, que pone el foco en el nivel de conocimiento y la disponibilidad de recursos como determinantes de la eficacia de la intervención, se validó a través de las entrevistas: la existencia de aplicaciones de lectura en voz alta, tipografías amigables y el acompañamiento de gabinetes psicopedagógicos mejora indudablemente los resultados en el aula. Sin embargo, la carga administrativa, la falta de tiempo para la planificación y la intermitencia de los equipos interdisciplinarios —problemas señalados también por Reyna (2020) y González (2023)— dificultan que estas buenas prácticas se sostengan a lo largo del tiempo.

Finalmente, el quinto supuesto, que considera a la Escuela N° 59 de Merlo como un contexto favorable para este estudio, se confirmó en el compromiso y la apertura de sus docentes, quienes mostraron disposición para compartir desafíos y hallazgos. A pesar de ello, persiste una brecha entre el saber teórico y su aplicación práctica. Por ello, se concluye que sólo un enfoque integrado que combine la actualización continua del profesorado, el refuerzo institucional de los equipos interdisciplinarios y la creación de espacios formales de intercambio pedagógico garantizará una detección temprana eficaz y un abordaje verdaderamente inclusivo de la dislexia en el primer ciclo de la Educación Básica. Este camino colectivo fortalece los supuestos de partida y allana la vía hacia una práctica educativa más empática, eficaz y centrada en las necesidades de cada estudiante.

8- Aportes y contribuciones de la investigación

La presente investigación aporta, en primer lugar, una mirada profundamente contextualizada sobre la detección temprana de la dislexia en el primer ciclo de la Escuela Primaria N° 59 de Merlo. Mientras que la mayoría de los estudios previos se han centrado en evaluar la precisión de instrumentos diagnósticos o en describir niveles de conocimiento docente de forma cuantitativa, nuestro trabajo incorpora de manera integrada los testimonios de 15 educadores en activo. Esta aproximación cualitativa permite revelar no solo el grado de acierto en la identificación de indicadores de riesgo —como omisiones, inversiones y ritmos de lectura pausados—, sino también las barreras emocionales y organizativas que condicionan la puesta en práctica de estrategias pedagógicas inclusivas. Al combinar la voz de los propios docentes con el marco teórico más reciente (DSM-5, CIE-10, estudios de Allende y Wernli, Cruz Pinto y Snowling et al.), hemos logrado mapear con detalle los puntos de fricción entre la teoría y la realidad escolar, ofreciendo así un diagnóstico más fino de las necesidades formativas y organizativas de la institución.

En segundo lugar, la investigación introduce un enfoque original al proponer un modelo de “asesoramiento colaborativo” adaptado a contextos de primer ciclo, que articula la labor del gabinete psicopedagógico con talleres permanentes de intercambio pedagógico dentro de la misma escuela. Este modelo, inspirado en las recomendaciones de Ramírez (2020) y Menéndez (2020), desplaza la intervención psicopedagógica de un rol meramente reactivo hacia un rol preventivo y proactivo, integrando sesiones quincenales de observación conjunta, análisis de casos y diseño de adaptaciones curriculares. Al describir de manera detallada los componentes —registro de observaciones, reuniones interdisciplinarias, microtalleres de estrategias multisensoriales y retroalimentación inmediata—, aportamos a la ciencia un protocolo operativo y replicable en otras instituciones con características similares. Este diseño es, hasta donde nuestro conocimiento alcanza, una contribución inédita en el ámbito hispanohablante de la investigación sobre dislexia en primer ciclo.

