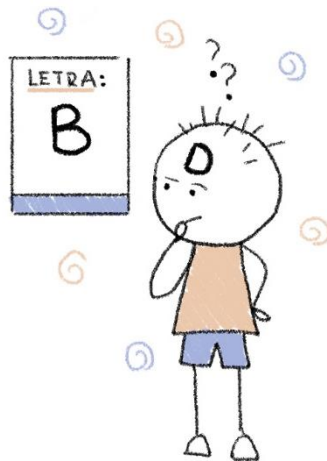




Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad “Teresa de Ávila”

Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía

“CONOCIMIENTO DE LOS DOCENTES DE NIVEL INICIAL Y PRIMER CICLO DE PRIMARIA SOBRE DISLEXIA EVOLUTIVA”



TESISTAS:

- Meyer, Valentina
- Morales Sian, Luciana Yanina

DIRECTOR/A DE TESIS: Alvarez Arigós, Noelia

ASESOR METODOLÓGICO: Ruberto, Alejandro

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradecemos a nuestras familias por el apoyo y acompañamiento a lo largo de estos años. Nada hubiera sido lo mismo sin ustedes y su confianza en nosotras. Gracias por habernos permitido elegir esta carrera.

A nuestra directora de tesis, Noelia Alvares Arigós, y a nuestro asesor metodológico, Alejandro Ruberto, por acompañarnos y guiarnos en este proceso, por sus grandes enseñanzas y por los aprendizajes que obtuvimos en este camino.

A los docentes e instituciones educativas que nos abrieron las puertas para poder llevar adelante esta investigación. Gracias por su predisposición, por su interés y buenos deseos.

A nuestras amigas y compañeras de carrera, que sin dudas hicieron que el transcurrir por esta carrera haya sido más ameno y especial.

A nuestra casa de estudios, Facultad “Teresa de Ávila”, a sus docentes y a todas las personas que contribuyeron en nuestra formación académica.

Y, por último, quiero hacer una mención en particular a mi hija Emilia: gracias por acompañarme, por tu espera, por enseñarme tanto. Hiciste que todo este camino valiera la pena.



ÍNDICE

RESUMEN.....	7
INTRODUCCIÓN.....	9
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	10
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	12
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	12
1.3.1. Objetivo general	12
1.3.2. Objetivos específicos	12
1.4 HIPÓTESIS.....	13
1.5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO	14
2.MARCO TEÓRICO	16
2.1 ESTADO DEL ARTE	17
2.2. ENCUADRE TEÓRICO.....	19
2.2.1. APRENDIZAJE	19
2.3. DISLEXIA.....	22
2.3.1 Definición	22
2.3.2 La dislexia ¿condición o enfermedad?.....	24
2.3.3 Prevención/detección precoz	25
2.3.4 Enfoques diagnósticos	26
2.3.5 Dislexia y autoestima.....	32
2.4 DOCENTES E INSTITUCIÓN EDUCATIVA	35
2.4.1 Rol de la institución frente a las DEA.....	35
2.4.2 Rol del docente frente a las DEA	36
2.5 EDUCACIÓN	39
2.5.1 Educación inicial	39
2.5.2 Educación Primaria	40
2.5.3 Propuesta del Plan Educativo Provincial.....	41
2.6 DISLEXIA EN ARGENTINA.....	43
2.6.1 Ley 27306 (2016) sobre abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA).....	43
2.6.2 DISFAM en la Argentina.....	44
.....	45
3. MARCO METODOLÓGICO.....	45
3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN.....	46

3.2 MUESTRA	46
3.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	47
3.4 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	48
3.5 PLAN DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS	48
4.RESULTADOS.....	50
4.1 RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROCESAMIENTO DE DATOS.....	51
4.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ELABORADO (AD HOC).....	54
4.2.a. Respuesta a la pregunta 1 - Clasificación por edad.....	54
4.2.b. Respuesta a la pregunta 2 - Clasificación por sexo	55
4.2.c. Respuesta a la pregunta 4 - ¿A qué tipo de gestión pertenecen?.....	55
4.2.d. Respuesta a la pregunta 5 - Salas a cargo	56
4.2.e. Respuesta a la pregunta 6 - Años de ejercicio	56
4.2.f. Respuesta a la pregunta 7 y 8 - Si ha realizado capacitación sobre dislexia, y por respuesta positiva: ¿dónde?.....	57
4.2.g. Respuesta a la pregunta 9 - Si tuvo algún alumno que presentó dificultades en el proceso de lectura y escritura	58
4.2.h. Respuesta a la pregunta 10 - ¿Qué técnicas didáctico / pedagógicas utilizaron los docentes que respondieron SÍ a la pregunta 8?	58
4.2.i. Respuesta a la pregunta 11 - Respuestas de opinión.....	59
4.2.j. Respuesta a la pregunta 12 - ¿A qué edad la detección e intervención posible y más conveniente?	60
4.2.k. Respuesta a la pregunta 13 y 14 - ¿Realizó usted recomendaciones ante la dificultad?	61
5.DISCUSIONES, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES.....	62
5.1 DISCUSIONES	63
5.2 CONCLUSIONES	70
5.3 LIMITACIONES.....	71
5.4 RECOMENDACIONES	72
6.BIBLIOGRAFÍA.....	74
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75
7. ANEXOS	78
Consentimiento informado	79
Cuestionario sociodemográfico	80
Escala de Conocimientos y Creencias acerca de la Dislexia Evolutiva.....	82

Índice de figuras

<u>Figura 1. Correlación capacitación-conocimiento.....</u>	<u>53</u>
<u>Figura 2. Correlación años de ejercicio-conocimiento.....</u>	<u>54</u>
<u>Figura 3. Edad</u>	<u>54</u>
<u>Figura 4. Gestión</u>	<u>55</u>
<u>Figura 5. Sala/grado a cargo.</u>	<u>56</u>
<u>Figura 6. Años de ejercicio por rangos.....</u>	<u>57</u>
<u>Figura 7. Estrategias didáctico-pedagógicas</u>	<u>59</u>
<u>Figura 8. Indicadores de riesgo.....</u>	<u>60</u>

Índice de tablas

<u>Tabla 1. Conocimiento de docentes sobre dislexia evolutiva.....</u>	<u>51</u>
<u>Tabla 2. Conocimientos generales.....</u>	<u>52</u>
<u>Tabla 3. Síntomas/diagnóstico.....</u>	<u>52</u>
<u>Tabla 4. Tratamiento.....</u>	<u>52</u>
<u>Tabla 5. Años de ejercicio profesional.</u>	<u>56</u>
<u>Tabla 6. Capacitación</u>	<u>57</u>
<u>Tabla 7. Lugar de capacitación.....</u>	<u>58</u>
<u>Tabla 8. Alumnos con dificultad</u>	<u>58</u>
<u>Tabla 9. Edad de intervención</u>	<u>60</u>
<u>Tabla 10. Recomendación ante una dificultad.....</u>	<u>61</u>
<u>Tabla 11. Persona a quién se le realizó la recomendación</u>	<u>61</u>

RESUMEN

La presente investigación examina el grado de conocimiento que poseen los docentes de nivel inicial y primer ciclo de nivel primario acerca de la dislexia evolutiva. El universo de muestreo estuvo integrado por 120 docentes de escuelas de gestión pública, privada y pública de gestión privada de los departamentos Paraná y Diamante.

Los objetivos planteados fueron explorar los conocimientos que poseen los docentes de sala de 4 y 5 años y primer y segundo grado de primer ciclo de la Educación Primaria; además, comparar el conocimiento sobre dislexia evolutiva teniendo en cuenta las capacitaciones realizadas sobre la temática y los años de antigüedad.

La recolección de datos se realizó a partir de la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) de Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014), junto a un cuestionario sociodemográfico.

En función de los resultados obtenidos, se puede concluir que: en primer lugar, los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria de los departamentos de Paraná y Diamante poseen conocimientos erróneos y/o lagunas de conocimiento respecto a la dislexia evolutiva. En segundo lugar, no existen diferencias significativas entre los docentes que realizaron capacitaciones y los que no adquirieron ninguna formación sobre dislexia.

Por último, no se encontraron diferencias significativas en el conocimiento de los docentes según sus años de antigüedad, con lo cual los años de ejercicio profesional no son predictores de un mayor conocimiento acerca de la dislexia evolutiva en los docentes.

Palabras clave: dislexia evolutiva, nivel inicial, primer ciclo primario, capacitación, antigüedad laboral.

INTRODUCCIÓN



1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

La trayectoria escolar de un niño se ve interpelada, desde sus inicios, por el aprendizaje de la lectura. Teniendo en cuenta que a leer se aprende, el niño necesita de un otro que sea un andamiaje para adquirir esta habilidad; siendo el docente este “andamio” por excelencia, se observa la importancia de indagar cuánto saben los mismos acerca de la dificultad específica de la lectura, comúnmente conocida como dislexia evolutiva o del desarrollo.

En investigaciones realizadas anteriormente, Guzmán, Correa, Arvelo y Abreu (2015) señalan que es en el nivel primario cuando puede establecerse con firmeza el diagnóstico de esta dificultad; no obstante, los síntomas de riesgo suelen aparecer tempranamente cuando se inicia el aprendizaje de la lectura y escritura.

Asimismo, Pearson (2017) afirma que se puede diagnosticar el riesgo de presentar dislexia a partir de los 4 o 5 años y la dificultad a mediados de primer grado.

Son pues, los docentes de los primeros cursos, quienes tienen más oportunidades de detectar indicadores de riesgo.

El tema a investigar constituye una temática relevante debido a que se estima que la dislexia evolutiva afecta a 5% y hasta 10% de la población, presentándose como el trastorno de aprendizaje más frecuente entre la población infantil (Pearson, 2017).

Según la International Dyslexia Association (2002) la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurológico que se caracteriza por la dificultad para reconocer palabras en forma exacta y fluida.

Soriano Ferrer (2016) considera que dicha dificultad proviene de una alteración en el componente fonológico del lenguaje; además, la misma *“no se explica mejor por discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, por la adversidad psicosocial, la falta de dominio en el lenguaje, la instrucción académica o las directrices educativas inadecuadas”* (American Psychiatric Association, 2014).

Respecto a los conocimientos de los maestros sobre dislexia evolutiva, Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) sostienen que los trabajos que se han dirigido al análisis de los conocimientos de los mismos han mostrado que tienen lagunas de

conocimientos significativas acerca de los diferentes constructos lingüísticos que están en la base de la enseñanza de la lectura en niños con y sin dificultades de aprendizaje.

Sin estos conocimientos los docentes no pueden proporcionar una adecuada instrucción a los niños para que mejoren sus habilidades lectoras, especialmente en los niños con dificultades de aprendizaje. Asimismo, los estudios de Washburn, Joshi, y Binks-Cantrellet (2011 citado en Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer, 2016) encontraron que la mayoría de los maestros manifiestan que el origen de la dislexia es el inadecuado procesamiento visual y no un déficit del procesamiento fonológico.

Los resultados de las investigaciones realizadas por Hudson, High, y Al Otaiba (2007 citados en Guzmán et al, 2015) evidencian que el profesorado no siempre tiene ideas correctas acerca de la naturaleza y síntomas de las dificultades específicas de aprendizaje. Ésto, según Washburn, Malatesha y Binks (2011 citado en Guzmán et al, 2015) es uno de los principales obstáculos para desarrollar programas de intervención eficaces.

Según Guzmán et al. (2015) el conocimiento del profesorado es clave para responder a las demandas planteadas de prevención, detección e intervención de las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura.

A partir de lo expresado anteriormente, se considera que el conocimiento de los maestros sobre dislexia evolutiva sería un eslabón importante y fundamental en la detección temprana de estas dificultades específicas de aprendizaje.

Moncada Urquijo y Sierra Becerra (2017) sostienen que uno de los aspectos en que todos los autores coinciden y que es generalizable a todas las dificultades, trastornos o déficits es la importancia de establecer un diagnóstico temprano.

Jiménez et al, (2009 citado en Mateos, 2011) señalan la importancia de una detección temprana de los trastornos específicos del aprendizaje (dislexia evolutiva en este caso) ya que si la intervención se realizara en el momento adecuado se minimizarían los problemas futuros.

Wanzek y Vaughn (2007 citado en Guzmán et al, 2015) han demostrado que una detección temprana de esta dificultad en niños entre 5 y 7 años, que reciben una intervención específica, tienen mejor pronóstico que los que se detectan después de los 7 años.

1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Teniendo en cuenta lo expresado anteriormente surge el siguiente interrogante:
¿Qué conocimientos poseen los docentes de educación inicial y primaria de las escuelas públicas y privadas de los departamentos Paraná y Diamante sobre dislexia evolutiva?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general

- Evaluar el grado de conocimiento sobre dislexia evolutiva que poseen los docentes.

1.3.2. Objetivos específicos

- Explorar los conocimientos sobre dislexia evolutiva que poseen los docentes de educación inicial (sala de 4 y 5 años) y primaria (primer y segundo grado).
- Comparar el conocimiento sobre dislexia evolutiva teniendo en cuenta capacitaciones realizadas.
- Comparar el conocimiento sobre dislexia evolutiva según la antigüedad docente.

1.4 HIPÓTESIS

Hipótesis 1: los docentes de educación inicial y primer ciclo de educación primaria, en su mayoría, presentan lagunas de conocimientos y/o conocimientos erróneos respecto a la dislexia evolutiva.

Hipótesis 2: los docentes de educación inicial y primer ciclo de educación primaria que realizaron capacitaciones, poseen conocimientos más precisos sobre la dislexia evolutiva que aquellos que no realizaron ninguna capacitación.

Hipótesis 3: los docentes de educación inicial y primer ciclo de educación primaria con mayor antigüedad, poseen conocimientos más precisos sobre la dislexia evolutiva que aquellos que tienen menor antigüedad laboral.

1.5. JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

Se considera que el tema de estudio constituye una temática relevante debido a que se estima que la dislexia evolutiva afecta a 5% y hasta 10% de la población, presentándose como el trastorno de aprendizaje más frecuente entre la población infantil (Pearson, 2017). Es por esto que cuánto antes se puedan detectar los síntomas asociados a dicha dificultad, más precoz será el diagnóstico y así más temprana la intervención psicopedagógica, marcando ésta diferencias extraordinarias en el desarrollo del niño.

Según Dockrell y McShane (1992, citado en Izaguirre Mejía, 2012) muchos niños presentan dificultades en su aprendizaje originadas por etiologías variadas que indican la severidad del problema, en donde las características que cada niño posee es lo que distingue el tipo de dificultad que presenta. Es aquí donde radica la importancia de que los docentes posean el conocimiento básico sobre dislexia, lo cual les permitirá una identificación apropiada del problema.

En la siguiente investigación se seleccionó la población docentes de nivel inicial y primario, ya que Pearson (2017) sostiene que el docente cumple un rol fundamental en la vida de un alumno con una Dificultad Específica en el Aprendizaje (DEA) porque es quien está en el día a día, el que le propone situaciones de aprendizajes donde constantemente se ponen en juego su habilidad y su dificultad, quien puede generar que la situación de enseñanza-aprendizaje le genere más o menos pasión, más o menos placer, más o menos impacto en su autoestima.

Además, la principal función del docente es enseñar a leer y escribir puesto que la lectura y la escritura son habilidades que se adquieren por modelado, dado que lo que se debe incorporar y aprender es un código arbitrario; es decir, se necesita de la mediación de un docente que informe cómo es el proceso. Luego, si se observa que algún alumno tiene dificultad, entonces su rol será estar informado sobre esa característica para saber cómo acompañar a ese alumno en particular.

Asimismo, Aranda (2008, citado en Izaguirre Mejía, 2012) sostiene que en el caso de niños que presenten dificultades específicas en su aprendizaje (DEA) el docente deberá conocer todo lo referente a la dificultad presentada; a su vez, manejar las estrategias y las técnicas adecuadas para dar atención diferenciada de cada caso en particular, y si él mismo no logra determinar los síntomas y características de las DEA, difícilmente podrá realizar una identificación y sugerencias a quién corresponda (Maestra Orientadora, directivos, padres, etc.).

Wadlington et al (2008, citado en Leyva Morillas, 2015) sostienen que la conciencia de los maestros sobre la dislexia y las repercusiones que ésta atañe (limitaciones, habilidades y sentimientos) resultan primordiales a la hora de llevar a cabo una intervención útil para los alumnos/as. Sólo si los docentes tienen un conocimiento adecuado acerca de la dislexia será posible realizar una detección precoz y tratar sus dificultades, gracias a lo cual el pronóstico se tornará más favorable.

Al ser los docentes de educación inicial (jardín de 4 y 5) y primer ciclo de educación primaria (1º y 2º) considerados los primeros educadores y formadores es importante que puedan identificar síntomas/indicadores relacionados con esta dificultad específica del aprendizaje, para así poder realizar las sugerencias correspondientes y favorecer la detección precoz de dicha dificultad.

MARCO TEÓRICO



2.1 ESTADO DEL ARTE

Dentro de los antecedentes del tema en estudio se pueden destacar las siguientes investigaciones:

Macarrone (2017/2018) realizó un estudio con el objetivo de visualizar qué saben los docentes de nivel inicial sobre las Dificultades Específicas del Aprendizaje, particularmente acerca de la dislexia del desarrollo; la misma evidencia que los docentes de nivel inicial tienen un conocimiento parcial y fraccionado sobre la dislexia.

En lo que respecta a reconocer cuáles son las características de los niños que tienen esta dificultad, se muestra un gran desconocimiento.

Asimismo, en lo referente a cuál es el origen de la dislexia, un amplio grupo de docentes pudo responder correctamente.

La investigación pone en evidencia que los docentes de Nivel Inicial, en su gran mayoría, sostienen que deben capacitarse sobre las dificultades específicas del aprendizaje y en particular sobre la dislexia.

Morales Caballero y Salazar Murga (2017) llevaron a cabo una investigación cuyo objetivo es conocer el grado de conocimiento que posee el profesorado de educación primaria sobre la dislexia; la misma evidenció que los docentes poseen mayor conocimiento en lo que respecta a información general sobre la dislexia; sin embargo, el conocimiento es menor en cuanto al origen y consecuencias emocionales y conductuales de la dislexia.

Dicho estudio señala que los docentes demandan la necesidad de una mayor formación en dislexia evolutiva para abordar la prevención, detección e intervención en el aula de forma efectiva.

Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) realizaron un estudio destinado a evaluar los conocimientos, las creencias erróneas y las lagunas de conocimiento de los profesores sin experiencia y de los profesores con experiencia, con relación a áreas específicas sobre la dislexia del desarrollo: información general, síntomas/diagnóstico y tratamiento, así como su relación con variables sociodemográficas.

Se utilizó para evaluar dicha muestra la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS), la misma evidencia que los conocimientos de los profesores con experiencia fueron significativamente mejores que los de los profesores sin experiencia en la escala total y en sus respectivas subescalas y, a su vez,

ambos grupos desconocen la prevalencia de la dislexia y la diferencia de prevalencia en función del género, así como el carácter crónico de dicha dificultad.

Otra investigación llevada a cabo por Guzmán et al (2015) analiza el conocimiento del profesorado de infantil y primaria evaluando tres dimensiones: información general, síntomas/diagnósticos e intervención en dificultades específicas del aprendizaje (DEA) en lectura y escritura y su relación con la formación inicial y la experiencia docente general y específica.

Los resultados de la investigación permiten concluir que, aunque estos docentes tienen conocimientos sobre las DEA en lectura y escritura en las tres dimensiones investigadas, los mismos se refieren más a intervenciones y características generales que a su carácter específico. También mostraron que tener alumnado integrado con dicha dificultad y la experiencia docente no se relacionan con el conocimiento sobre este alumnado.

Asimismo, Izaguirre Mejía (2012) aborda la temática de intervención educativa en niños con dificultades específicas de aprendizaje, la cual se explica por su relación con el conocimiento y disposición de los docentes.

Se arribó a la conclusión de que los docentes evaluados poseen un bajo nivel de conocimiento sobre dificultades específicas de aprendizaje (DEA) y sus estrategias de intervención, donde el docente manifiesta una confusión al tratar de distinguir una dificultad general de una dificultad específica del aprendizaje y, por otro lado, manifiestan un escaso manejo de las bases teóricas de cada una de las DEA: dislexia, disgrafía, disortografía y discalculia.

2.2. ENCUADRE TEÓRICO

2.2.1. APRENDIZAJE

2.2.1.1. Definición

Brevemente, se puede decir que el aprendizaje es ante todo un proceso de adquisición originado por la experiencia, pero además el cambio que produce la adquisición debe ser permanente, puesto que, si no hay permanencia, no hay aprendizaje y la permanencia, a su vez, implica memoria. Por eso se pueden detectar dos etapas en el desarrollo de un aprendizaje: la de adquisición y la de consolidación (Rebollo y Rodríguez, 2006).

2.2.1.2. Dificultad de aprendizaje

Feldman J. (2001) entiende como problemas de aprendizaje a aquellos niños de inteligencia normal que presentan fallas en la adquisición de ciertos instrumentos cognitivos necesarios para comprender, conceptualizar, retener y aplicar aprendizajes de los sistemas educativos: procesos lingüísticos verbales, habilidades de la lectoescritura, estructuras lógicas, el manejo básico del número, la percepción visual, auditiva y táctil, la motricidad, la atención y la memoria.

Estas deficiencias no son consecuencia de retardo mental, ni de déficit visual, auditivo o motor, desventaja sociocultural o problema emocional, aunque también estos casos pueden presentar problemas de aprendizaje; estos niños pueden aprender con métodos específicos y adecuados a sus perfiles de dificultad cognitiva y llegar hasta los niveles más altos de los sistemas educacionales actuales.

El término dificultad de aprendizaje ha sido definido por la National Joint Comitee For Learning Disabilities como *“una denominación genérica que se refiere a un grupo heterogéneo de trastornos que se manifiestan en dificultades significativas al adquirir y usar las capacidades de escuchar, hablar, leer, escribir, de razonamiento o matemáticas. Estos trastornos son intrínsecos al individuo, se supone que se debe a una disfunción del sistema nervioso central y pueden darse a lo largo de la vida. Aún cuando las dificultades puedan ocurrir de forma concomitante con otros hándicaps (impedimento sensorial, retraso mental, alteración emocional grave) o por influencias extrínsecas (diferencias culturales, instrucción insuficiente o inapropiada), las dificultades de aprendizaje no son el resultado de estas condiciones o influencias”* (Cañas de Ameal, 2011, pp. 7-8).

Cañas de Ameal (2011) sostiene que las dificultades de aprendizaje se consideran como primera causa del problema y no como causa de otros factores, tales como la discapacidad producto del medio. Remite a una perturbación en el desarrollo del sistema nervioso central que consiste en un desarrollo más lento o alterado o ambas cosas a la vez y afecta a los procesos psicológicos superiores.

La clasificación de las dificultades del aprendizaje más usada divide las dificultades en específicas e inespecíficas, a las que ahora se prefiere denominar primarias y secundarias.

En las dificultades secundarias el niño no aprende porque un factor conocido le impide aprender; si ese factor desaparece, el niño no tiene ninguna dificultad de aprendizaje, salvo que la causa sea una deficiencia mental en la que el niño aprende de acuerdo con sus posibilidades que están disminuidas.

De esta manera, un estado depresivo, una alteración sensorial, una enseñanza inadecuada, una deficiencia de atención y otros factores o patologías pueden tener entre sus síntomas la dificultad para aprender.

Por otro lado, las dificultades primarias son aquellas que afectan a los niños inteligentes que concurren asiduamente a la escuela y a los que se enseña con métodos adecuados, que no tienen trastornos motores ni sensoriales que le impidan acceder al estímulo ni problemas psicológicos que puedan provocarlas; por ese motivo, se considera dificultad de aprendizaje a las primarias y las secundarias sería mejor denominarlas sintomáticas, pues son un síntoma de múltiples patologías (Rebollo y Rodríguez, 2006).

Es preciso aclarar que en este trabajo tanto “dificultad de aprendizaje/problema de aprendizaje/trastorno específico de aprendizaje” son conceptos equivalentes o sinónimos y su uso dependerá del autor consultado.

2.2.1.3 Tipos de DEA

El Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM V (2013) plantea diferentes tipos de trastornos específicos del aprendizaje:

- **Con dificultades en la lectura (o dislexia):** patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas en el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, deletrear mal y poca capacidad ortográfica.
- **Con dificultad matemática (o discalculia):** patrón de dificultades que se caracteriza por problemas de procesamiento de la información numérica, aprendizaje de operaciones aritméticas y cálculo correcto o fluido.

- **Con dificultad en la expresión escrita (o disgrafía):**

- Corrección ortográfica
- Corrección gramatical y de la puntuación
- Claridad u organización de la expresión escrita

Dansilio y Balbi (2010) afirman que la discalculia del desarrollo es un disturbio heterogéneo en la competencia numérica y del cálculo matemático en sujetos con escolaridad adecuada, ausencia de retraso intelectual, déficit sensorial o trastornos emocionales.

Por otra parte, la disgrafía puede entenderse como un trastorno de tipo funcional que afecta a la calidad de la escritura del sujeto en el trazado o la grafía. Se llama disgráfico al que confunde, omite, une o invierte sílabas o letras de forma incorrecta y al que comete dos o más tipos de incorrecciones, al que tiene las aptitudes mentales y sensoriales “normales” y ha sido escolarizado (Vázquez et al, 2017).

Pearson (2020) sostiene que la disgrafía es una dificultad en el control del trazado que da por resultado una tipografía poco clara o no tan legible.

Es importante que el niño haya sido expuesto al aprendizaje de las letras en sus diversas tipografías, dado que les lleva un tiempo automatizarlas.

Escribir en forma ágil y legible requiere de práctica, pero cuando la escritura no evoluciona y esto está asociado a un nivel grafomotor bajo, estaremos en presencia de una dificultad específica.



2.3. DISLEXIA

2.3.1 Definición

Rufina Pearson (2017) define a la dislexia como una dificultad puntual en la lectura precisa y fluida, en la automatización del proceso lector.

La misma define que las personas con dislexia se caracterizan 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.

La dislexia también afecta el desempeño en tareas vinculadas con la lectura como pueden ser la comprensión lectora, el desarrollo de vocabulario, la ortografía, la precisión escrita y los aprendizajes que implican memoria verbal.

Cabe aclarar que en la dislexia no existe un retraso lector que con el tiempo se compensará.

La dislexia es un trastorno de aprendizaje de origen neurobiológico que puede ser detectado a edades tempranas, por lo cual no es necesario (ni se debe) esperar a que se produzca un retraso en la lectura para poder detectarlo.

Existen ciertos indicadores de riesgo a tener en cuenta en la detección precoz de la dislexia, los cuales serán abordados en el apartado de prevención.

Las personas con dislexia presentan un déficit en las habilidades de procesamiento fonológico, lo que impacta en el logro de la fluidez lectora de palabras y textos, y en la comprensión de lo leído. Esto es posible de detectar mediante pruebas neurocognitivas de lectura de pseudopalabras, palabras y textos con límites de tiempo, así como pruebas de habilidades fonológicas vinculadas al acto lector.

A continuación, se desglosarán algunas características mencionadas en la anterior definición, (Pearson, 2017):

- Inteligencia normal o promedio: la inteligencia es el potencial que cada persona trae desde el nacimiento pero que se manifiesta en la interacción con el medio cultural, el cual puede favorecer o no su desarrollo.

El test más utilizado para medir dicho potencial es el WISC (Weschler 2014), el mismo brinda una estimación potencial de tipo numérica, denominada coeficiente intelectual (CI).

Una persona con un CI en el rango promedio o por encima de lo que se considera deficiente tiene lo que se llama inteligencia normal.

Si bien la dislexia no se diagnostica con un test de inteligencia, igualmente se evalúa, ya que ayuda a comprender los recursos con los que cuenta la persona para compensar la dificultad; además, evaluar el CI nos permite descubrir algún área de talento que posea la persona con dislexia, como así también dificultades en la capacidad ejecutiva o cuál es el nivel de compromiso de la memoria verbal, aspecto sumamente importante para el tratamiento y para comprender la dificultad y el pronóstico.

- Oportunidad sociocultural: para poder hablar de dislexia, la persona debe haber sido expuesta a la enseñanza en el proceso lector por tres meses, tiempo después del cual ya se espera que la persona comience a leer.

En contextos socioculturales con menores oportunidades es más difícil diagnosticar, ya que la variable enseñanza se encuentra enturbiada por el factor ambiental, por lo tanto, se debe despejar dicho factor para poder diagnosticar la dificultad.

- Ausencia de dificultades físicas: es decir, los problemas en la lectura no se deben a otro trastorno auditivo, visual o neurológico.

Es importante descartar la posibilidad de que la persona tenga asociado alguno de estos trastornos; de ser así primero se les debe dar tratamiento y una vez solucionados comprobar si persisten las dificultades lectoras.

- Déficit en la adquisición de la lectura fluida: la dislexia afecta el proceso de adquisición de la lectoescritura y su automatización (fluidez para decodificar).
- Afecta el desempeño en otras tareas: la dislexia es causada por un funcionamiento deficiente de un procesador cerebral llamado fonológico, el cual no accede con automaticidad a la asociación de letras y sus sonidos, con la consecuente baja

activación de zonas involucradas en la lectura fluida. Esto impacta también en la memoria verbal, fundamentalmente en la memoria de largo plazo y en la “evocación” o habilidad para traer de la memoria palabras, hechos numéricos e información que debiera ser recordada de manera automática.

2.3.1.1 Clasificación de la dislexia

Cuetos (2013) afirma que, en términos neurológicos, la palabra dislexia se debe aplicar solo en aquellos casos en que el déficit lector se produce por algún tipo de disfunción cerebral. Esta disfunción puede producirse después de que el sujeto haya adquirido la lectura o antes de adquirirla, por lo que se pueden distinguir dos grandes grupos de dislexias:

- a. *Dislexias adquiridas*: engloba aquellos trastornos de lectura en los cuales la persona, habiendo logrado un determinado nivel lector, pierde total o parcialmente la capacidad de leer como consecuencia de una lesión cerebral (traumatismo craneal, accidente cerebro-vascular, tumor, etc.)
- b. *Dislexias evolutivas*: incluye aquellos trastornos de lectura en niños que “sin ninguna razón aparente” presentan dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura.

Con la expresión “sin ninguna razón aparente” se descartan aquellos retrasos lectores producidos por causas que no solo afectan la lectura, sino al rendimiento general del sujeto (baja inteligencia, deficiencia sensorial, ambiente socio-económico desfavorable, escolaridad irregular, etc.).

El presente trabajo se basa en la dislexia evolutiva o dislexia del desarrollo.

2.3.2 La dislexia ¿condición o enfermedad?

Tal como menciona Pearson (2017), la dislexia no es una enfermedad, por lo tanto, no es apropiado decir que “se cura”, ya que la misma es una condición permanente que se aprende a compensar y a la que, en el mejor de los casos, la persona aprende a sacarle provecho.

Tener dislexia no refiere a un cerebro “enfermo”, sino a un cerebro que se configura de manera diferente, y al que la persona podrá, de a poco, encontrar beneficios a su particular condición o perfil cognitivo y a la manera que impacta en la adquisición de otras destrezas.

El cerebro encuentra caminos para compensar la dificultad lectora y está demostrado que esto puede ocurrir (y ocurre) si se interviene de manera precoz y con un tratamiento eficaz que apunte al desarrollo de los procesos cognitivos involucrados en la lectura fluida.

2.3.3 Prevención/detección precoz

La dislexia es una condición que acompaña a la persona durante toda su vida, si bien no tiene cura y no se puede “prevenir” de padecer dicho trastorno; Pearson (2017) habla de prevención como una posibilidad de disminución de la dificultad o, más bien, de estar preparados para enfrentarla y contribuir a que no cause daño en áreas en las que no debería impactar, como la autoestima o socialización.

Debido a los avances científicos en el tema hoy se sabe que tanto la conciencia fonológica como el reconocimiento de letras son dos predictores indispensables para el desarrollo de la lectura.

Así, la primera manifestación de las dificultades disléxicas aparece en la decodificación fonográfica o fonológica, cuando el niño trata de asociar los signos gráficos con las secuencias fonológicas para articular las palabras (Etchepareborda, 2002).

Etchepareborda (2002) permite distinguir ciertos síntomas de carácter preventivo, posibles de reconocerse en las etapas de jardín de infancia y preescolar:

1. Retraso en el habla
2. Inmadurez fonológica.
3. Incapacidad de rimar a los 4 años de edad.
4. Pronunciadas alergias y graves reacciones a las enfermedades infantiles, en grado más intenso que la mayoría de los niños.
5. Imposibilidad de atarse los cordones.
6. Confundir derecha e izquierda, abajo y arriba, antes y después, atrás y adelante (palabras y conceptos direccionales).
7. Falta de dominio manual (invertir tareas que se realizan con la mano derecha y la izquierda)
8. Dificultad para realizar juegos sencillos que apunten a la conciencia fonológica.
9. Dificultad para aprender nombres de letras o sonidos del alfabeto.
10. Antecedente de dislexia o de trastorno por déficit de atención (TDA).

Si bien, según Pearson (2017), la dislexia se diagnostica una vez que el niño es expuesto a la enseñanza formal de la lectura, existen tres indicadores tempranos de riesgo de alta confiabilidad (posible de detectar entre los 3 y 6 años):

1. *Conciencia fonológica*: habilidad para analizar y manipular los sonidos del lenguaje oral. Esta destreza se detecta por la habilidad del niño para rimar, separar en sílabas, aislar sonido inicial y deletrear.

De estas habilidades la que tiene mayor capacidad predictora es la detección del sonido inicial de las palabras.

Los niños adquieren esta habilidad entre los 4 y 5 años y un niño con dislexia tiene dificultad en la adquisición de esta habilidad.

2. *Reconocimiento de letras*: refiere al dominio del niño para nombrar las letras o para referirse a ellas por su sonido. La dislexia se caracteriza por la falta de automatización de las correspondencias grafema-fonema/ letra-sonido.

A las personas con dislexia les cuesta recordar cómo se llaman y cómo suenan las letras.

3. *Nivel de escritura o escritura espontánea*: es la habilidad para integrar los dos indicadores anteriores. Un niño de 5 años es capaz de escribir de manera autónoma el sonido inicial de cualquier palabra de estructura simple (consonante-vocal).

A su vez Pearson (2017) afirma que están cobrando importancia en la investigación otros predictores como la velocidad para nombrar objetos, la memoria verbal y el vocabulario. Los mismos son más complejos de evaluar por el docente, pero hay que tener en cuenta que tienen impacto en el aprendizaje. Por lo tanto, es posible que en diagnósticos realizados por profesionales se los considere como relevantes dado que la investigación muestra que impactan en el aprendizaje de la lectoescritura.

2.3.4 Enfoques diagnósticos

Dentro de los enfoques posibles, Pearson (2017) presenta los siguientes:

- *Enfoque psicologista*: pone la mirada en los aspectos psicológicos que inciden en el aprendizaje, es decir, tiende a interpretar que las dificultades que presenta un niño o adolescente se deben principalmente a factores emocionales como pueden ser la baja tolerancia a la frustración, la inmadurez emocional, un bloqueo emocional y situaciones ambientales o familiares vividas.