Finalmente, este estudio propone una redefinición del rol del docente de nivel primario, trascendiendo la visión tradicional de “detectores de señales” para elevarlo a “agentes de cambio pedagógico”. Al documentar cómo los maestros transforman adaptaciones simples —fraccionar consignas, flexibilizar evaluaciones, usar apoyos visuales— en verdaderas palancas de mejora del clima y la motivación en el aula, ponemos de relieve prácticas emergentes que merecen visibilidad científica. Este aporte abre nuevas líneas de investigación: ¿cómo impacta en la cohorte de alumnos la implementación sostenida de estas adaptaciones? ¿Qué variables contextuales potencian o limitan su

eficacia? En ese sentido, este trabajo no solo suma datos empíricos y metodologías originales, sino que también invita a la comunidad académica a explorar el potencial de la co-docencia, la formación en acción y la colaboración interdisciplinaria como claves para la detección temprana y el manejo inclusivo de la dislexia.

9- Limitaciones de la Investigación

Las limitaciones de esta investigación se vinculan directamente con las dimensiones analizadas y su manifestación en el contexto específico de la Escuela Primaria N.º 59 de Merlo. En primer lugar, el estudio se centró exclusivamente en las percepciones y prácticas de los docentes del primer ciclo (1º a 3º grado), lo cual restringe la comprensión de cómo evolucionan las estrategias de detección y abordaje de la dislexia en los niveles superiores de la escolaridad. Esta focalización impide extrapolar los hallazgos a todo el ámbito primario, donde las demandas curriculares y las exigencias lectoras se intensifican en grados posteriores, lo que podría requerir herramientas y formaciones diferentes.

En segundo término, al indagar sobre el conocimiento y uso de recursos pedagógicos, la investigación tomó como referencia únicamente las autoevaluaciones docentes (entrevistas) y las observaciones indirectas de sus prácticas, sin incorporar instrumentos cuantitativos o la mirada de otros actores (familias, gabinete psicopedagógico, alumnado). De este modo, las variables relativas a la “formación específica” y al “uso de tecnología o materiales” quedan sujetas al sesgo de deseabilidad social y a la capacidad de autoinforme de cada entrevistado, pudiendo subestimarse o sobrestimarse el grado real de implementación en el aula.

La variable “apoyo institucional” refleja la experiencia particular de un solo establecimiento con su propio equipo de orientación y normativas internas, por lo que los resultados sobre la frecuencia y calidad de la intervención interdisciplinaria no necesariamente se corresponderán con otras escuelas de Merlo o de la provincia de Buenos Aires. Asimismo, la dependencia de la Ley Nacional N° 27.306 y su aplicación local pudo variar a lo largo del ciclo lectivo 2025, generando diferencias en las adaptaciones curriculares a las que los docentes tuvieron acceso. Estos factores contextuales limitan la generalización de las conclusiones y subrayan la necesidad de estudios comparativos que contrasten realidades institucionales diversas.

10- Líneas de Investigación Futuras

Las perspectivas de investigación futura deben centrarse en profundizar y diversificar el conocimiento sobre la detección temprana y el manejo pedagógico de la dislexia en el contexto escolar, construyendo puentes entre distintos actores, niveles educativos y metodologías. A partir de los hallazgos obtenidos en la Escuela Primaria N° 59 de Merlo, se sugieren las siguientes líneas de trabajo:

En primer lugar, resulta imperioso ampliar el estudio a otros ciclos educativos y tipos de gestión escolar. Investigar cómo evolucionan las prácticas de identificación de la dislexia en 4.º a 7.º grado, así como en el nivel secundario, permitirá comprender mejor cómo las exigencias crecientes de lectura y escritura obligan a los docentes a adaptar sus estrategias. Asimismo, comparar instituciones públicas y privadas, tanto en Merlo como en municipios vecinos, ofrecerá información valiosa sobre el papel de los recursos institucionales y las políticas locales en la efectividad de la detección y la intervención.

En segundo lugar, conviene incorporar la mirada de quienes conviven directamente con el alumnado: las familias y los propios estudiantes. Diseñar estudios que combinen entrevistas con padres, focus groups con alumnos y encuestas cuantitativas —por ejemplo, escalas de autoeficacia docente o registros de frecuencia de adaptaciones— enriquecerá la triangulación de datos y aportará una visión más amplia de las barreras y facilitadores del proceso de enseñanza.

Una tercera línea de investigación se orienta hacia diseños mixtos que integren mediciones cuantitativas rigurosas. La creación y validación de instrumentos estadísticos que midan la relación entre la formación específica en dislexia, la experiencia profesional y el uso de materiales o tecnologías especializadas permitirá cuantificar el impacto de estas variables en la práctica real del aula.

Del mismo modo, resulta pertinente evaluar de manera longitudinal el efecto de las intervenciones implementadas. Seguir durante varios años a un mismo grupo de alumnos con indicadores de riesgo, así como a sus docentes formados en estrategias de detección, facilitará determinar si las adaptaciones curriculares y el acompañamiento institucional producen mejoras sostenidas en el rendimiento académico y en la autoestima de los estudiantes.

Otra línea clave es la profundización en modelos de asesoramiento colaborativo entre psicopedagogos y docentes. Diseñar protocolos de trabajo conjunto, aplicarlos en aulas reales y evaluar sus resultados permitirá validar —o refinar— enfoques como el

asesoramiento colaborativo descrito por Basseda (1991), identificando buenas prácticas y obstáculos para su implementación.

Asimismo, la exploración de indicadores neuropsicológicos “menores” — coordinación motora, dominancia lateral, atención sostenida— podría abrir nuevas vías de detección precoz. Estudios que adapten y apliquen pruebas neuropsicológicas al ámbito escolar ayudarían a determinar la utilidad de estos signos blandos, tal como sugieren Risueño y Motta (2005).

Es imprescindible analizar el impacto de la Ley Nacional N° 27.306 en la praxis educativa. Comparar periodos previos y posteriores a su adhesión, así como distintas jurisdicciones provinciales, permitirá valorar si la normativa ha mejorado el acceso a formación docente, recursos psicopedagógicos y adaptaciones curriculares, y así fundamentar sugerencias de mejora para futuras actualizaciones legislativas.

11- Propuesta de Intervención

A partir de las conclusiones obtenidas y en estrecha correspondencia con los objetivos y supuestos básicos de la investigación, se plantean a continuación una serie de propuestas de intervención profesional orientadas a mejorar la detección temprana y el abordaje pedagógico de la dislexia en la Escuela Primaria N.º 59 de Merlo. Estas acciones buscan consolidar una práctica inclusiva, sostenible y alineada con las necesidades reales de docentes y estudiantes.

1. Diseño e implementación de un programa de formación continua en dislexia

- **Descripción:** Talleres trimestrales, de carácter teórico-práctico, organizados por especialistas en psicopedagogía y neurodesarrollo, que aborden diagnóstico, estrategias multisensoriales y adaptaciones curriculares.
- **Objetivo:** Actualizar y profundizar los saberes docentes sobre los indicadores tempranos de dislexia y herramientas específicas de enseñanza, reforzando el supuesto de que una formación adecuada potencia la identificación y el tratamiento oportuno del trastorno.

2. Establecimiento de un gabinete psicopedagógico estable dentro de la escuela

- **Descripción:** La designación de un psicopedagogo y un fonoaudiólogo con dedicación mínima de medio turno cada uno, para atención individualizada y asesoramiento a docentes y familias.
- **Objetivo:** Garantizar un espacio interdisciplinario permanente que permita la coordinación de evaluaciones diagnósticas, el seguimiento de casos y la co-planificación de adaptaciones, en coherencia con el supuesto de la necesidad de apoyo institucional para una intervención efectiva.

3. Creación de protocolos estandarizados de detección temprana

- **Descripción:** Desarrollo de guías y listas de cotejo basadas en indicadores validados (conciencia fonológica, velocidad de nombrado, discrepancia entre lenguaje oral y escrito), para ser aplicados de forma periódica en primer y segundo grado.
- **Objetivo:** Homogeneizar el proceso de identificación de posibles casos de dislexia, fortaleciendo la observación sistemática como recurso diagnóstico y minimizando la variabilidad individual en la detección.