Si bien puede ser real que el alumno con dificultades de aprendizaje presente estos indicadores, no son causa suficiente ya que se trata de una dificultad con base neurobiológica.

- *Enfoque constructivista:* pone la mirada en los procesos de aprendizaje de habilidades que se van adquiriendo en interacción con otros y con diversas ideas que se van contrastando y refutando unas a otras. Esta perspectiva descree el valor de las técnicas o test estandarizados como mecanismos para valorar los aprendizajes porque piensan que cada individuo desarrolla gradualmente un concepto o una habilidad al interactuar con el conocimiento, al contrastarlo con otros y en la medida que le resulte significativo.

Los profesionales con este enfoque consideran que cada individuo tiene sus tiempos de aprendizaje y no dan tanta relevancia a lo esperable, sino a la subjetividad de cada paciente. Por esto, los tests estandarizados no responden a este enfoque o mirada. Este enfoque suele vincularse a la idea que recién en tercer grado se puede hablar de una dificultad específica en el proceso lector, a la cual tampoco suelen llamar dislexia sino “retraso lector”.

- *Enfoque neurocognitivo:* derivado de la psicología cognitiva, tiene un fuerte sustento en la base neurobiológica de los aprendizajes. En este se tienen en cuenta los procesos cognitivos como la atención, la memoria, la habilidad fonológica, la función ejecutiva, el lenguaje o el razonamiento, que se encuentran implicados en las habilidades del aprendizaje como leer, escribir o calcular, entre otras; es decir, se exploran las habilidades que se pueden evaluar a través de pruebas específicas y estandarizadas (test), que reflejan el funcionamiento de los procesadores o áreas del cerebro.

Están basados en la investigación sobre las dificultades en el aprendizaje y en lo que hoy llamamos neurociencias, disciplinas en las que los hallazgos sobre el funcionamiento del cerebro en personas con y sin dificultades de aprendizaje se demuestran en estudios de neuroimagen.

Un profesional con este enfoque evalúa el aprendizaje y por sobre todo los procesos que implican estas habilidades.

La presente investigación adhiere a la perspectiva del enfoque neurocognitivo.

2.3.4.1. Diagnóstico

Cuando se sospecha que un niño (o adolescente, incluso) presenta dificultades en el proceso de lectoescritura comienza un proceso que tiene que ver con acercarse al diagnóstico preciso.

En el caso de la dislexia evolutiva, el especialista o profesional indicado para realizar este diagnóstico es el psicopedagogo (Pearson, 2017).

Paralelamente a los esfuerzos pedagógicos, destinados a evaluar la madurez del niño en la edad preescolar, se sugiere un examen neuropediátrico de las funciones de aprendizaje propias de la edad del niño.

Las anomalías del desarrollo de ciertas funciones corticales, particularmente las referidas a la discriminación digital, el mantenimiento de la atención, la memoria a corto plazo y la memoria secuencial están asociadas a una elevada probabilidad de desarrollar trastornos de aprendizaje (Etchepareborda, 2002).

El manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales- DSM V (APA, 2014) propone los siguientes criterios para el diagnóstico de un Trastorno Específico del Aprendizaje:

- A. Dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades:
 - 1- 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, dificultad para expresar bien las palabras).
 - 2- Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p.ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
 - 3- Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).
 - 4- Dificultades con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración; organiza mal el párrafo; la expresión escrita de ideas no es clara).
 - 5- 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 sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales; se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).

- 6- Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).
- B. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo, e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 años o más, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.
- C. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes programados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).
- D. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

Se han de cumplir los cuatro criterios diagnósticos basándose en una síntesis clínica de la historia del individuo (del desarrollo, médica, familiar, educativa), informes escolares y evaluación psicoeducativa. Asimismo, se debe especificar:

- **Con dificultades en la lectura:**
 - ✓ Precisión en la lectura de palabras
 - ✓ Velocidad o fluidez de la lectura
 - ✓ Comprensión de la lectura
- **Con dificultad en la expresión escrita:**
 - ✓ Corrección ortográfica
 - ✓ Corrección gramatical y de la puntuación
 - ✓ Claridad u organización de la expresión escrita

- **Con dificultad matemática:**
 - ✓ Sentido de los números
 - ✓ Memorización de operaciones aritméticas
 - ✓ Cálculo correcto o fluido
 - ✓ Razonamiento matemático correcto

Se debe especificar, además, la gravedad actual del trastorno del aprendizaje:

- **Leve:** se presentan algunas dificultades en las aptitudes de aprendizaje en uno o dos áreas académicas, pero suficientemente leves para que el individuo pueda compensarlas o funcionar bien cuando recibe una adaptación adecuada o servicios de ayuda, especialmente durante la edad escolar.
- **Moderado:** dificultades notables con las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente sin algunos períodos de enseñanza intensiva y especializada durante la edad escolar. Se puede necesitar alguna adaptación o servicios de ayuda al menos durante una parte del horario en la escuela, en el lugar de trabajo o en casa para realizar las actividades de forma correcta y eficaz.
- **Grave:** dificultades graves en las aptitudes de aprendizaje que afectan varias áreas académicas, de manera que el individuo tiene pocas probabilidades de aprender esas aptitudes sin enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. Incluso con diversos métodos de adaptación y servicios adecuados en casa, en la escuela o en el lugar de trabajo, el individuo puede no ser capaz de realizar con eficacia todas las actividades.

La edad en la que se diagnostique será uno de los factores que demarcará la capacidad compensatoria del paciente.

Una evaluación en chicos de 3 a 6 años permite detectar el nivel de “riesgo de presentar dificultades en el aprendizaje” pero no un diagnóstico cerrado. Una vez que el niño ya empieza a leer no es apropiado evaluar la conciencia fonológica, sino que será suficiente evaluar la habilidad lectora alcanzada hasta ese momento (Pearson, 2017).

La autora propone que a partir de primer grado y en toda la escolaridad es importante sugerir:

- *Pruebas estandarizadas de lectura:* que evalúen reconocimiento visual de palabras, conciencia fonológica, significado de palabras y prosodia.
- *Pruebas de inteligencia:* si bien la dislexia no se determina por la capacidad intelectual, ésta permite comprender los recursos con los cuales cuenta la persona para compensar la dificultad.
- *Evaluar otras áreas de aprendizaje:* es recomendable evaluar escritura y matemáticas para saber si se ubican como áreas de fortaleza o de dificultad conjunta.
- *Calidad de los grafismos:* la dislexia puede presentarse en forma conjunta con la disgrafía.
- *Pruebas de atención:* explorar el nivel atencional para ver cuánto incide en el rendimiento.
- *Pruebas psicológicas:* se puede pedir a un psicólogo una apreciación de la conducta, emociones y de la autoestima del paciente. Sin embargo, el psicopedagogo puede tener una primera visión general para saber si es importante acompañar con un tratamiento psicológico conjunto.
- *Grado de autonomía:* evaluar la autonomía que logran en el estudio.

Finalmente, tal como lo proponen Preilowski y Matute (2011), es de esperarse que el diagnóstico de la dislexia del desarrollo no esté solamente dirigido al trastorno específico en el aprendizaje de la lectura, sino que también se debe detallar un perfil de las fortalezas y debilidades cognitivas y comportamentales en cada niño; además, deberán ser consideradas las condiciones socio-ambientales de la escuela y la familia.

El objetivo es brindar una opinión sobre el problema del niño a todas las personas involucradas y proveer un plan individualizado de intervención.



2.3.5 Dislexia y autoestima

2.3.5.1 ¿Qué es la autoestima?

Pearson (2017) considera que la autoestima refiere al concepto que cada persona tiene de sí misma y éste se vincula directamente a la manera que tiene de percibir sus éxitos y fracasos.

Es este concepto o idea de sí misma la que le permite afrontar situaciones nuevas o difíciles, dado que, si se siente con recursos o se cree capaz de resolverlas, las afrontará y luego tendrá una retroalimentación sobre lo realizado.

Una persona con buena autoestima enfrentará la situación difícil y, si el resultado es positivo, retroalimentará su autoconcepto porque habrá confirmado que puede resolver situaciones y que cuenta con los recursos para hacerlo como había pronosticado. Cuando lo que enfrenta excede sus posibilidades, la persona con buena autoestima podrá pensar que no empleó estrategias adecuadas y deberá cambiarlas, pero podrá aprender de su error.

En cambio, una persona con baja autoestima tiene una percepción errada de sus éxitos y fracasos y ante una situación en particular tenderá a atribuir el éxito a que la situación era muy fácil, o el fracaso a que era muy difícil, o bien a que él es un tonto. En todos los casos, no habrá reforzado su autoconcepto, pensará que no tiene recursos y no logrará aprender de esa situación en particular para realizarlo mejor la vez siguiente.

Se encadenará una suerte de experiencias de inadecuada valoración que terminarán debilitando su autoconcepto general.

2.3.5.2 Autoestima y DEA

Según la investigación de Pirrone C. et al (2017), los chicos y chicas con DEA muestran una autoestima más baja que sus compañeros sin dificultades, tanto a nivel general como al considerar diferentes aspectos que conformarían la autoestima, referentes a las relaciones interpersonales, la competencia, la emotividad, la experiencia corporal, el éxito escolar y la vida familiar.

Esto es un descubrimiento importante porque parece que los problemas específicos proyectan su efecto más allá de la escuela (Zelege, 2004 citado en Pirrone C. et al 2017), afectando a otros ámbitos como la familia, las relaciones interpersonales y a otros más específicos de la persona, como su emotividad e incluso la imagen corporal, así como a la autoestima general.

Esto podría ocurrir ya que, según Pearson (2017), los alumnos con dificultades de aprendizaje son expuestos constantemente a situaciones de fracaso y reciben todo el tiempo retroalimentación negativa sobre su rendimiento, lo cual termina minando cualquier idea de que poseen habilidades. Además, es real que tienen una dificultad y por más que hagan todo el esfuerzo del mundo, si no reciben ayuda especializada para compensarla, será muy difícil que puedan sobreponerse a ella.

En este círculo empiezan a sentirse tontos o con baja capacidad, lo cual se constata en las bajas notas y la retroalimentación negativa de docentes y padres que (sin saber que tienen dislexia) les afirma que no estudiaron lo suficiente o que se quedarán sin tal o cual beneficio por la mala nota.

Atribuyen los malos resultados a que no cuentan con los recursos suficientes o confirman su autoconcepto de que no son inteligentes en lugar de identificar exactamente cuál fue la falla. Enfrentados continuamente a situaciones similares, su autoestima termina dañándose indefectiblemente.

Un componente fundamental de la autoestima surge de las expectativas de los adultos significativos; si de ellos se obtiene una retroalimentación negativa, entonces se habrá confirmado lo que los alumnos temían: que no son inteligentes.

A partir de esta concepción interna y mirada externa, los alumnos se vuelven incapaces de enfrentar nuevas situaciones de aprendizaje, pierden interés y muestran desgano, muchas veces como modo de evadir la situación.

Cuanto más se tarde en diagnosticar la dificultad de aprendizaje, más comprometida estará la autoestima, puesto que, si pueden comprender que tienen una

condición que les provoca esas dificultades y describir sus habilidades hará que poco a poco puedan ir confiando en sí mismo.

2.4 DOCENTES E INSTITUCIÓN EDUCATIVA

2.4.1 Rol de la institución frente a las DEA

Pearson (2017) considera que el colegio debería tener una mirada preventiva, de detección de dificultades, más aun teniendo información tan valiosa como lo es el contar con la media poblacional para cada grado, es decir, lo que se espera de una población en una determinada etapa escolar.

Es cierto que el colegio debería darse cuenta a tiempo, detectar a los alumnos en riesgo y sugerir a los padres que realicen una consulta, pero la realidad es que muchos colegios y docentes no disponen de formación suficiente para advertir que lo que le está ocurriendo al alumno tiene que ver con una dificultad específica y suelen esperar el fin del ciclo escolar para comunicarlo porque creen que lo mejor es darle más tiempo al alumno para que logre las habilidades básicas de leer y escribir. Desconocen en realidad la posibilidad de detección precoz y la importancia de que los tratamientos se inicien lo antes posible para lograr una compensación más exitosa.

Entonces, gran parte de la falta de advertencia radica en la falta de formación sobre las DEA aunque en países donde existe una ley aprobada sobre las DEA, los colegios tienen la obligación de formar a sus docentes en ella.

Es prudente mencionar la Ley 27306 (2016) sobre abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), la misma en su artículo N.º 1 establece como objetivo prioritario garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

A su vez en su artículo 5 propone que se lleven a cabo las siguientes acciones:

- Establecer procedimientos y medios adecuados para la detección temprana de las necesidades educativas de los sujetos que presentaren dificultades específicas de aprendizaje;
- Establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimientos de cada caso en particular;

- Planificar la formación del recurso humano en las prácticas de detección temprana, diagnóstico y tratamiento.

Queda a la vista la responsabilidad de la institución con relación a los alumnos con DEA.

Pearson (2017) sostiene que el rol de la institución es brindar capacitación a todo el plantel docente, capacitación no solo de las DEA sino en enseñanza innovadora, en métodos de evaluación que excedan la evaluación escrita, en tecnología y otros.

Si bien no es el rol de la institución diagnosticar deben contar con un sistema de detección de posibles dificultades de aprendizaje.

Es de suma importancia que la institución educativa acompañe a los alumnos con alguna dificultad porque las adaptaciones que necesitan los alumnos con DEA no pueden depender de la voluntad de los docentes, sino que es responsabilidad de los directivos comunicarle a todo el plantel docente cómo deben abordarse, tanto cuando se sospecha de la presencia de una DEA como cuando se confirma luego de un diagnóstico externo con un profesional.

La institución debería comprender y transmitir a sus docentes que las adecuaciones metodológicas no son una ventaja que se les da a ciertos alumnos, sino que es manera de ubicarlos en igualdad de condiciones frente a los demás (Pearson 2017).

2.4.2 Rol del docente frente a las DEA

Según Pearson (2017) el docente cumple un rol fundamental en la vida de un alumno con DEA porque es quien está en el día a día, le propone situaciones de aprendizaje donde constantemente se ponen en juego su habilidad y su dificultad, quien puede generar que la situación de enseñanza-aprendizaje más o menos impacto en su autoestima entre otras cosas.

En primer lugar, la función del docente es enseñar a leer y escribir. La lectura y la escritura son habilidades que se adquieren por modelado, dado que lo que se debe incorporar y aprender es un código arbitrario.

Se necesita de la mediación de un docente que informe cómo es el proceso porque esta es su tarea fundamental.

Algo similar expresó Beatriz Diuk (2020) al decir que la mayor parte de la humanidad para aprender a leer necesitó de la enseñanza explícita de la lectura y la escritura puesto que aprender a leer y a escribir no es lo mismo que aprender a hablar,

porque los seres humanos están biológicamente especializados para aprender a hablar; en cambio, la escritura y lectura son un invento cultural por lo que necesitan de la enseñanza de un docente.

Rufina Pearson (2015) afirma que el docente tiene la responsabilidad de estar al tanto de cuáles son los recursos que posibilitan a su alumno un mejor aprendizaje porque un conocimiento acabado de las DEA le dará herramientas para implementar dentro del aula, más allá de si el profesional las indica o no.

Por ello el docente no debe esperar el diagnóstico para empezar a actuar, sino que ante la realidad de que su alumno presenta dificultades, debe intentar otras estrategias distintas a las ya implementadas para ver si logra aprender.

Coincide con lo dicho anteriormente Leyva Morilla (2015) al resaltar la importancia que tiene que los docentes posean conocimientos sobre las DEA, ya que la conciencia que tengan sobre las mismas, en este caso sobre la dislexia y las repercusiones que ésta atañe (limitaciones, habilidades y sentimientos), resultarán primordiales a la hora de llevar a cabo una intervención útil para los alumnos.

Así, sólo si los docentes tienen un conocimiento adecuado acerca de la dislexia será posible realizar una detección precoz y tratar sus dificultades, gracias a lo cual el pronóstico se tornará más favorable.

A su vez, Izaguirre Mejía (2012) considera que el docente deberá conocer las estrategias y las técnicas adecuadas para dar atención diferenciada en cada caso particular, es decir, se requiere que el docente tenga conocimiento básico o el conjunto de información necesario para realizar una efectiva intervención y así favorecer el aprendizaje de los niños con alguna DEA.

Otro rol importante para el docente es el de mantener contacto con el profesional a cargo del niño porque los aportes que puede realizar sobre lo que acontece diariamente en el ámbito escolar son muy valiosos.

De esas interacciones surgirán nuevas ideas de intervención, se valorará la necesidad de ajuste en algunas adaptaciones o contenidos y lo que es más importante, se podrá saber cómo funciona el alumno en grupo, cómo impacta su problemática o no en los vínculos sociales, aspecto no menos relevante para procurar que tenga una buena calidad de vida escolar (Pearson 2017).

Parece pertinente preguntarse: ¿qué papel juegan los diseños curriculares que propone el sistema educativo en el rol docente?; Beatriz Diuk (2020) considera que existen problemas serios en relación a lo que se le enseña y pide a los docentes que hagan

ya que el sistema educativo argentino hoy día no tiene en cuenta dos componentes básicos de la enseñanza de la lectura y la escritura: el conocimiento de la correspondencia grafema-fonema y la conciencia fonológica.

El sistema tiene que asegurarse que los niños sepan algo tan elemental como el sonido de las letras y la conciencia fonológica, que es la capacidad para analizar los sonidos del habla, para reconocer que una palabra está formada por una serie de sonidos y que requiere de una tecnología instruccional tan compleja como estirar los sonidos.

Teniendo en cuenta lo dicho y en función de los diseños curriculares de Buenos Aires la autora pone de manifiesto que hay una palabra que nunca aparece en los mismos: la palabra ENSEÑAR; el verbo enseñar no aparece.

En ningún lugar del diseño curricular se propone como intervención enseñar las correspondencias grafema-fonema o asegurarse que todos los alumnos la sepan y si algunos no han adquirido aun ese aprendizaje, enseñarlos; con lo cual si este aspecto no es tenido en cuenta, sucederá que dentro del aula habrá niños que tengan contextos que garantizan dicha enseñanza y niños que, si no tienen un contexto que pueda proporcionarles esa enseñanza, a lo largo de los años seguirán sin saber cómo suenan las letras o lo que es peor, no tienen el conocimiento de que las letras suenan; esto quiere decir que están asociadas a un sonido, a un fonema y este es un conocimiento sin el cual no se puede aprender a leer y escribir.

Otro aspecto que pone de manifiesto Diuk (2020) es que “*en la actualidad parece que la enseñanza ha perdido prestigio, probablemente porque fue emparentada con sus aspectos más directivos*”. Basado en que “todo lo que se enseña a un niño impide que lo descubra por sí mismo”, se asentó progresivamente la noción de que el ideal educativo es “no enseñar” sino hacer que “las cosas salgan de los niños” (Feldman, 1999 citado en Diuk, 2020).

Esto para los niños que tienen dificultades lectoras es negarles el conocimiento que necesitan que les den, puesto que la instrucción explícita resulta más eficaz que la enseñanza por descubrimiento para promover el aprendizaje en general y más aún entre niños con dificultades o provenientes de sectores vulnerados.

2.5 EDUCACIÓN

2.5.1 Educación inicial

Ana María Borzone (1994) propone que el rol que debe asumir la educación inicial es ser una vía de acceso a la alfabetización para todos los niños y especialmente para aquellos que provienen de sectores donde la lectura y escritura no son prácticas cotidianas.

2.5.1.1 Docente de Educación Inicial

En los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial (2008) se plantea que ser docente en educación inicial requiere una sólida formación profesional, permanente y actualizada. Para trabajar con niños es necesario disponer de empatía, sensibilidad, disponibilidad corporal, respeto, compromiso, disposición lúdica, etc.

La práctica del docente debe estar fundamentada en un análisis y comprensión de la diversidad de familias y contextos de las cuales provienen los niños, como así también, en los fundamentos teóricos que le aportan las disciplinas; el mismo debe ser reflexivo y autónomo.

La intencionalidad de la tarea del docente es pensar, a partir de lo observado, en las conductas espontáneas de los niños, modos de enriquecer, complejizar y problematizar las situaciones a plantear, diseñando propuestas de enseñanza globalizadas acordes a los modos de experiencia infantil.

Entonces, se concibe al docente como mediador, favoreciendo los logros de los niños, ayudándolos a avanzar, transformando lo que pueden hacer con ayuda en logros que pueden realizar por sí solos; de esta manera, se crea una nueva zona de desarrollo próximo.

2.5.1.2 Objetivos de la Educación Inicial

Los mismos están expresados en la Nueva Ley de Educación de Entre Ríos que en su Artículo 25º enuncia los objetivos de la Educación Inicial:

- a. Incentivar el proceso de estructuración del pensamiento, de la imaginación creadora y de las diferentes formas de expresión personal y de comunicación verbal y escrita;
- b. Favorecer los procesos de maduración de la actividad cognitiva, las manifestaciones lúdicas, estéticas y artísticas, el desarrollo corporal y motriz a través de la educación física, atendiendo el aspecto social relacionado con el

ambiente natural y la salud, el crecimiento socioafectivo, el desarrollo de valores éticos y hábitos de cooperación, la confianza, autoestima, solidaridad, el cuidado y el respeto hacia sí mismo y los otros;

- c. Estimular hábitos de integración social y de convivencia grupal;
- d. Fortalecer el vínculo entre la institución educativa y la familia;
- e. Generar condiciones de aprendizaje que respeten las diversidades socioculturales de la población escolar para favorecer la inclusión de todos los niños y niñas;
- f. Promover el juego como contenido de valor cultural para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

2.5.2 Educación Primaria

2.5.2.1 Docente de Educación Primaria

El Diseño Curricular de Educación Primaria (2011) sostiene que los maestros deben ser productores de conocimiento, de un conocimiento relacionado con la transmisión cultural y la generación de condiciones que hacen posibles los aprendizajes en cada uno de los contextos específicos.

Los maestros se encuentran interpelados cotidianamente por la multiplicidad de funciones y tareas, para las cuales deben aplicar su habilidad, su experiencia y su saber acumulado en las circunstancias específicas del aula que provocan la búsqueda de estrategias que organicen su acción.

Sensibles ante las diferencias socio-contextuales de sus alumnos y de la comunidad local en la que se inserta la escuela, se desafían a sí mismos al analizar reflexivamente sus prácticas de enseñanza, con el fin de revisarlas y mejorarlas.

La sociedad en la que estamos hoy insertos reclama intervenciones docentes cada vez más creativas, que requieren una incesante búsqueda de estrategias variadas, significativas y pertinentes.

Esto es lo que permite reconocer que no alcanza con saber aquellos conocimientos a transmitir, sino que es preciso, además, construir claves para desarrollar buenas prácticas de enseñanza, que a su vez se amalgaman con el compromiso ético de presencia y confianza en las posibilidades de todos para aprender.

2.5.2.2 Objetivos de la Educación Primaria

Los mismos están expresados en la Nueva Ley de Educación de Entre Ríos que en su artículo 30° Propone como objetivos de la Educación Primaria:

- a. Asegurar una formación básica común a todos los niños y niñas garantizando su acceso, permanencia, reingreso y egreso en condiciones de distribución igualitaria del conocimiento que garanticen la calidad del proceso educativo y sus resultados.
- b. Favorecer el desarrollo de contenidos considerados socialmente significativos en los diversos campos del conocimiento, en especial de la lengua española y la comunicación, las ciencias sociales, la matemática, las ciencias naturales, las lenguas extranjeras, el arte, la cultura, la educación física y la capacidad de aplicarlos en situaciones de la vida cotidiana.
- c. Promover la función socializadora de la escuela en un marco de respeto por la diversidad social y cultural.
- d. Propiciar el conocimiento y la valoración reflexiva de la tradición y el patrimonio cultural y natural local, regional y nacional.
- e. Promover la formación artística y artesanal, la educación física y el deporte, como componentes indispensables del desarrollo integral de la persona y de los grupos, como formas de expresión e interacción social y ética.
- f. Desarrollar hábitos de convivencia solidaria y cooperación, construyendo formas pacíficas y racionales de resolución de conflictos.
- g. Promover actitudes de esfuerzo, de trabajo y responsabilidad en el estudio, y de estímulo e interés por el aprendizaje, fortaleciendo la confianza en las posibilidades de aprender.
- h. Promover el juego como actividad necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo, ético, estético, motor y social.

2.5.3 Propuesta del Plan Educativo Provincial

La Resolución 0455/16 del Consejo General de Educación plantea un plan educativo provincial 2015-2019 con el objetivo de asegurar el derecho a aprender con calidad, con saberes de complejidad creciente y la formación de habilidades cognitivas, sociales y emocionales, en todos los niños y estudiantes.

Este plan propone cinco grandes líneas de acción:

- Mejor educación con inclusión
- Fortalecimiento de la profesionalización docente
- Promoción del trabajo intersectorial
- Más vinculación de la educación con el trabajo y la producción
- Descentralización y desburocratización de la educación

Teniendo en cuenta la segunda línea de acción, se propone que los docentes continúen mejorando y profundizando las propuestas académicas, asegurando la implementación de las mismas en función de los desafíos de la educación actual y futura.

También se enfatiza la continuidad de la formación permanente mediante cursos, jornadas, seminarios, aulas virtuales etc. que fortalezcan la innovación, la atención de las necesidades de los sujetos pedagógicos y las demandas pedagógico-didácticas de gestión institucional.

Asimismo, la Ley de Educación Provincial 9890 en su artículo 13 expresa que la educación entrerriana persigue los siguientes fines y objetivos: *“garantizar una formación docente inicial de calidad y continua, con capacitación y perfeccionamiento permanente para lograr la jerarquización de la profesión y especialización en los diferentes niveles y modalidades, en el marco de una educación inclusiva que atienda a la diversidad”*.

2.6 DISLEXIA EN ARGENTINA

2.6.1 Ley 27306 (2016) sobre abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA)

Entre los artículos más importantes que se presentan en la ley 27306 sobre abordaje integral e interdisciplinario de sujetos con DEA, se encuentran:

- ARTÍCULO 1° — La presente ley establece como objetivo prioritario garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).
- ARTÍCULO 2° — Declárase de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), así como también la formación profesional en su detección temprana, diagnóstico y tratamiento; su difusión y el acceso a las prestaciones.
- ARTÍCULO 3° — Se entiende por Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) a las alteraciones de base neurobiológica, que afectan a los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar.
- ARTÍCULO 5° — La Autoridad de Aplicación tendrá a su cargo el ejercicio de las siguientes acciones:
 - Establecer procedimientos y medios adecuados para la detección temprana de las necesidades educativas de los sujetos que presentaren dificultades específicas de aprendizaje;
 - Establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimientos de cada caso en particular;
 - Planificar la formación del recurso humano en las prácticas de detección temprana, diagnóstico y tratamiento.

2.6.2 DISFAM en la Argentina

En Argentina se encuentra la asociación DISFAM ARGENTINA (Dislexia y Familia), la cual tiene su sede central y origen en España; tiene como objetivo fundamental la difusión y el conocimiento de la problemática de la dislexia y otras DEA y actuar como enlace entre los padres, la comunidad educativa en todos sus niveles y los profesionales de la salud, en los distintos ámbitos de la comunidad para que estas dificultades sean contempladas en todos sus aspectos.

Acompañan a la asociación profesionales que se especializaron en las DEA como pediatras, psicopedagogos, psiquiatras y fonoaudiólogos.

DISFAM tiene como gran objetivo informar a toda la comunidad sobre qué es la dislexia y cuáles son sus consecuencias, para su correcto enfoque.

2.6.2.1 “Asociación los sueños no se leen” Entre Ríos

En Entre Ríos se encuentra la asociación “Los sueños no se leen”; la misma busca que las familias conozcan y comprendan las DEA con el objetivo de acompañar de manera efectiva el transitar de sus hijos en las distintas etapas de la educación.

Sus objetivos principales son hacer visibles las dificultades específicas del aprendizaje, promover la reglamentación en la provincia de Entre Ríos de la ley Nacional N.º 27306, realizar acciones conjuntas con otras instituciones y/o asociaciones para realizar capacitaciones, facilitar la trayectoria educativa de las personas con DEA en todos los niveles y crear y sostener un espacio para padres, docentes, profesionales y niños que facilite los medios para aprender y crecer.

MARCO METODOLÓGICO



3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según el tipo de diseño, se trata de una investigación no experimental, ya que no se manipularon las variables.

Desde la perspectiva temporal, el estudio fue transversal, ya que las variables se midieron en un solo punto en el tiempo y no se siguieron los fenómenos a lo largo del mismo, con el fin de registrar posibles cambios.

En función del tipo de fuente, la investigación puede definirse como de campo, ya que los datos fueron recogidos en forma directa de la realidad. Como refiere Sabino (1996) los diseños de campo son aquellos en donde los datos de interés se recogen en forma directa de la realidad, mediante el trabajo concreto del investigador y su equipo.

Según los objetivos, es una investigación de tipo exploratoria correlacional. Según Cortada de Khoan et al (2008), los estudios correlacionales tienen como propósito medir el grado de relación que existen entre dos o más variables.

3.2 MUESTRA

Se consideró como población de esta investigación a un grupo de 120 docentes de nivel inicial salas de 4 y 5 años y primer y segundo grado del primer ciclo de la educación primaria.

La muestra seleccionada comprende a docentes de los departamentos Diamante y Paraná, provincia de Entre Ríos, contemplando escuelas públicas, públicas de gestión privada y privadas.

La elección de la unidad de análisis se realizó debido a que se estima que la dislexia evolutiva afecta a 5% y hasta 10% de la población, presentándose como el trastorno de aprendizaje más frecuente entre la población infantil (Pearson, 2017).

Como se mencionó anteriormente, se puede diagnosticar riesgo de presentar dislexia a partir de los 4 o 5 años, y la dificultad ya manifiesta a mediados de primer grado.

Por lo tanto, son los docentes de los primeros cursos quienes tienen más oportunidades de detectar indicadores de riesgo.

Sabiendo que ambos departamentos tienen un universo escolar aproximado de 1.900 docentes de los niveles analizados, fueron encuestados 120 docentes totales, representando 6% aproximado.

La característica de la muestra fue descriptiva, puesto que fue posible ordenar, resumir, analizar y presentar la información recolectada, brindando una muy buena aproximación a las hipótesis planteadas para el conocimiento de la población.

Por ello es posible decir que las muestras son representativas para el alcance de este trabajo.

3.3 TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para recoger los datos del presente estudio se trabajó con un cuestionario ad hoc creado por las tesis, directora y asesor metodológico y la Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014); siendo ambos de tipo autoadministrados.

- **Cuestionario sociodemográfico**

Se elaboró un cuestionario ad hoc con el objetivo de obtener información socio demográfica. El mismo tiene preguntas con respuestas abiertas y cerradas respecto a si los docentes hicieron alguna capacitación sobre dislexia, años de ejercicio profesional, si tuvieron alumnos con dificultades en el proceso de lectura y escritura, cuáles son los indicadores de riesgo de presentar una dificultad, entre otros.

- **Escala de Conocimientos y Creencias sobre la Dislexia del Desarrollo (KBDDS) (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014)**

Tiene 36 ítems que se califican con verdadero (V), falso (F) o no sé (NS). El KBDDS considera 3 áreas específicas: **información general** (p.e. ítem 1: la dislexia es el resultado de problemas neurológicos), **síntomas/diagnóstico** (p.e. ítem 13: el principal criterio de identificación de la dislexia son las inversiones de letras o palabras) y **tratamiento** (p.e. ítem 18: los médicos pueden recetar medicamentos que ayuden a los alumnos con dislexia).

Los estudios de validación (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014) indicaron que la fiabilidad para la escala total era de 0,76 utilizando el alfa de Cronbach.

Para obtener los puntajes de dicha escala se deben sumar las respuestas correctas: por un lado, las respuestas correctas (V); las respuestas incorrectas (F), por otro y finalmente, las dubitativas (NS). Esto arroja la siguiente información:

- Conocimiento sobre dislexia del desarrollo: indicado por el total de respuestas correctas (V).

- Errores de conocimiento sobre dislexia del desarrollo: expresado por el total de respuestas erróneas o incorrectas (F).
- Lagunas de conocimiento sobre dislexia del desarrollo: surge del total de respuestas dubitativas o respuestas “no sé” (NS).

3.4 PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

En primer lugar, se solicitó por intermedio de un escrito a la Facultad “Teresa de Ávila” una autorización con el propósito de presentarla a los directivos de las instituciones educativas, quienes se mostraron dispuestos a participar de la investigación.

Luego de explicitar los fines de la investigación y de coordinar con los directivos, se les hizo entrega del cuestionario y la escala de conocimientos, para que los mismos se las acerquen a los docentes que voluntariamente deseen participar del estudio; una vez entregados, se coordinó una fecha para que los mismos sean retirados.

La aplicación se realizó en dos instancias: la primera, durante los meses de octubre y noviembre del año 2019 y, una segunda instancia, desde febrero hasta mayo del 2020. Producto de la pandemia de Covid-19 y para continuar con la recolección de datos, se decidió junto al asesor metodológico y la directora de tesis digitalizar las encuestas.

Los docentes fueron convocados a través de redes sociales, donde aquellos que voluntariamente deseaban participar se les enviaba el cuestionario y la escala vía correo electrónico; las respuestas eran reenviadas por este medio.

Se informó en ambas instancias que, tanto el cuestionario como la escala administrada, serían anónimos y se garantizaría el resguardo de la confidencialidad de los datos.

3.5 PLAN DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Los mismos fueron acondicionados en planilla de cálculo tipo Excel®, de forma tal que se pudo realizar tanto el análisis de datos como el tratamiento de sus estadísticas descriptivas, tratamientos de correlaciones y gráficos representativos de diversos temas.

Las encuestas fueron cargadas con un identificador de cada una (ID) y los datos relevados: las catorce preguntas diseñadas para éste estudio y las treinta y seis correspondientes a la escala de conocimientos y creencias acerca de la Dislexia Evolutiva propuesta por Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa en 2014.

En el próximo capítulo se resumen los resultados obtenidos mediante un análisis estadístico de los resultados alcanzados en el cuestionario y la escala de conocimientos y creencias acerca de la Dislexia Evolutiva propuesta por Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa en 2014. Asimismo, se sintetizan y comparan los mismos.

Los resultados son representados mediante tablas y gráficos que complementan la información y permiten una mejor comprensión.

RESULTADOS



4.1 RESULTADOS OBTENIDOS DEL PROCESAMIENTO DE DATOS

En función de los objetivos propuestos al inicio de la investigación, se presentan los principales resultados

Objetivo 1: Explorar los conocimientos sobre dislexia evolutiva que poseen los docentes de educación inicial (sala de 4 y 5 años) y primaria (primer y segundo grado).

A continuación, se presentan las tablas donde se ven reflejados los resultados de la Escala de Conocimientos y Creencias sobre Dislexia Evolutiva (Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa 2014).