4. Implementación de grupos de reflexión pedagógica

- **Descripción:** Espacios mensuales de encuentro entre docentes, psicopedagogos y directivos para compartir casos, resultados de observaciones y buenas prácticas, de modo a favorecer el intercambio de experiencias y la construcción colectiva de soluciones.
- **Objetivo:** Favorecer el trabajo colaborativo y la transferencia de conocimiento entre pares, tal como propone el supuesto del valor de los entornos institucionales de intercambio para sostener intervenciones inclusivas.

5. Dotación y uso de recursos didácticos adaptados y tecnológicos

- **Descripción:** Adquisición de tipografías amigables (e.g., OpenDyslexic), aplicaciones de entrenamiento fonológico, audiocuentos y kits multisensoriales (letras móviles, tarjetas fonémicas). Capacitación asociada para su integración al plan de estudios.
- **Objetivo:** Proveer a los docentes y alumnos con herramientas que faciliten la automatización de la lectura y el refuerzo de la conciencia fonológica, atendiendo al supuesto de que los recursos apropiados mejoran la efectividad pedagógica.

6. Fortalecimiento de la comunicación con las familias

- **Descripción:** Talleres bimestrales dirigidos a padres y tutores para difundir información básica sobre dislexia, pautas de apoyo en el hogar y coordinación de actividades lúdico-educativas. Establecimiento de un canal de comunicación permanente (agenda compartida o mensajería institucional).
- **Objetivo:** Involucrar al entorno familiar en la detección y el acompañamiento temprano, reforzando el enfoque integral y colaborativo que reconoce la influencia de los factores sociales y culturales en el desempeño del alumno.

7. Monitoreo y evaluación de la implementación

- **Descripción:** Diseño de indicadores de proceso y resultado (número de detecciones tempranas, participación docente en capacitaciones, mejora en velocidad lectora de los estudiantes), con informes semestrales para directivos y supervisión.

- **Objetivo:** Asegurar la rendición de cuentas y la mejora continua de las intervenciones, validando la pertinencia de las acciones propuestas y ajustándolas según los datos recabados.

8. Incorporación de la temática en la formación inicial de futuros docentes

- **Descripción:** Convenio con institutos de formación docente para incluir módulos prácticos sobre dislexia y otras DEA en la currícula de profesorado, con pasantías supervisadas en la escuela.
- **Objetivo:** Atender el supuesto de que la formación inicial debe profundizar estos contenidos, reduciendo la brecha entre teoría y práctica incluso antes del ingreso al ejercicio profesional.

9. Desarrollo de materiales institucionales de consulta rápida

- **Descripción:** Elaboración de folletos, cartillas y vídeos breves ilustrativos sobre detección de señales tempranas, recomendaciones de adaptaciones y protocolos de derivación, accesibles en plataforma digital interna.
- **Objetivo:** Facilitar el acceso inmediato a pautas concretas para docentes, apoyando la aplicación cotidiana de las propuestas sin generar arduas cargas de lectura.

10. Articulación con redes locales de salud y cultura

- **Descripción:** Establecimiento de convenios con centros de salud, bibliotecas y ONG que trabajan en alfabetización para crear itinerarios de apoyo extraescolar (talleres comunitarios, clubes de lectura inclusiva).
- **Objetivo:** Expandir la intervención más allá de la escuela, aprovechando recursos comunitarios y reforzando la idea de que la detección y la intervención temprana requieren un enfoque sistémico y contextual.

En conjunto, las acciones propuestas configuran un modelo integral que responde de manera directa a los objetivos de examinar y optimizar las estrategias de detección y abordaje de la dislexia en la Escuela N.º 59 de Merlo. Cada medida se inspira en los supuestos básicos: reconoce la dislexia como un trastorno neurobiológico, prioriza la detección precoz, fortalece el rol docente, amplía el repertorio de herramientas pedagógicas y se enmarca en el contexto institucional concreto. La implementación coordinada de estos lineamientos—desde la formación continua, el gabinete estable y los protocolos de screening, hasta la implicación activa de familias y la conexión con la comunidad—permitirá

consolidar una práctica inclusiva, mejorar la motivación y el rendimiento de los alumnos con dislexia y sentar las bases de una cultura escolar sostenible, centrada en el aprendizaje equitativo de todos sus miembros.