La misma consta de una escala con cinco clasificaciones semánticas que se realizaron para éste trabajo, teniendo en cuenta la investigación de Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014) y criterios acordados entre las tesis y el asesor metodológico, en las que se representa el porcentaje correcto que se obtuvo del cuestionario, con su respectiva escala semántica donde los valores de referencia son:

- mayor o igual a 81% significa “muy buen conocimiento” representado con color verde oscuro,
- entre 80% y 66% “conocimiento bueno” representado con color verde claro,
- entre 65% y 51% “conocimiento regular” representado con color amarillo,
- entre 50% y 26% “poco conocimiento” representado con color naranja
- entre 25% y 0% “muy poco conocimiento” representado con color rojo

Todos estos valores se encuentran representados en la tabla n°1:

Tabla 1. Conocimiento de docentes sobre dislexia evolutiva

Mayor o igual a 81%	5	MUY BUEN CONOCIMIENTO	MB
Entre 66 y 80%	26	CONOCIMIENTO BUENO	B
Entre 51 y 65%	36	CONOCIMIENTO REGULAR	R
Entre 26 y 50%	47	POCO CONOCIMIENTO	PC
Entre 0 y 25%	5	MUY POCO CONOCIMIENTO	MP

Sus resultados desagregados según las tres subescalas (conocimientos generales, síntomas/diagnóstico y tratamiento) que evalúa la escala de conocimientos y creencias sobre la dislexia evolutiva de Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014) se presentan en la tabla n° 2, 3 y 4 según:

Tabla 2. Conocimientos generales.

CONOCIMIENTOS GENERALES																
1	2	3	4	5	6	7	8	16	20	21	25	27	29	30	31	35
R	PC	B	PC	PC	PC	PC	PC	MB	PC	MB	MB	R	PC	R	PC	R

Tabla 3. Síntomas/diagnóstico

SÍNTOMAS/DIAGNÓSTICO									
9	11	12	13	14	15	32	33	34	36
B	B	B	MP	R	MP	R	PC	PC	B

Tabla 4. Tratamiento

TRATAMIENTO								
10	17	18	19	22	23	24	26	28
PC	PC	R	MP	MB	R	MB	R	PC

Se puede observar que la mayoría de los conocimientos de los docentes se encuentra en el rango de “poco conocimiento”, lo que significa que respondieron correctamente entre 26 % y 50% de la escala de conocimientos y creencias sobre dislexia evolutiva.

Objetivo 2: Comparar el conocimiento sobre dislexia evolutiva teniendo en cuenta capacitaciones realizadas.

En la figura n°1 se observa la correlación entre los docentes que realizaron capacitaciones, aquellos que no hicieron y los conocimientos de estos.

En la misma se encuentran los promedios (%) de respuestas correctas (RC), lagunas de conocimiento (LC) y las creencias erróneas (CE) de los docentes con capacitación (DCC) y sin capacitación (DSC).

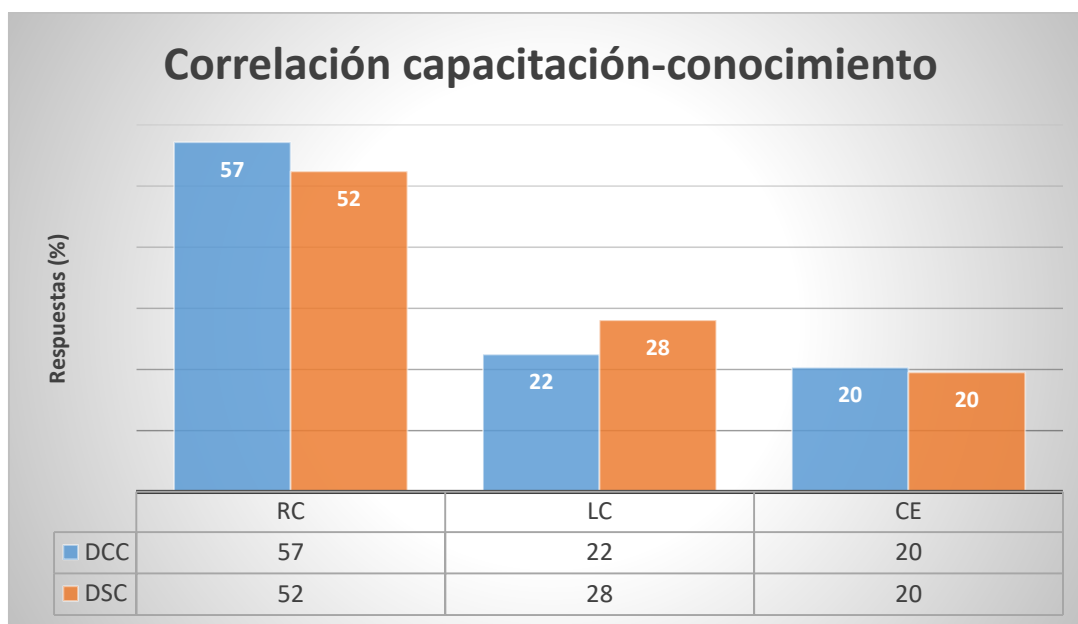


Figura 1. Correlación capacitación-conocimiento.

Como se puede observar en el gráfico, no existe correlación entre las capacitaciones realizadas y el conocimiento de los docentes, debido a que las diferencias no son significativas, ya que las mismas solo representan 1 o 2 respuestas de diferencia.

Objetivo 3: Comparar el conocimiento sobre dislexia evolutiva según la antigüedad docente.

La figura n°2 muestra la correlación entre conocimientos y años de ejercicio profesional de los docentes.

En la misma se pueden observar los promedios (%) de respuestas correctas (RC), lagunas de conocimiento (LC) y las creencias erróneas (CE) de los docentes según sus años de ejercicio profesional, 0-5 años, 6-10 años y más de 10 años.

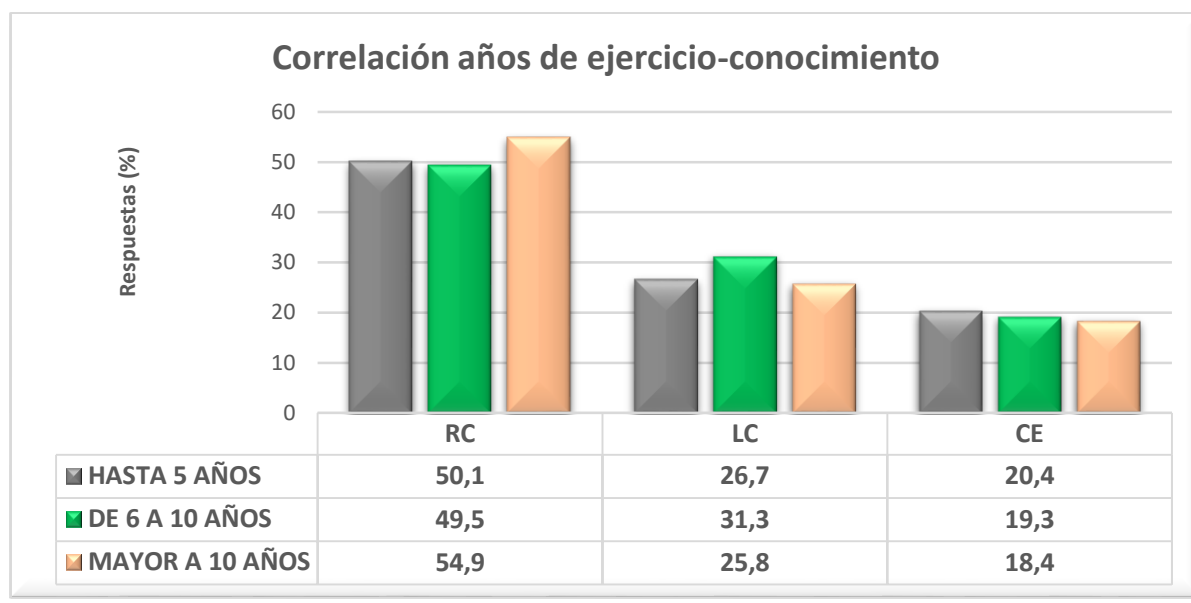


Figura 2. Correlación años de ejercicio-conocimiento

Como se puede observar en el gráfico, no existe correlación entre los años de ejercicio profesional y el conocimiento de los docentes, debido a que las diferencias no son significativas ya que las mismas solo representan 1 o 2 respuestas de diferencia.

4.2. RESULTADOS DEL CUESTIONARIO ELABORADO (AD HOC)

4.2.a. Respuesta a la pregunta 1 - Clasificación por edad

Para los mismos se optó por clasificarlos en seis rangos de seis años cada uno, según la figura n°3:

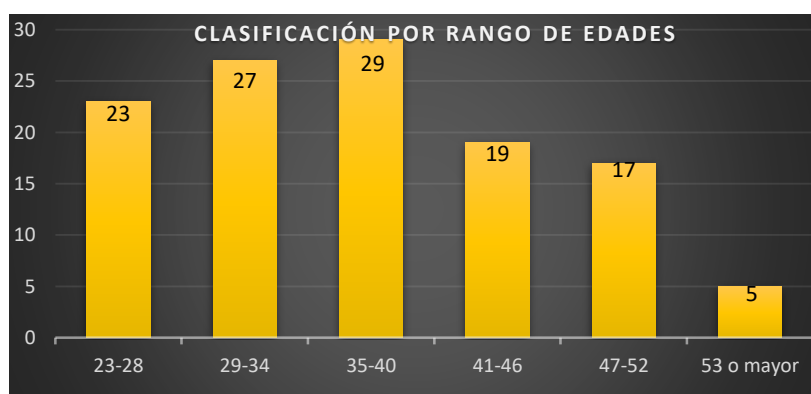


Figura 3. Edad

4.2.b. Respuesta a la pregunta 2 - Clasificación por sexo

Solo a efectos estadísticos de contabilizar:

Masculinos	2
Femeninos	118

Se observa que 98% de los docentes (amplia mayoría) son femeninos.

4.2.c. Respuesta a la pregunta 4 - ¿A qué tipo de gestión pertenecen?

Las tres posibilidades encuestadas fueron:

- Pública (Púb)
- Privada (Priv)
- Pública de Gestión privada (PGP)

Las mismas se presentan en la figura número 4:

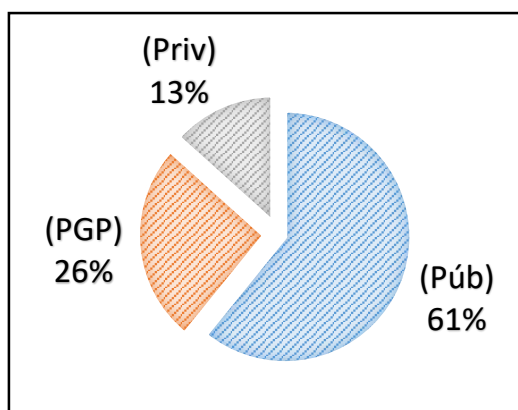


Figura 4. Gestión

Es observable el mayor porcentaje de participación de agentes públicos.

4.2.d. Respuesta a la pregunta 5 - Salas a cargo

La figura número 5 ilustra, en porcentaje, las salas a cargo de los docentes encuestados:

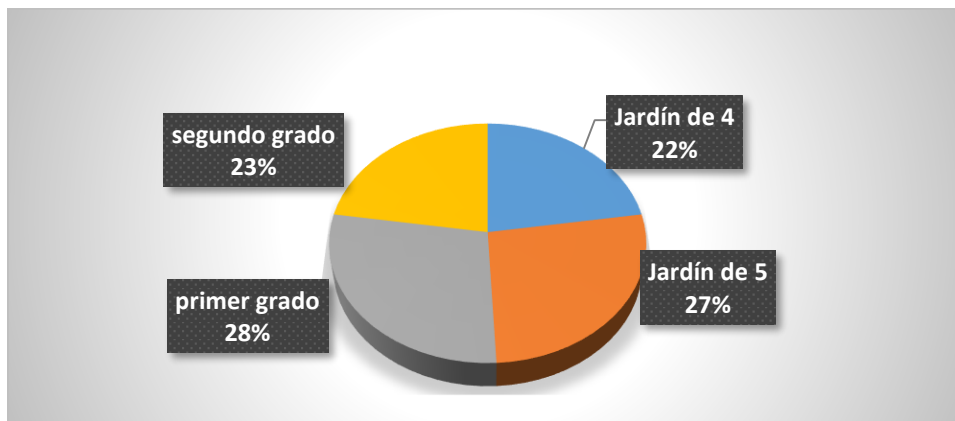


Figura 5. Sala/grado a cargo.

Se puede observar que hay una distribución más bien homogénea de la muestra.

4.2.e. Respuesta a la pregunta 6 - Años de ejercicio

El histograma tabulado cada cinco años nos da la variabilidad siguiente según la tabla n°5:

Tabla 5. Años de ejercicio profesional.

Rango por años	por rango	acumulado	en %
Entre 0-5	40	40	34%
Entre 6-10	37	77	31%
Mayor a 10	17	94	14%
Entre 16-20	14	108	12%
Entre 21-25	2	110	2%
Entre 26-30	7	117	6%
Más de 30	2	119	2%

Luego se optó por clasificar en tres rangos a efectos del estudio: entre 0 y 5 años clasificado como años de ejercicio bajo; de 6 a 10 años como medio y mayor a 10 años clasificado como altos a muy altos años de ejercicio.

Fue posible graficarlos según la figura n°6:

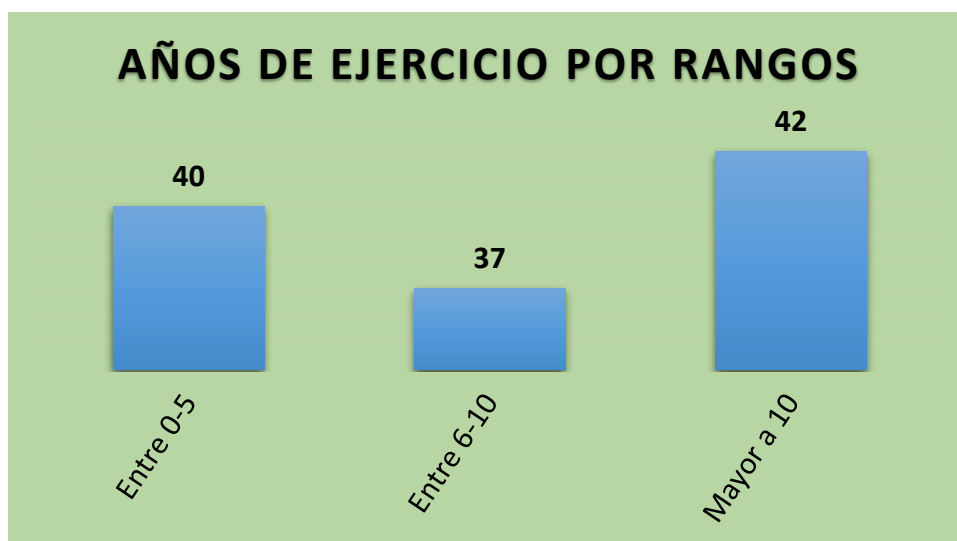


Figura 6. Años de ejercicio por rangos.

Es observable que 65% se encuentran en los rangos bajo a medio (hasta 5 y entre 5 y 10) de años de ejercicio.

4.2.f. Respuesta a la pregunta 7 y 8 - Si ha realizado capacitación sobre dislexia, y por respuesta positiva: ¿dónde?

Los resultados se representan en la tabla n°6:

Tabla 6. Capacitación

	Cantidad	En %
Por SÍ	46	38%
Por NO	74	62%

Se observa que una gran mayoría no realizó capacitación sobre la temática. En cuanto al lugar donde realizaron las capacitaciones, las opciones fueron:

- Escuela
- Otro
- No contesta (N/C)

En la tabla número 7 se presenta el lugar donde se realizaron las capacitaciones según:

Tabla 7. Lugar de capacitación

	Cantidad
Otro	38
N/C (no contesta)	72
Escuela	6
Esc/Otro	2

Se puede observar que la mayoría de los docentes que realizaron capacitación lo hicieron fuera de la institución.

4.2.g. Respuesta a la pregunta 9 - Si tuvo algún alumno que presentó dificultades en el proceso de lectura y escritura

Los resultados se presentan en la tabla n°8:

Tabla 8. Alumnos con dificultad

	Cantidad	En %
Por SÍ	69	58%
Por NO	51	43%

Es observable que más de la mitad de los docentes tuvo alumnos con dificultad en el proceso de lectura y escritura.

4.2.h. Respuesta a la pregunta 10 - ¿Qué técnicas didáctico / pedagógicas utilizaron los docentes que respondieron SÍ a la pregunta 8?

Debido a que se trata de una pregunta abierta, y a fines de organizar las respuestas obtenidas, se establecieron una serie de categorías que representan las respuestas más mencionadas; entre las mismas encontramos:

- estrategias que se basan en un trabajo más personalizado/individualizado con el alumno, representadas con amarillo
- estrategias que tienen que ver con el trabajo con material concreto, representadas en color azul
- estrategias relacionadas con adaptaciones de acceso/contenido, representadas con color gris

- otras que apuntan a trabajar sobre la conciencia fonológica, la cual se representa con color rojo, entre las más mencionadas.

Los resultados son variados y se presentan los de mayor importancia en la figura n°7:

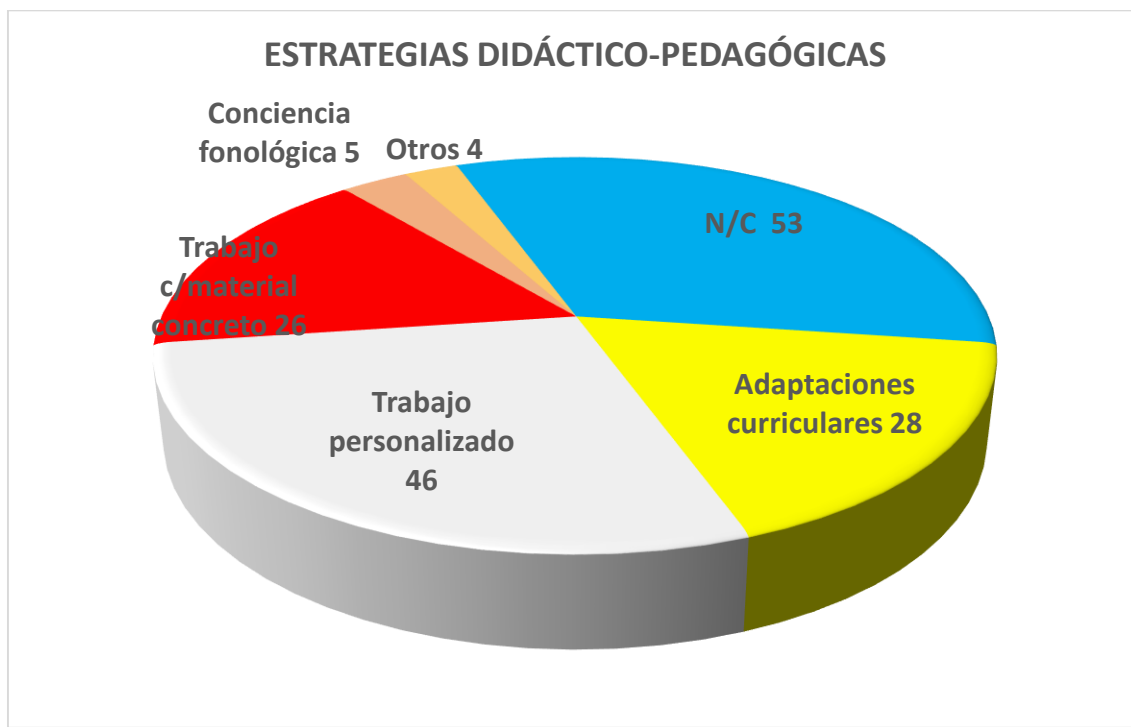


Figura 7. Estrategias didáctico-pedagógicas

Se puede observar como la más mencionada el trabajo personalizado con el alumno, y que una gran mayoría no respondió dicha pregunta.

4.2.i. Respuesta a la pregunta 11 - Respuestas de opinión

Se presentan las principales respuestas (150) de los indicadores de riesgo detectados en los 120 encuestados en la figura n°8.

Debido a que se trata de una pregunta abierta, con una gran variedad de respuestas y a fines de organizar la información, se seleccionaron las respuestas que coinciden con los indicadores de riesgos mencionados por Rufina Pearson (2017) y luego se seleccionaron aquellos que fueron más reiterativos.

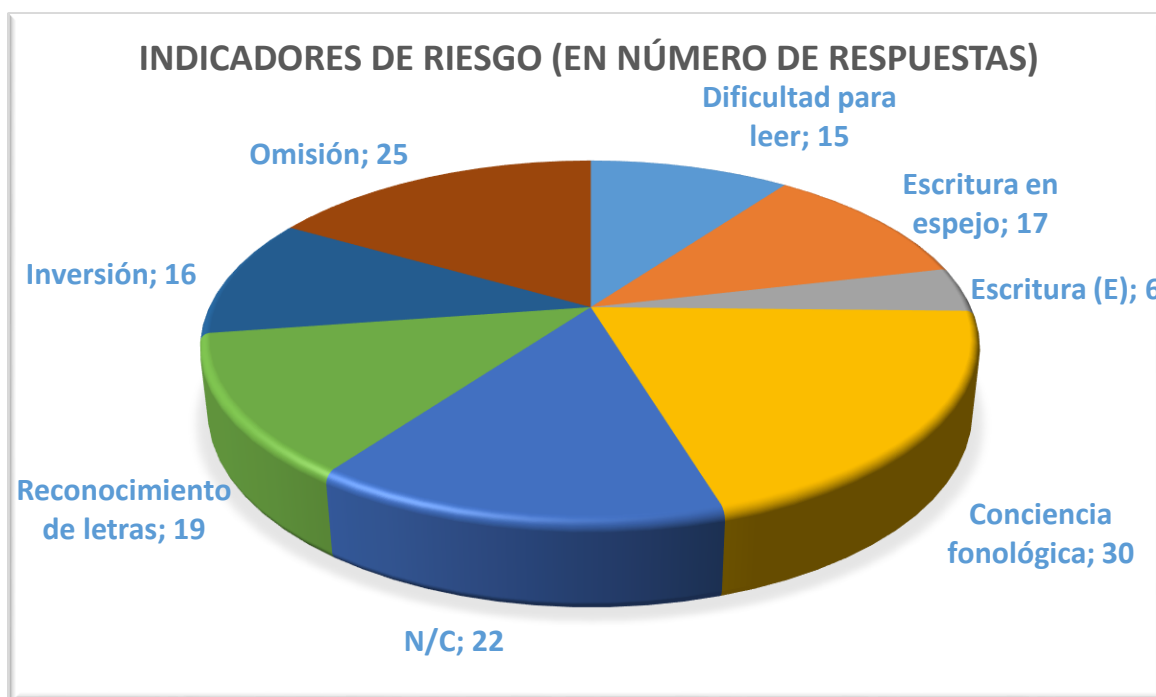


Figura 8. Indicadores de riesgo

Son observables la conciencia fonológica, la omisión, el reconocimiento de letras, la escritura en espejo, la inversión y la dificultad para leer. Asimismo, es significativo que 18% no haya contestado.

4.2.j. Respuesta a la pregunta 12 - ¿A qué edad la detección e intervención posible y más conveniente?

Los resultados se presentan en la tabla n°9:

Tabla 9. Edad de intervención

	Cantidad	En %
Por 1: 4 a 5 años	57	48%
Por 2: 5 a 7 años	58	49%
Por N/C	3	3%

4.2.k. Respuesta a la pregunta 13 y 14 - ¿Realizó usted recomendaciones ante la dificultad?

Los resultados se presentan en la tabla n°10:

Tabla 10. Recomendación ante una dificultad

	Cantidad	En %
SÍ	79	66%
NO	40	33%
N/C	1	1%

Y cuando se preguntó ¿a quién?, las respuestas fueron (tabla n°11):

Tabla 11. Persona a quién se le realizó la recomendación

	Cantidad	En %
Director y Padres (DP)	7	5,8%
Director (D)	1	0,8%
Director y Otros (DO)	1	0,8%
Director y MO (DMO)	5	4,2%
Director, Padres y MO (DPMO)	23	19,2%
Director, Padres, MO y Otros (DPMOO)	2	1,7%
Padres y Otros (PO)	1	0,8%
Director, MO y Otros (DMOO)	1	0,8%
Maestra Orientadora (MO)	10	8,3%
No contesta (N/C)	39	32,5%
Padres (P)	8	6,7%
Padres y MO (PMO)	20	16,7%
Director, MO (VDMO)	1	0,8%
V Director, Padres y MO (VDPMO)	1	0,8%

DISCUSIONES, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES



5.1 DISCUSIONES

La presente investigación se torna relevante en el campo de la Psicopedagogía si se pretende trabajar con docentes que estén preparados para afrontar las dificultades de aprendizaje que más frecuentemente se observan dentro de las aulas; por tanto, es de suma importancia explorar el grado de conocimientos que poseen los docentes con relación a las mismas, en este caso, la dislexia evolutiva o dislexia del desarrollo.

Como se manifestó y se hizo hincapié a lo largo de la investigación, el objetivo de estudio fue conocer y analizar el conocimiento que poseen los docentes sobre la dislexia evolutiva con el fin de investigar si estos conocimientos permiten que los maestros puedan reconocer a aquellos alumnos que podrían presentar riesgo de tener dicha dificultad y hacer las sugerencias correspondientes, entendiendo que esto favorece la detección precoz y, consecuentemente, el pronóstico de la dislexia

Tal como asegura Rufina Pearson (2017), uno de los grandes mitos y el más grave de todos es creer que no se puede diagnosticar dislexia hasta los 7 u 8 años.

Muchos profesionales hablan de “signos de dislexia” pero no la rotulan, lo cual hace que los niños no sean diagnosticados a tiempo y se pierda el momento más preciado o la “etapa de oro” para recibir estimulación y compensar la dificultad. También algunos docentes, movidos por este mito, deciden “esperar hasta tercer grado” para derivar a un profesional; hoy se sabe que cuanto más temprano se empieza un tratamiento adecuado, antes y mejor compensarán la dificultad.

Además, se habrán evitado una historia de dificultades escolares y, lo que es mejor aún, no se dañará su autoestima porque encontrarán la manera de salir adelante antes y sin tanto sufrimiento.

Esto a su vez coincide con lo expresado por Wanzek y Vaughn (2007, citado en Guzmán et al, 2015) quienes han demostrado que una detección temprana de esta dificultad en niños entre 5 y 7 años que reciben una intervención específica tienen mejor pronóstico que los que se detectan después de los 7 años.

En función de los resultados obtenidos, se puede afirmar que la mayoría de los docentes poseen conocimientos erróneos y vacíos o lagunas de conocimiento sobre la dislexia evolutiva, lo cual confirma la primera hipótesis propuesta.

Esto a su vez coincide con la investigación realizada por Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) quienes exploraron el conocimiento de maestros en ejercicio y en proceso de formación sobre la dislexia evolutiva y se obtuvo como resultado que ambos

grupos de docentes posee conocimientos erróneos y lagunas de conocimientos sobre la misma, sobre todo en lo que respecta al carácter crónico de la dificultad y las características principales de la misma.

En cuanto a los conocimientos generales sobre la dislexia, se evidenció que 55% de los docentes respondió correctamente la afirmación “la dislexia es el resultado de problemas neurológicos”. Conocer acerca del origen de dicha dificultad ayudará a los maestros a comprenderla mejor y así evitar caer en creencias erróneas sobre las dificultades que puedan tener sus alumnos en el proceso lector.

Esto también coincide con que sólo 28% de los docentes conoce la “definición” de dislexia; es decir, que serían capaces de discernir cuándo se trataría de una dificultad específica del aprendizaje o bien si la dificultad de un alumno en la lectura podría ser el resultado de otro factor (inteligencia baja, absentismo, inadecuada instrucción).

Es muy importante tener en claro este aspecto, sobre todo en nuestra sociedad donde existe una gran desigualdad socioeconómica que impacta directamente en los aprendizajes y oportunidades de los alumnos y, por lo tanto, se podría estar confundiendo a los niños que verdaderamente tienen una dificultad específica del aprendizaje con los llamados “victimas instruccionales”. Como lo expresa Diuk (2020), son aquellos niños que están en la situación de no haber aprendido a leer y escribir porque hay algo que no se está haciendo bien y la misma no es producto de una condición neurobiológica.

Otro aspecto importante de mencionar es que únicamente 35% de los docentes encuestados reconocen el carácter crónico de la dislexia. Ante esto es conveniente que se tenga en cuenta que la dislexia no es una enfermedad, sino que es una condición neurobiológica con la que se nace y que acompaña toda la vida.

Los niños que están en etapa escolar se muestran más expuestos a la dificultad, pero esta no desaparece (Pearson, 2017) y es de suma importancia que los docentes cuenten con esta información, ya que la misma ayudará a que los maestros dejen de lado la creencia de que la dificultad en la lectura de los niños con dislexia es algo que se “cura” o que son alumnos que tienen otro ritmo de aprendizaje, ya que al ser una condición y no una enfermedad lo que se necesita es una intervención adecuada y a tiempo, que ayude al niño a aprender con su dificultad porque la misma no va a desaparecer, sino que formará parte de su vida.

El 50% de los docentes encuestados considero falsa la afirmación “la mayoría de los niños con dislexia suelen tener problemas sociales y/o emocionales”, mientras que 21% respondió no saber si la misma era cierta o no (N/C), es decir, que un alto porcentaje

de docentes (71%) no tiene en cuenta las implicancias a nivel emocional y/o social que puede conllevar el tener una dificultad específica de aprendizaje, en el caso que nos convoca: la dislexia.

Dichos resultados coinciden con el estudio realizado por Soriano-Ferrer (2016) en el cual afirma que los docentes con experiencia y sin experiencia desconocen que los niños con dislexia tienen problemas sociales y/o emocionales, los cuales intervienen de manera significativa en el desarrollo de su autoestima y relaciones sociales.

Un estudio realizado por Pirrone et al (2017), demuestra que los niños con DEA muestran una autoestima más baja que sus compañeros sin dificultades, tanto a nivel general como al considerar diferentes aspectos que conformarían la autoestima, referentes a las relaciones interpersonales, la competencia, la emotividad, la experiencia corporal, el éxito escolar y la vida familiar.

Esto es un descubrimiento importante porque da cuenta que los problemas específicos de aprendizaje proyectan su efecto más allá de la escuela, afectando a otros ámbitos como la familia, las relaciones interpersonales y, a otros más específicos de la persona, como su emotividad e incluso la imagen corporal, así como a la autoestima general (Zelege, 2004 citado en Pirrone, 2017).

Por ello, se considera de gran importancia que los docentes tomen en cuenta la dimensión emocional de sus alumnos, ya que juega un rol importante a la hora de enfrentarse con los aprendizajes.

En relación con lo dicho anteriormente, encontramos que la afirmación “*muchos de los alumnos con dislexia tienen baja autoestima*” 22% la consideró falsa, 29% respondió “N/C” (no sabe, no contesta) y el 49% estuvo de acuerdo en afirmar que la dislexia impacta en la autoestima. Estos resultados nos demuestran aún más la importancia de que los docentes conozcan acerca de esta dificultad específica de aprendizaje, ya que se está dejando de lado el componente emocional y afectivo que todo aprendizaje implica.

En relación a la sub-escala de síntomas, Pearson et al (2013) realizaron un estudio longitudinal en el cual se reafirma el rol preponderante de la conciencia fonológica y del conocimiento del nombre de las letras (mayúsculas y minúsculas) como predictores de las habilidades lectoras en español. En el mismo también demuestran que el nivel de escritura a fines de preescolar también actúa como predictor de las habilidades lectoras en segundo grado.

En relación con lo dicho anteriormente, se indagó a los participantes sobre cuáles consideraban que eran los indicadores de riesgo de presentar una dificultad en la lectura, a lo que 30 de los docentes reconocieron a la conciencia fonológica como uno de ellos, 19 de los participantes nombraron el reconocimiento de letras y 6 la escritura espontánea. Esto indica que la mayoría de los docentes desconocen los indicadores de riesgo mencionados, lo que dificulta el reconocimiento de éstos y, por lo tanto, la imposibilidad de llevar adelante una detección precoz de la dificultad. Hay que tener en cuenta que 22 de los docentes encuestados, los cuales representan 18% del total, dejaron esa pregunta sin contestar.

Esto podría deberse a que, como menciona Diuk (2020), el sistema educativo argentino hoy día no tiene en cuenta dos componentes básicos de la enseñanza de la lectura y la escritura, que son el conocimiento de la correspondencia grafema-fonema y la conciencia fonológica; por lo tanto, se han dejado de tener en cuenta al momento de la enseñanza y también como indicadores de riesgo de la dificultad.

Algunos de los participantes de las encuestas consideraron también como indicadores de riesgo los siguientes: omisión (25), inversión (16), escritura en espejo (17), dificultad en el lenguaje (en la expresión oral 21, y en la pronunciación 15), entre otros.

Esto se ve reflejado en una de las afirmaciones del cuestionario, en la cual quedó demostrado que, dentro de las creencias erróneas más comunes de los participantes del estudio, es que consideran que una de las principales características de la dislexia es la inversión de letras o palabras (83%).

Esto podría deberse a que en la literatura médica se denominaba a la dislexia «ceguera de palabras» (Das, 2009 citado en Echegaray-Bengoa y Soriano- Ferrer 2016); otra explicación es que Orton, al introducir el término «estrefosimbolia», destacaba la escritura en espejo; y, una tercera posible explicación, tiene que ver con el impacto del enfoque diagnóstico-terapéutico o de procesos de los años sesenta (p.e. el de Marian Frostig o Newell Kephart) que relacionaban las dificultades lectoras con deficiencias visuales y visomotoras (Echegaray-Bengoa y Soriano- Ferrer 2016).

El 61% de los docentes consideró verdadera la afirmación “*las dificultades en el procesamiento fonológico de la información es uno de los déficits importantes de la dislexia*”; 64% respondió que “*las personas con dislexia tienen problemas en la conciencia fonológica*” y 80% afirmó que “*la lectura de los alumnos con dislexia suele caracterizarse por la inexactitud y por la falta de fluidez lectora.*”.

Si bien estos porcentajes representan a más de la mitad de la muestra encuestada, consideramos que es de suma importancia que la totalidad de los docentes puedan tener en claro el concepto básico o general de la dislexia, es decir, aquel que la define como una dificultad específica en la lectura precisa y fluida, puesto que al tener en claro dicho concepto los docentes sabrán dónde poner el foco y discernir cuáles son verdaderamente los signos que están alertando de que un niño podría tener dicha dificultad.

Teniendo en cuenta el concepto de la dislexia, se podría decir que la persona muestra dificultad para iniciarse en la lectura (por lo cual las dificultades ya son visibles en preescolar o primer grado) y para asignar con agilidad los sonidos a las letras (Pearson, 2017).

Se considera que éste debería ser el aspecto al que los docentes tendrían que prestar más atención y no tanto a la inversión de letras, ya que, como afirma Pearson (2017) la inversión o confusión de símbolos indica la inmadurez de la zona del cerebro vinculada al reconocimiento automático, que se da en personas no alfabetizadas o en proceso, por lo que es frecuente que al inicio de la escolaridad se confundan la orientación de letras y números, pero esto no debería ocurrir más allá de primer grado.