Bibliografía

- Aguer, A. del H. & Delgado, G. G. (2024). *“Intervenciones Psicopedagógicas en el abordaje de la dislexia”*. [Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad del Gran Rosario. <https://rid.ugr.edu.ar/bitstream/handle/20.500.14125/1068/Inv.%20D-779%20tesina.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Allende, M. A. & Wernli, A. (2021). *Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018*. [Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía]. Facultad de Humanidades Teresa de Ávila. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13807/1/detecci%C3%B3n-temprana-indicadores-riesgo.pdf>
- Allende, M. Al., y Wernli, A. (2021). *Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018*. [Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía]. Facultad de Humanidades Teresa de Ávila. Pontificia Universidad Católica Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13807/1/detecci%C3%B3n-temprana-indicadores-riesgo.pdf>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- Barrionuevo, N., Carassai, L. & Ciccarelli, A. (2022). *Nivel de conocimiento que los docentes de Primer Ciclo de las Escuelas Primarias de Luján, Buenos Aires, tienen sobre la dislexia*. [Licenciatura en Psicopedagogía con Mediación Artística]. Escuela Humanidades. UNSAM. <https://ri.unsam.edu.ar/bitstream/123456789/2027/1/TFE%20ESHUM%202022%20B-N-CL-CA.pdf>
- Cruz Pinto, A. C. (2016). *Dislexia en la Educación: Intervención Psicopedagógica*. Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo del Conocimiento. ISSN: 2448-0959. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/dislexia-en-la-educacion>
- Cruz Pinto, A. C. (2016). *Dislexia en la Educación: Intervención Psicopedagógica*. Revista Científica Multidisciplinar. Núcleo del Conocimiento. ISSN: 2448-0959. <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/dislexia-en-la-educacion>

- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- González, M. (2023). *Conocimientos sobre dislexia para su detección temprana en docentes del nivel inicial de la ciudad de Chascomús, ciclo lectivo 2022*. [Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía]. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.
<https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/6db8f771-d2d8-42d6-9c10-56faf5d4f499/content>
- Hernández Sampieri, R. Fernández Collado, R. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc. Graw Hill.
- Herrou, S. (2022). La Repercusión del Trastorno de la Dislexia en la Autoestima en los Niños (6-13 años) y el Rol del Psicólogo. [Carrera Lic. Psicología]. Universidad de Belgrano. Facultad de Humanidades.
<https://repositorio.ub.edu.ar/bitstream/handle/123456789/10185/Tesis%20terminada%20Santiago%20Herrou%201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Leiva Seisedos, D. L. (2017). *Ley Nacional 27306 Abordaje Integral Dificultades Específicas del Aprendizaje (Dislexia, Disgrafía y Discalculia)*.
<https://revista.elarcondeclio.com.ar/ley-nacional-27306-abordaje-integral-dificultades-especificas-del-aprendizaje-dislexia-disgrafia-y-discalculia/>
- Menéndez, M. S. (2020). *Acerca de la detección anticipada de la dislexia y la intervención psicopedagógica*. [Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía]. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.
<https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/def1c724-450a-4832-8e21-b89547e1c27c/content>
- Pearson, R. (2017). *Dislexia. Una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.
- Pearson, R. [Citas de Radio]. (2016). *Ley de Dislexia: adaptaciones en el aula para favorecer los aprendizajes del chico* [Video].
https://www.youtube.com/watch?v=DKKZ_4_Aa_A&ab_channel=CitasdeRadio
- Pinto, A. C., y Matos, M. A. (2016). Dislexia en la educación: intervención psicopedagógica. *Revista científica multidisciplinaria base de conocimiento*. Año 1. Vol. 9.
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/dislexia-en-la-educacion>
- Ramírez, K. M. (2020). *Dislexia en el aula. Un camino posible hacia la intervención psicopedagógica de la dislexia en una escuela primaria con niños de 6 a 8 años*. [Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía]. Facultad de Psicología y Ciencias

Sociales. <https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/ab50e84e-2f45-4ec7-9ab2-38b3ffe3db3f/content>

Ramos Huambachano, L. E. (2022). *La dislexia: un problema específico de aprendizaje*. [Trabajo académico para optar el título profesional de segunda especialidad en psicopedagogía]. Universidad Ricardo Palma. Lima, Perú.

<https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/5079/Trabajo%20Acad%C3%A9mico%20RAMOS%20HUAMBACHANO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

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*. Facultad de Psicología y Ciencias Sociales.

<https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/cf7618fa-c1ae-40ea-bde8-f0cd01848a0e/content>

Risueño, A & Motta, I. (2005). *Trastornos específicos del Aprendizaje. Una Mirada Neuropsicológica*. Bonum.

Rivera Solórzano, N. R. (2023). *El rol del docente en el tratamiento de la Dislexia*.

Guayaquil. ULVR. Facultad de Educación Carrera de Psicopedagogía. [Licenciatura en Psicopedagogía]. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.

<http://repositorio.ulvr.edu.ec/bitstream/44000/6224/1/T-ULVR-5077.pdf>

Rodríguez Camón, E. (2023). *Dislexia: 10 pautas de intervención para educadores. Varios consejos dirigidos a los educadores que deben trabajar con niños y niñas con este trastorno*. Psicología y Mente. Psicología Educativa y del Desarrollo.

<https://psicologiymente.com/desarrollo/dislexia-pautas-intervencion-para-educadores>

Rodríguez Camón, E. (2023). *Dislexia: 10 pautas de intervención para educadores. Varios consejos dirigidos a los educadores que deben trabajar con niños y niñas con este trastorno*. Psicología y Mente. Psicología Educativa y del Desarrollo.

<https://psicologiymente.com/desarrollo/dislexia-pautas-intervencion-para-educadores>

Senent, A. (2015). *Conciencia Fonológica Origen Definición Niveles Relación Con L-E Métodos de Evaluación Programas de Intervención Evidencia Empírica Contenido*.

https://www.academia.edu/10891580/Conciencia_Fonol%C3%B3gica_ORIGEN_DE_FINICI%C3%93N_NIVELES_RELACI%C3%93N_CON_L_E_M%C3%89TODOS_DE_EVALUACI%C3%93N_PROGRAMAS_DE_INTERVENCION_EVIDENCIA_EMP%C3%8DRICA_CONTENIDO

Silva, C. (2011). *¿Qué es la dislexia?* Ladislexianet. <https://www.ladislexia.net/definicion-dislexia/>

Silva, C. (2011). *¿Qué es la dislexia?* Ladislexianet. <https://www.ladislexia.net/definicion-dislexia/>

Silva, C. (2011). *¿Qué es la dislexia?* Ladislexianet. <https://www.ladislexia.net/definicion-dislexia/>

Venegas Ávila, L. (s/f). *Guía Breve de Atención a Personas Estudiantes Universitarias que Presentan Dislexia*. <https://www.studocu.com/co/document/universidad-libre-de-colombia/psicologia-general-y-evolutiva/guia-breve-dislexia/103539408>

Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C. y Serrano, F. (2020). *Las repercusiones de la dislexia en la autoestima, en el comportamiento socioemocional y en la ansiedad en escolares*. *Psicología Educativa*, 26(2), 175-183. <https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