Con relación a la segunda hipótesis podemos decir que los resultados no coinciden con lo propuesto, ya que no existen diferencias significativas entre los docentes que realizaron capacitaciones, quienes representan a 38% de los docentes encuestados, y aquellos que no realizaron ninguna capacitación, que corresponden a 62%. Estos datos abren un gran interrogante ¿son de calidad las capacitaciones?, ¿responden las mismas a las demandas de los docentes?, ¿son óptimas desde su formulación hasta evaluación y resultados de su aplicación?

La formación del profesorado, en lo que respecta a los conocimientos sobre esta dificultad del neurodesarrollo, es un aspecto crucial que cabe considerar en especial en lo que refiere al grado de conocimientos que estos posean; ya que de ello depende que se realice una identificación y posterior diagnóstico temprano, además de una adecuada intervención, teniendo en cuenta las necesidades de cada individuo (Sanz-Cervera 2018).

Tal como afirma Bueno (2017, citado en D. Forteza, L. et al, 2019) la carencia de información-formación por parte de los docentes dificulta una atención adecuada a las necesidades de este grupo de alumnos para conseguir, en la acción cotidiana del aula, un aprendizaje exitoso. El desconocimiento o ignorancia sobre la temática debido a la falta de formación docente genera, entre otras consecuencias, barreras para el aprendizaje de estos niños.

Por lo tanto, tal como plantean Forteza, et al (2019) reconocer esas barreras es una forma de hacer visible la fragilidad del grupo de alumnado con un diagnóstico de dislexia en un sistema educativo que no acoge y no valora la diversidad, incidiendo en su rendimiento y su estado emocional.

Se considera que, así como los docentes tienen la responsabilidad de informarse-formarse constantemente para poder hacer frente a la diversidad de alumnado a la que se enfrentan día a día, brindarles un aprendizaje de calidad y que responda a las necesidades de estos, también es de suma importancia que la institución en la que se desempeñan dichos docentes asuma la responsabilidad que les compete.

Coincidimos con Pearson (2017) en que la institución debe adoptar un rol más activo frente a las DEA y brindar capacitación a todo el plantel docente, no solo lo a las docentes de jardín y primaria, sino también a los maestros especiales y a todos los profesores del secundario. Además, es importante que se muestre como decisión institucional acompañar a los alumnos con alguna dificultad y aquellos ya diagnosticados con una DEA.

Las adaptaciones que necesitan los alumnos con DEA no pueden depender de la voluntad de los docentes: es responsabilidad de los directivos comunicarle a todo el plantel docente cómo deben abordarse, tanto cuando se sospecha la presencia de una DEA como cuando se confirma luego de un diagnóstico externo con un profesional. A su vez se considera de gran importancia la necesidad de que se realicen capacitaciones constantes sobre las DEA, para que de esta manera la detección temprana dichas dificultades se vuelva una práctica cada vez más frecuente.

Lo dicho anteriormente no representaría lo expuesto por la Ley Provincial de Educación 9.890 acerca de la formación continua de los docentes, ni tampoco lo estipulado por la Ley Nacional 27.306 sobre las DEA, donde se establece la necesidad de un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención y adaptación curricular de los alumnos con dislexia y otras dificultades específicas de aprendizaje.

Por otra parte, en lo que respecta a las estrategias didáctico-pedagógicas, las mismas se establecieron en tres categorías con fines de organizar la información. Encontramos estrategias que se basan en un trabajo más personalizado/individualizado con el alumno, otras que tienen que ver con el trabajo con material concreto y estrategias relacionadas con adaptaciones de acceso/contenido, entre las más mencionadas.

Es necesario tener en cuenta que si bien no existe una única estrategia para favorecer el aprendizaje de los niños con dislexia, sino que las mismas van a depender de

cada alumno en particular, de lo que sí se tiene conocimiento según Diuk (2020) es que la instrucción explícita, organizada y sistemática resulta más eficaz que la enseñanza por descubrimiento para promover aprendizaje en general y más aún en niños con dificultades.

Coincide a su vez con esta idea Pearson (2017), quien afirma que los alumnos con dislexia necesitan de la enseñanza explícita de contenidos y estrategias. No necesitan de un programa de integración escolar ni de adaptaciones de la currícula, sino de enseñanza explícita y acomodaciones metodológicas, más recursos de acceso.

Teniendo en cuenta la tercera hipótesis podemos decir que la misma no es posible validarla, ya que no existen diferencias significativas en cuanto al conocimiento de la dislexia entre los profesores de mayor y menor antigüedad. Dicho resultado coincide con el estudio de Washburn et al. (2017), donde se observó que el nivel de experiencia no predecía un mayor grado de conocimientos con relación a la dislexia, aunque sí lo hacía en el caso de las concepciones erróneas; sin embargo, no coincide con la investigación de Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016), donde se obtuvo que los maestros en actividad poseen un nivel de conocimiento superior que los futuros maestros con relación a la dislexia, además de que los porcentajes de concepciones erróneas y lagunas fueron mayores para los futuros maestros que para los maestros en actividad (Pilar Sanz-Cervera 2018).

Para finalizar, es importante mencionar que la finalidad de este tipo de investigación es concientizar a los docentes e instituciones educativas sobre esta situación para ver la necesidad de reflexionar, pensar nuevas estrategias y recursos de abordaje con el objetivo de favorecer y potenciar su ejercicio profesional y así también sus futuras acciones educativas.

Asimismo, consideramos que el trabajo en conjunto con el docente es esencial, no solo desde el diagnóstico de una dificultad específica de aprendizaje sino también en el tratamiento posterior, ya que se puede brindar herramientas de intervención para el trabajo con el niño dentro del aula, favoreciendo así el aprendizaje del niño dentro y fuera de la institución educativa.

5.2 CONCLUSIONES

En vistas de los objetivos e hipótesis propuestas al inicio de la investigación y resultados obtenidos se puede decir que:

- Los maestros de nivel inicial y primer ciclo de educación primaria, en su mayoría, poseen conocimientos erróneos y/o lagunas de conocimiento respecto a la dislexia evolutiva. Los resultados demuestran que, a partir de la Escala de Conocimientos y Creencias acerca de la Dislexia Evolutiva propuesta por Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa (2014), gran parte de los docentes encuestados se agrupan entre aquellos que se encuentran entre conocimiento “regular” y “poco conocimiento” desconociendo, a nuestro criterio, aspectos claves tales como indicadores de riesgo, origen de la dificultad y características principales de la dislexia evolutiva, las cuales colaborarían con una posible detección precoz.
- No existen diferencias significativas entre los docentes que realizaron capacitaciones y los que no adquirieron ninguna formación sobre dislexia. Esto expone una realidad de la cual debemos ocuparnos todos los actores que formamos parte del proceso de aprendizaje de los niños y de los capacitadores.
- No se encontraron diferencias significativas en el conocimiento de los docentes según sus años de antigüedad, con lo cual los años de ejercicio profesional no son predictores de un mayor conocimiento acerca de la dislexia evolutiva en los docentes.

5.3 LIMITACIONES

Para los efectos de esta investigación se pueden plantear como limitación que, debido a que la muestra es intencional no probabilística no se podrán generalizar los resultados. Asimismo, el tamaño de la muestra no es representativo de la población total de docentes de las ciudades de Diamante y Paraná.

Otra limitación es que, de acuerdo con la variable temporal, es un tipo de investigación transversal en la cual se hace una sola medición, por lo que no se sigue evaluando a través del tiempo. Por lo tanto, no permite establecer causalidad entre las variables.

Otra limitación es que los instrumentos utilizados tienen la modalidad de autoinforme, es decir, fueron autoadministrados por los docentes con lo cual pueden existir sesgos en las respuestas e incorrecta interpretación.

Por otra parte, otra limitación encontrada en el presente estudio es que los docentes a los cuales se evaluó presentan cargos rotativos, por lo cual se pudo haber evaluado a docentes que habitualmente no están al frente de esos primeros cursos.

Como última limitación, la escala de conocimientos y creencias sobre dislexia evolutiva no se encuentra validada en Argentina.

5.4 RECOMENDACIONES

Como sugerencias enriquecedoras para futuras investigaciones se puede mencionar que, si bien los resultados obtenidos son significativos y concuerdan con datos arrojados por diversas investigaciones relativas al tema en estudio, se recomienda ampliar la muestra de docentes para otorgar mayor solidez y alcance a las conclusiones arribadas.

Siguiendo lo propuesto anteriormente, sería conveniente indagar el conocimiento de los docentes de todos los niveles; en el caso del nivel primario, ya que los docentes tienen cargos rotativos y, en el caso del nivel secundario, para que puedan generar estrategias que faciliten la trayectoria escolar del adolescente y su inserción en futuros estudios.

Asimismo, se podría llevar a cabo una investigación longitudinal e incorporar programas de capacitación acerca de la dislexia evolutiva para poder evaluar la eficacia de la misma.

Sería esclarecedor indagar acerca de la calidad de las capacitaciones que realizan los docentes teniendo en cuenta los resultados obtenidos en esta investigación, ya que no hay diferencias significativas entre aquellos que sí realizaron y los que no.

Recomendaciones para las instituciones educativas y docentes:

Realizar screening de los predictores de la lectura en momentos claves como fin de jardín de 5, inicio, mediados y final de primer grado; de esta manera se tendrá un registro del avance de los niños y resultaría más sencillo detectar el riesgo de presentar una dificultad.

Trabajar con grupos reducidos o armarlos teniendo en cuenta las etapas de aprendizaje en la que se encuentran los niños.

Realizar propuestas de capacitación dentro de la institución educativa, lo cual favorecerá el conocimiento de los docentes con relación a las DEA.

Resulta enriquecedor para la Psicopedagogía el poder indagar cuánto saben los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria acerca de la dislexia evolutiva, ya que en su mayoría los niños aprenden a leer dentro de la institución educativa y es el docente quien tiene mayores posibilidades de detectar cuando un alumno presenta algún tipo de dificultad en el proceso lector.

Conocer sobre la dislexia ayudará a que, desde el nivel inicial, los docentes puedan ir detectando a aquellos alumnos que podrían presentar dificultad en el aprendizaje de la

lectura al ingresar al nivel primario, dejando de lado la creencia de que se debe “esperar” hasta tercer grado para hacer una sugerencia/derivación correspondiente.

Que los docentes puedan detectar a tiempo las dificultades en la lectura nos ayuda a que, desde nuestro rol, se realice un diagnóstico temprano y no se vean dañadas otras áreas en las que la dislexia no debería impactar, como la autoestima o socialización.

Se vislumbra así la necesidad del trabajo en conjunto entre docentes y psicopedagogos, ya que las estrategias y herramientas que se puedan elaborar entre ambos, va a favorecer a todo el alumnado y no solo a aquellos que presenten alguna dificultad específica del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Madrid: Ed. Médica Panamericana.
- Balbi, A & Dansilio, S. (2010). Dificultades de aprendizaje del cálculo: contribuciones al diagnóstico psicopedagógico. *Revista de Ciencias Psicológicas*, 4(1), 7-15.
- Borzone de Manrique, A. M. (2015) 5ª ed. 2ª reimp. *Leer y escribir a los 5*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Cañas de Ameal, B., Torresin, L. & Jones, F. (2011). Neuropsicología del aprendizaje: fundamentos neurocognitivos de los trastornos de desarrollo (dislexia y ADHD) y del aprendizaje. Curso a distancia intensivo. Buenos Aires: Fundación Latinoamericana trastornos del desarrollo y del aprendizaje.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*.
- Consejo General de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2015). Resolución Nro. 0455. *Plan Educativo Provincial 2015-2019*.
- Cortada de Kohan, N., Macbeth, G., López Alonso, A (2008). Metodología de la investigación Científica. Lugar. Buenos Aires
- Cuetos, F. (2013). *Psicología de la lectura*. Madrid: Wolters Kluwer España.
- Díaz, R. (2016). “*Evaluación, diagnóstico y tratamiento psicopedagógico de la dislexia, disgrafía y discalculia en niños de 11 años*”. Machala, Ecuador: Universidad Técnica de Machala. Unidad Académica de Ciencias Sociales.
- DISFAM Argentina (2013). *Asociación Dislexia y Familia*. Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <https://www.disfam.org/argentina/>
- Diuk, B. (2020),
https://www.youtube.com/watch?v=1JFa5O9R4wc&t=938s&ab_channel=UniversidadTorcuatoDiTella
- Echegaray-Bengoa, J. & Soriano-Ferre, M. (2016). Conocimiento de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: implicaciones educativas. *Aula abierta*, 44, 63-69.
- Forteza, D., Fuster, L. & Moreno-Tallón, F. (2019). Barreras para el aprendizaje y la participación en la escuela del alumnado con dislexia: voces de familias.

Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIESJ), 8(2), 113-130.

- García, J. N. (2014). *Manual de dificultades de aprendizaje: Lenguaje, lecto-escritura y matemáticas*. Retrieved from <https://ebookcentral.proquest.com>
- Guzmán Rosquete, R., Correa Piñero, A. D., Arvelo Rosales, C. N. & Abreu Pérez, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas del aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33, (2), 289-302.
- Izaguirre Mejía M. S. (2012) “*Intervención educativa en niños y niñas con dificultades específicas de aprendizaje relacionada con el conocimiento y disposición en los docentes de las escuelas de aplicación del departamento de Comayagua*”. Honduras: Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
- Leyva Morillas, M. T. (2015) “*Actitudes del profesorado hacia la dislexia*”. España: Universidad de Granada.
- Macarrone, A. M (2018). “¿Qué saben los docentes de educación inicial, de la ciudad de Paraná, sobre la dificultad específica del aprendizaje, denominada dislexia, en el año 2017/18?”. Argentina: Universidad Nacional de Entre Ríos.
- Mateos-Mateos, R. & López Guinea, C. (2011). Dificultades de aprendizaje. Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista educación inclusiva*, 4 (1), 103-111
- Ministerio de Educación de la Provincia de Entre Ríos (2009). *Ley Provincial de Educación de Entre Ríos 9890*
- Ministerio de Justicia y derechos humanos de Argentina (2017). *Ley 27306 sobre abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje*.
- Moncada Urquijo, L. J y Sierra Becerra, L. F. (2017). “*Propuesta de un plan de intervención desde una postura neuropsicológica para tratar la dislexia a partir de revisiones sobre diversas fuentes teóricas relevantes que trabajan el tema*”. Colombia: Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano.
- Morales Caballero, L. y Salazar Murga, A. (2017). “*Conocimiento sobre la dislexia en docentes de Educación Primaria*”. España: Universidad de Cantabria.

- Pearson, R., Siegel, L. S., Pearson, J., Magrane, M. & Rébora, M. D. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal. *Revista Argentina de Neuropsicología* 23, 35-52.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia, una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.
- Pirrone, C., Serrano, F. & Zuppardo, L. (2017). “Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia”. *Revista Retos XXI* 1 (1).
- Preilowski, B. & Matute, E. (2011). Diagnóstico neuropsicológico y terapia de los trastornos de lectura-escritura (dislexia del desarrollo). *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11, 95-122.
- Rebollo, M. & Rodríguez, S. (2006). El aprendizaje y sus dificultades. *Revista de Neurología*, 42 (2): 139-142
- Sabino, C.A. (1996). El proceso de investigación. Buenos Aires. Lumen. Humanitas.
- Sanz-Cervera, P. (2018). Conocimientos de los maestros y futuros maestros sobre trastornos del neurodesarrollo: una revisión teórica. *ReiDoCrea*, 7, 288-297.
- Vázquez, A., Fonseca, L., Mozo, D. & Céspedes, I. (2017). La dislexia, la disgrafía y la discalculia: sus consecuencias en la educación ecuatoriana. *Revista Archivo Médico Camagüey* 21(1).

ANEXOS



SOLICITUD DE CONSENTIMIENTO INFORMADO, CUESTIONARIO Y ESCALA

Consentimiento informado



Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad “Teresa de Ávila”

Solicitud de Consentimiento Informado

Somos Valentina Meyer y Luciana Morales Sian, alumnas de la Universidad Católica Argentina, Facultad “Teresa de Ávila”. Estamos llevando a cabo nuestro Trabajo Final de Licenciatura, perteneciente a la carrera de Psicopedagogía. Dicho estudio se titula “*Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva*”.

Si accedes a colaborar en este estudio te pediremos responder una serie de preguntas. Esto tomará pocos minutos de tu tiempo.

Tu participación en esta investigación es totalmente voluntaria. La información que nos brindes será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de este trabajo. Tus respuestas serán anónimas.

Debes saber que puedes pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido.

Si tienes alguna duda, puedes hacer preguntas en cualquier momento durante tu participación en él. Igualmente, puedes retirarte sin que eso te perjudique en forma alguna.

Desde ya, agradecemos tu participación.

Firma

Fecha

E-mail (si deseas que te enviemos los resultados):

Cuestionario sociodemográfico

Encuesta de investigación para realización de Tesis

La siguiente encuesta no te llevará más de 10 minutos; la misma contiene algunas preguntas con respuestas cerradas y otras abiertas a ser respondidas objetivamente para arribar al propósito de investigación de nuestro trabajo de tesis, el cual consiste en indagar acerca del conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva.

Quedamos a su disposición. Valentina Meyer y Luciana Morales Sian.