Anexos

Anexo I: Consentimiento Informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de Ciclo de la Licenciatura en Psicopedagogía de UFLO Universidad, desean conocer ¿Qué tipo de información, estrategias y recursos pedagógicos poseen los docentes de nivel primario del turno tarde de la Escuela Primaria N° 59 de Merlo en el año 2025 en relación con la dislexia? Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es Examinar a través de un espacio de intercambio y reflexión que estrategias, recursos e información pedagógicos poseen los docentes a la hora de trabajar en las aulas de la escuela primaria N°59 de la localidad de Merlo en el año 2025. Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de las entrevistas que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad de Flores – Ciclo Licenciatura en Psicopedagogía, y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar, _____@gmail.com (o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma:

Barua, Ana Laura DNI:

Correo: anaurabarua@hotmail.com

Firma Profesional Informante:

Adriana Ledesma

Anexo II: Entrevista

Datos Generales del Entrevistado

- Nombre (opcional):
- Edad:
- Nivel educativo en el que trabaja:
- Años de experiencia en la docencia:
- ¿Ha recibido formación específica sobre dislexia o DEA? (Sí/No)
 - En caso afirmativo, ¿en qué contexto y de qué manera?

1. Conocimiento sobre Dislexia

1. ¿Cómo definiría la dislexia en el ámbito educativo?
2. ¿Cuáles cree que son los principales signos tempranos de la dislexia en el aula?
3. ¿Considera que la dislexia afecta únicamente la lectura y la escritura o también otras áreas del aprendizaje? ¿Por qué?
4. ¿Cree que la dislexia está suficientemente comprendida dentro del sistema educativo actual? ¿Por qué?

2. Detección Temprana

5. ¿Cómo identifica en su aula a un estudiante que pueda presentar indicios de dislexia?
6. ¿Cuáles son las primeras señales que le generan sospecha de una posible dislexia?
7. ¿Qué acciones toma cuando detecta un posible caso de dislexia en su aula?
8. ¿Considera que los docentes reciben suficiente formación y herramientas para detectar la dislexia de manera temprana? ¿Qué aspectos cree que se deberían mejorar?

3. Estrategias y Recursos Pedagógicos

9. ¿Qué estrategias pedagógicas utiliza para apoyar a los estudiantes con dislexia en su proceso de aprendizaje?
10. ¿Aplica adaptaciones curriculares o metodológicas para los estudiantes con dificultades en la lectoescritura? ¿Podría mencionar algunos ejemplos?
11. ¿Ha implementado materiales específicos o herramientas tecnológicas para ayudar a los alumnos con dislexia? ¿Cuáles?

4. Apoyo Institucional y Trabajo Interdisciplinario

12. ¿Qué rol considera que juega la institución educativa en la detección y manejo de la dislexia?
13. ¿Cuenta con el apoyo de un equipo interdisciplinario (psicopedagogos, fonoaudiólogos, psicólogos) para abordar casos de dislexia?
14. ¿Cree que la presencia de un gabinete psicopedagógico dentro de la escuela facilitaría la detección y el abordaje de la dislexia? ¿Por qué?

5. Percepción sobre la Formación Docente y Necesidades de Capacitación

15. ¿Cree que su formación docente le ha brindado herramientas suficientes para trabajar con estudiantes con dislexia? ¿Por qué?
16. ¿Ha participado en capacitaciones específicas sobre dislexia o dificultades específicas del aprendizaje? Si no lo ha hecho, ¿le interesaría recibir formación sobre el tema?
17. ¿Qué tipo de formación o recursos considera necesarios para mejorar la intervención docente en casos de dislexia?

Cierre de la Entrevista

18. ¿Hay algún otro aspecto relacionado con la dislexia y su abordaje en el aula que le gustaría mencionar?
19. ¿Considera que hay barreras dentro del sistema educativo que dificultan la detección y el tratamiento de la dislexia?

Guía Observación Directa

Datos Generales:

- **Nombre del Observador: Ana**
- **Fecha de la Observación: 20- 04-2025**
- **Docente Observado: Quince docentes entre el turno tarde y mañana.**
- **Curso/Grado: Primer ciclo**
- **Cantidad de Alumnos en el Aula: 28 aproximadamente**
- **Duración de la Observación: 1 hora**
- **Área o Asignatura de la Clase Observada: Practicas del lenguaje**

1. Ambiente del Aula y Recursos Didácticos

Distribución del aula:

- ¿El aula está organizada de manera que facilite la participación de todos los estudiantes? (Sí/No)
- ¿Existen materiales de apoyo visibles en el aula (carteles, guías de lectura, pictogramas, etc.)? (Sí/No)
- ¿Se utilizan herramientas tecnológicas o materiales específicos para el apoyo de la lectoescritura? (Sí/No)

Adaptaciones para estudiantes con dificultades de aprendizaje:

- ¿El docente ofrece materiales diferenciados según las necesidades del estudiante?
- ¿Se observan adaptaciones en la presentación de contenidos o en la evaluación?

Uso de recursos didácticos:

- ¿Qué tipo de material se utiliza en la clase? (Libros de texto, material digital, fichas de trabajo, etc.)
- ¿Se emplean estrategias visuales o auditivas para apoyar la comprensión lectora y la escritura?

2. Estrategias Docentes y Metodologías de Enseñanza

Enseñanza de la Lectoescritura:

- ¿El docente utiliza estrategias explícitas para la enseñanza de la lectura y la escritura? (Ejemplo: segmentación de palabras, ejercicios fonológicos, lectura guiada, etc.)
- ¿Se brindan instrucciones claras y estructuradas para las actividades de lectoescritura?

Apoyo y refuerzo durante la clase:

- ¿El docente brinda explicaciones adicionales o apoyo individual a los estudiantes con dificultades?
- ¿Se observan estrategias de retroalimentación positiva ante errores de lectura/escritura?

Interacción con los estudiantes:

- ¿Se fomenta la participación activa de todos los estudiantes?
- ¿Se observa paciencia y flexibilidad en la enseñanza para atender diferentes ritmos de aprendizaje?
- ¿El docente ajusta su discurso y ritmo de enseñanza según las necesidades del grupo?

3. Identificación de Signos de Dislexia

Conductas observadas en los estudiantes:

- ¿Se identifican estudiantes que presenten dificultades en la lectura y/o escritura?
(Sí/No)
- ¿Se observan dificultades específicas como omisión, adición o inversión de letras?
(Sí/No)
- ¿Algún estudiante muestra dificultad para seguir instrucciones escritas?
- ¿Se detecta alguna manifestación de ansiedad o frustración al momento de leer/escribir?

Respuesta del docente ante estas dificultades:

- ¿El docente reacciona de manera inclusiva ante los errores en la lectura y escritura?

- ¿Se implementan estrategias específicas para ayudar a los estudiantes con estas dificultades?

4. Clima del Aula y Actitudes Hacia la Inclusión

Ambiente emocional en la clase:

- ¿El docente fomenta un ambiente de apoyo y comprensión hacia las dificultades de aprendizaje?
- ¿Los estudiantes se sienten cómodos para participar y pedir ayuda cuando tienen dificultades?
- ¿Se observan situaciones de discriminación o burlas por parte de los compañeros?

Actitud del docente ante la diversidad de aprendizaje:

- ¿Se evidencia sensibilidad y compromiso con la inclusión de los estudiantes con dislexia u otras dificultades?
- ¿El docente promueve estrategias para que todos los estudiantes tengan acceso equitativo al aprendizaje?

5. Reflexión del Observador

Aspectos positivos identificados en la práctica docente:

Áreas de mejora detectadas:

Sugerencias para fortalecer la detección y el manejo de la dislexia en el aula:

Anexo III: Matriz de Análisis

[https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-NQJ4u0QuyAfk2bbMHGW3njFwS9WJNHZ/edit?usp=drive link&oid=107629555873018907558&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/spreadsheets/d/1-NQJ4u0QuyAfk2bbMHGW3njFwS9WJNHZ/edit?usp=drive_link&oid=107629555873018907558&rtpof=true&sd=true)