1. Edad:
2. Sexo:
3. Institución:
4. Gestión:
 - ☐ Pública
 - ☐ Privada
 - ☐ Pública de gestión privada
 - ☐ Otro:
5. Grado o sala a cargo.....
6. Años de ejercicio profesional:
7. ¿Ha realizado alguna capacitación sobre dislexia?
 - ☐ Si
 - ☐ No
8. Si la respuesta anterior es SI, ¿dónde realizó dicha capacitación?
 - ☐ Escuela
 - ☐ Otro:
9. ¿Tuvo/tiene algún alumno que presentó/a dificultades en el proceso de lectura y escritura?
 - ☐ Si
 - ☐ No
10. Si la respuesta anterior es SI, ¿utilizó estrategias pedagógico-didácticas para favorecer/facilitar dicho aprendizaje?, ¿cuáles?
.....
.....

11. ¿Cuáles considera que son los principales indicadores que hacen sospechar de una posible dificultad en la lectoescritura?

.....

.....

.....

.....

12. Usted considera que una detección e intervención es posible y más conveniente cuando el niño tiene:

- ☐ ¿Entre 4 y 5 años?
- ☐ ¿Entre 5 y 7 años?

13. ¿Ha realizado usted alguna sugerencia/recomendación producto de haber identificado alguna dificultad en lectura o escritura?

- ☐ Si
- ☐ No

14. Si la respuesta anterior es SI, ¿A quién/es?

- ☐ Director de la escuela
- ☐ Padres.
- ☐ MO
- ☐ Otros (especifique).....



Escala de Conocimientos y Creencias acerca de la Dislexia Evolutiva

(Soriano-Ferrer y Echegaray-Bengoa, 2014)

Por favor, responda a las siguientes cuestiones sobre dislexia evolutiva. Coloque su respuesta en el último casillero que se encuentra VACIO (RTA). “V” si cree que la afirmación es cierta, “F” si cree que es falsa, y “NS” si no la sabe. Si no estás seguro de la respuesta, responda “No lo sé”, no intente adivinarla.

Nº	AFIRMACIONES	V	F	NS	RTA
1	La dislexia es el resultado de problemas neurológicos.	V	F	NS	
2	La dislexia está causada por un déficit viso-perceptivo, por eso invierten las letras y las palabras.	V	F	NS	
3	Un niño puede ser disléxico y superdotado.	V	F	NS	
4	La mayoría de los alumnos con dislexia suelen tener problemas sociales y/o emocionales.	V	F	NS	
5	El cerebro de las personas con dislexia es diferente del de las personas sin dislexia.	V	F	NS	
6	La dislexia es hereditaria.	V	F	NS	
7	La mayoría de los estudios señalan que alrededor del 5% de los alumnos en edad escolar tienen dislexia.	V	F	NS	
8	La dislexia es más frecuente en hombres que en mujeres.	V	F	NS	
9	Generalmente, las personas con dislexia tienen problemas en la conciencia fonológica (por ejemplo, habilidad para percibir y manipular sonidos del lenguaje).	V	F	NS	
10	Las técnicas de lectura fluida suelen emplear el modelado como técnica de enseñanza.	V	F	NS	

11	Los niños con dislexia tienen una inteligencia por debajo del promedio.	V	F	NS	
12	La lectura de los alumnos con dislexia suele caracterizarse por la inexactitud y por la falta de fluidez lectora.	V	F	NS	
13	La principal característica de la dislexia son las inversiones de letras o palabras.	V	F	NS	
14	Las dificultades con el procesamiento fonológico de la información es uno de los déficits importantes de la dislexia.	V	F	NS	
15	Las pruebas de inteligencia son útiles en la identificación de la dislexia.	V	F	NS	
16	Todos los chicos que leen mal tienen dislexia.	V	F	NS	
17	Se puede ayudar a los alumnos con dislexia utilizando gafas de colores/plantillas de colores.	V	F	NS	
18	Los médicos pueden recetar medicamentos que ayuden a los alumnos con dislexia.	V	F	NS	
19	En la actualidad, se ha demostrado que los métodos multi-sensoriales no son efectivos en el tratamiento de la dislexia.	V	F	NS	
20	Llamamos disléxicos a los alumnos que tienen problemas para aprender a leer sin que exista una causa aparente (por ejemplo, inteligencia baja, absentismo, instrucción inadecuada, ...etc.)	V	F	NS	
21	Los niños con dislexia no son tontos ni vagos. Saber acerca de la dislexia puede ayudarles.	V	F	NS	
22	Proporcionar ayudas a los alumnos con dislexia como tiempo extra para realizar tareas, dictados más cortos, asiento cerca del profesor, ...es injusto para el resto de los alumnos.	V	F	NS	
23	Los programas de intervención que enfatizan los aspectos fonológicos del lenguaje con el apoyo visual de las letras son efectivos para los alumnos con dislexia	V	F	NS	
24	La mayoría de los profesores reciben instrucción específica para trabajar con alumnos con dislexia	V	F	NS	

25	Creo que la dislexia es un mito, un problema que no existe.	V	F	NS	
26	Las técnicas de lecturas repetidas del material de lectura (por ejemplo, palabras, frases, textos), son útiles para mejorar la fluidez lectora.	V	F	NS	
27	Los problemas en el establecimiento de la lateralidad (esquema corporal) son la causa de la dislexia.	V	F	NS	
28	Los alumnos con dislexia necesitan una enseñanza estructurada, secuencial y directa en habilidades básicas y estrategias de aprendizaje.	V	F	NS	
29	El término dislexia hace referencia a un problema relativamente crónico, que no suele superarse por completo.	V	F	NS	
30	Muchos alumnos con dislexia siguen teniendo problemas con la lectura cuando son adultos.	V	F	NS	
31	Muchos alumnos con dislexia tienen baja autoestima.	V	F	NS	
32	Los niños con dislexia tienen problemas para leer con exactitud, pero no tienen dificultades con la comprensión del lenguaje oral.	V	F	NS	
33	Aplicar test de lectura individual es imprescindible para diagnosticar la dislexia.	V	F	NS	
34	Generalmente, los alumnos con dislexia suelen tener un rendimiento malo en ortografía.	V	F	NS	
35	La dislexia suele durar mucho tiempo.	V	F	NS	
36	La dislexia se caracteriza por dificultades para aprender a leer con fluidez.	V	F	NS	

Gracias por su colaboración

ESTADÍSTICOS

Relativo al objetivo n°1, de explorar el conocimiento de dislexia que poseen los docentes:

ID	Correctas	Correctas (%)	Incorrectas	Falso (F)	No sabe (NS)	NS (%)	Creencia errónea	CE (%)
1	18	50	18	11	13	36%	5	14%
2	21	58	15	9	11	31%	4	11%
3	24	67	12	12	6	17%	6	17%
4	7	19	29	12	22	61%	7	19%
5	21	58	15	11	10	28%	5	14%
6	20	56	16	10	10	28%	6	17%
7	24	67	12	12	2	6%	10	28%
8	20	56	16	7	12	33%	4	11%
9	15	42	21	11	14	39%	7	19%
10	16	44	20	6	17	47%	3	8%
11	23	64	13	14	5	14%	8	22%
12	22	61	14	12	10	28%	4	11%
13	18	50	18	19	2	6%	16	44%
14	27	75	9	11	4	11%	5	14%
15	13	36	23	12	16	44%	7	19%
16	19	53	17	13	12	33%	5	14%
17	16	44	20	11	13	36%	7	19%
18	20	56	16	11	6	17%	10	28%
19	15	42	21	7	17	47%	4	11%
20	20	56	16	10	8	22%	8	22%
21	27	75	9	13	4	11%	5	14%
22	23	64	13	10	5	14%	8	22%
23	25	69	11	9	7	19%	4	11%
24	23	64	13	8	10	28%	3	8%
25	6	17	30	3	30	83%	0	0%
26	28	78	8	12	2	6%	6	17%
27	27	75	9	16	1	3%	8	22%
28	25	69	11	10	4	11%	7	19%
29	17	47	19	11	15	42%	4	11%
30	19	53	17	18	4	11%	13	36%
31	14	39	22	21	6	17%	16	44%
32	22	61	14	11	8	22%	6	17%

“Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva”

33	20	56	16	8	14	39%	2	6%
34	21	58	15	7	11	31%	4	11%
35	17	47	19	11	14	39%	5	14%
36	18	50	18	12	13	36%	5	14%
37	19	53	17	11	11	31%	6	17%
38	13	36	23	18	6	17%	17	47%
39	26	72	10	14	3	8%	7	19%
40	9	25	27	15	18	50%	9	25%
41	15	42	21	12	14	39%	7	19%
42	15	42	21	15	13	36%	8	22%
43	16	44	20	15	12	33%	8	22%
44	13	36	23	8	20	56%	3	8%
45	18	50	18	13	8	22%	10	28%
46	15	42	21	16	2	6%	19	53%
47	13	36	23	9	18	50%	5	14%
48	13	36	23	12	18	50%	5	14%
49	18	50	18	14	9	25%	9	25%
50	17	47	19	6	16	44%	3	8%
51	15	42	21	15	13	36%	8	22%
52	15	42	21	15	13	36%	8	22%
53	27	75	9	12	5	14%	4	11%
54	12	33	24	8	19	53%	5	14%
55	13	36	23	11	17	47%	6	17%
56	5	14	31	4	30	83%	1	3%
57	8	22	28	5	27	75%	1	3%
58	17	47	19	12	12	33%	7	19%
59	22	61	14	10	9	25%	5	14%
60	7	19	29	5	27	75%	2	6%
61	24	67	12	11	7	19%	5	14%
62	25	69	11	12	5	14%	6	17%
63	23	64	13	11	9	25%	4	11%
64	23	64	13	13	6	17%	7	19%
65	21	58	15	13	7	19%	8	22%
66	24	67	12	13	5	14%	7	19%
67	24	67	12	14	4	11%	8	22%
68	24	67	12	13	5	14%	7	19%
69	27	75	9	12	6	17%	3	8%
70	12	33	24	4	23	64%	1	3%
71	18	50	18	17	6	17%	12	33%
72	24	67	12	10	4	11%	8	22%
73	23	64	13	8	9	25%	4	11%
74	26	72	10	16	3	8%	7	19%
75	23	64	13	14	6	17%	7	19%

“Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva”

76	27	75	9	16	2	6%	7	19%
77	23	64	13	8	8	22%	5	14%
78	19	53	17	6	14	39%	3	8%
79	18	50	18	5	14	39%	4	11%
80	15	42	21	15	14	39%	7	19%
81	14	39	22	9	14	39%	8	22%
82	15	42	21	11	11	31%	10	28%
83	19	53	17	12	12	33%	5	14%
84	24	67	12	10	7	19%	5	14%
85	19	53	17	10	13	36%	4	11%
86	9	25	27	14	16	44%	11	31%
87	24	67	12	14	2	6%	10	28%
88	16	44	20	9	14	39%	6	17%
89	16	44	20	10	14	39%	6	17%
90	27	75	9	17	1	3%	8	22%
91	21	58	15	18	3	8%	12	33%
92	11	31	25	22	12	33%	13	36%
93	10	28	26	13	15	42%	11	31%
94	21	58	15	10	7	19%	8	22%
95	27	75	9	14	0	0%	9	25%
96	12	33	24	13	9	25%	15	42%
97	11	31	25	9	21	58%	4	11%
98	17	47	19	10	11	31%	8	22%
99	14	39	22	15	6	17%	16	44%
100	22	61	14	17	2	6%	12	33%
101	22	61	14	13	7	19%	7	19%
102	14	39	22	9	15	42%	7	19%
103	29	81	7	13	1	3%	6	17%
104	14	39	22	9	15	42%	7	19%
105	27	75	9	14	2	6%	7	19%
106	21	58	15	17	4	11%	11	31%
107	21	58	15	10	3	8%	12	33%
108	19	53	17	12	12	33%	5	14%
109	12	33	24	10	17	47%	7	19%
110	24	67	12	9	4	11%	8	22%
111	19	53	17	19	4	11%	13	36%
112	30	83	6	7	1	3%	5	14%
113	19	53	17	17	2	6%	15	42%
114	30	83	6	15	0	0%	6	17%
115	19	53	17	12	9	25%	8	22%
116	30	83	6	13	0	0%	6	17%
117	15	42	21	10	12	33%	9	25%
118	32	89	4	11	0	0%	4	11%

“Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva”

119	10	28	26	13	17	47%	9	25%
120	16	44	20	6	17	47%	3	8%

Mayor o igual a 81%	5	TIENEN CONOCIMIENTO
Entre 51 y 80%	62	
Entre 66 y 80%	26	CONOCIMIENTO BUENO
Entre 51 y 65%	36	CONOCIMIENTO REGULAR
Entre 26 y 50%	47	POCO CONOCIMIENTO
		MUY POCO
Entre 0 y 25%	5	CONOCIMIENTO

Relativo al objetivo 2, de comparación del conocimiento según las capacitaciones realizadas:

	¿REALIZÓ	NO REALIZARON CAPACITACIÓN		
	CAPACITACIÓN			
	S/DISLEXIA?	Respuestas	LC en	CE
ID		Correctas (%)	(%)	(%)
1	N	50	36	14
3	N	67	17	17
5	N	58	28	14
7	N	67	6	28
9	N	42	39	19
10	N	44	47	8
11	N	64	14	22
12	N	61	28	11
14	N	75	11	14
15	N	36	44	19
17	N	44	36	19
19	N	42	47	11
20	N	56	22	22

23	N	69	19	11
25	N	17	83	0
27	N	75	3	22
28	N	69	11	19
29	N	47	42	11
30	N	53	11	36
31	N	39	17	44
33	N	56	39	6
34	N	58	31	11
35	N	47	39	14
37	N	53	31	17
38	N	36	17	47
40	N	25	50	25
41	N	42	39	19
42	N	42	36	22
43	N	44	33	22
44	N	36	56	8
45	N	50	22	28
47	N	36	50	14
48	N	36	50	14
49	N	50	25	25
50	N	47	44	8
51	N	42	36	22
52	N	42	36	22
53	N	75	14	11
54	N	33	53	14
55	N	36	47	17
56	N	14	83	3
58	N	47	33	20
60	N	19	75	6
68	N	67	14	19
71	N	50	17	33
73	N	64	25	11
75	N	64	17	19
76	N	75	6	19
77	N	64	22	14
79	N	50	39	11
80	N	42	39	19
81	N	39	39	22

“Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva”

83	N	53	33	14
87	N	67	6	27
89	N	44	39	17
90	N	75	3	22
91	N	58	8	34
92	N	31	33	36
93	N	28	42	30
94	N	58	19	22
95	N	75	0	25
96	N	33	25	42
98	N	47	31	22
103	N	81	3	16
105	N	75	6	19
106	N	58	11	31
111	N	53	11	36
112	N	83	3	14
114	N	83	0	17
115	N	53	25	22
116	N	83	0	17
117	N	42	33	25
118	N	89	0	11
120			47	53

Promedio	RC	52
Promedio	LC	28
Promedio	CE	20

	¿REALIZÓ	SÍ REALIZARON CAPACITACIÓN		
	CAPACITACIÓN			
	S/DISLEXIA?	Respuestas	LC en	CE
ID		Correctas (%)	(%)	(%)
2	S	58	31	11
4	S	19	61	19
6	S	56	28	17

“Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva”

8	S	56	33	11
13	S	50	6	44
16	S	53	33	14
18	S	56	17	28
21	S	75	11	14
22	S	64	14	22
24	S	64	28	8
26	S	78	6	17
32	S	61	22	17
36	S	50	36	14
39	S	72	8	19
46	S	42	6	53
58	S	47	33	19
60	S	19	75	6
61	S	67	19	14
62	S	69	14	17
63	S	64	25	11
64	S	64	17	19
65	S	58	19	22
66	S	67	14	19
68	S	67	14	19
69	S	75	17	8
71	S	50	17	33
73	S	64	25	11
77	S	64	22	14
81	S	39	39	22
83	S	53	33	14
84	S	67	19	14
85	S	53	36	11
87	S	67	6	27
96	S	33	25	42
98	S	47	31	22
99	S	39	17	44
100	S	61	6	33
101	S	61	19	20
103	S	81	3	16
106	S	58	11	31
107	S	58	8	34
108	S	53	33	14

“Conocimiento de los docentes de nivel inicial y primer ciclo de primaria sobre dislexia evolutiva”

109	S	33	47	20
112	S	83	3	14
118	S	89	0	11
119	S	28	47	25

Promedio	RC	57
Promedio	LC	22
Promedio	CE	20

Relativo a la comparación de conocimiento sobre dislexia evolutiva según la antigüedad docente (objetivo 3)

De 0 a 5 años

Media	50,146341
Error típico	3,0118791
Mediana	53
Moda	42
Desviación estándar	19,285436
Varianza de la muestra	371,92805
Curtosis	0,0162086
Coeficiente de asimetría	-0,530176
Rango	79
Mínimo	4
Máximo	83
Suma	2056
Cuenta	41

De 6 a 10 años

Media	49,5
Error típico	2,6
Mediana	50
Moda	53
Desviación estándar	15,4
Varianza de la muestra	235,7
Curtosis	0,094
Coefficiente de asimetría	0,048
Rango	66
Mínimo	17
Máximo	83
Suma	1781
Cantidad de valores	36
Nivel de confianza(95,0%)	5,2

Mayor a 10 años

Media	54,8
Error típico	2,9
Mediana	58
Moda	67
Desviación estándar	18,3
Varianza de la muestra	336,2
Curtosis	0,197
	-
Coefficiente de asimetría	0,608
Rango	85
Mínimo	4
Máximo	89
Suma	2246
Cantidad de valores	41
Nivel de confianza(95,0%)	5,8

Relativo a la edad, pregunta 1.

<i>ESTADÍSTICOS</i>	
Media	37,19
Error típico	0,77
Mediana	37
Moda	37
Desviación estándar	8,40
Varianza de la muestra	70,63
Coeficiente de asimetría	0,32
Rango	35
Mínimo	23
Máximo	58
Suma	4426
Cuenta	119

