



Presentada para acceder al título de grado de la carrera de  
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA

**Título:**

**“EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA DETECCIÓN TEMPRANA A LAS  
DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

Autoras:

Abregú, Nidia Carolina      Nro. D.N.I.: 25437221  
Álvarez, María Emilia      Nro. D.N.I.: 33921380

Tutora:

Lic., Paronzini, Catalina

Lugar:

Rosario de Santa Fe

Fecha de presentación: 01/09/2023

Firma autores

# TÍTULO

**“EL CONTEXTO INSTITUCIONAL Y LA DETECCIÓN TEMPRANA A LAS DIFICULTADES DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA”**

Abregú, Nidia Carolina del Valle

Firma:

Álvarez, María Emilia

Firma:

Directora: Paronzini, Catalina

Firma:

*Catalina Paronzini*  
Lic. en Psicopedagogía  
Matr. 1209

## **AGRADECIMIENTOS**

A nuestra tutora, profesora Catalina Paronzini, quien nos acompañó en cada instancia del proceso, posibilitando y enriqueciendo a partir de sus saberes y sugerencias la elaboración de la tesina.

A los directivos de la Institución, quienes nos permitieron ingresar y formaron parte de nuestra investigación.

A todas y cada una de las docentes y directivos entrevistados quienes, con compromiso, pusieron a disposición tanto su tiempo como su saber y su experiencia para que la investigación pueda llevarse a cabo.

A nuestras familias y grupo de compañeras que han sido de gran sostén durante todo este tiempo.

## **RESUMEN**

La presente investigación se propuso indagar sobre el conocimiento de los docentes respecto a las dificultades de aprendizajes. Los objetivos postulados apuntan a indagar sobre el conocimiento que poseen los docentes y no docentes respecto a las dificultades de aprendizaje, identificar las principales dificultades de aprendizaje que se presentan en las escuelas y finalmente, analizar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las dificultades de aprendizaje que se presentan en el aula como así también indagar sobre los apoyos psicopedagógicos que ofrece la escuela ante estas dificultades de los alumnos. Se realizaron entrevistas semiestructuras, de modo presencial a dos docentes y dos directores que se encuentran trabajando dentro de la institución escolar Martín Miguel de Güemes, de la provincia de Salta Capital. Se señala en líneas generales, que las entrevistadas manifestaron tener en mayor o menor medida algún conocimiento respecto a las dificultades de aprendizaje, pudiendo identificar cuáles son las dificultades que más comúnmente se presentan en el aula del nivel primario. Considerando la importancia de la detección temprana ante estas dificultades, cabe destacar que quienes fueron entrevistadas para realizar este trabajo coincidieron en destacar esta importancia, como un recurso válido en el marco institucional para abordar estas dificultades en el marco de aprendizajes significativos. Entre los obstáculos más destacados, derivados de esta investigación, podemos mencionar la falta e importancia de las capacitaciones, herramientas y aquellos propios del trabajo dentro de la institución.

**PALABRAS CLAVES:** dificultades de aprendizaje – conocimiento – detección temprana – docente / no docente – apoyo psicopedagógico.

## INDICE GENERAL

|  |    |
|--|----|
| 1- Introducción -----  | 4  |
| 2- Marco teórico -----   | 7  |
| 2.1- Aprendizaje -----   | 7  |
| 2. 1. a- ¿Qué se entiende por aprendizaje?-----                    | 7  |
| 2. 1. b- La importancia del otro en los procesos de aprendizajes-- | 10 |
| 2.2- Dificultades de aprendizaje-----                              | 12 |
| 2.2.1- Tipos de DEA -----  | 14 |
| 2.2.1.a- Dislexia -----  | 14 |
| 2.2.1.b- Disgrafía -----   | 17 |
| 2.2.1.c- Disortografía -----                                       | 18 |
| 2.2.1.d- Discalculia -----   | 19 |
| 2.3- Docentes e institución educativa -----                        | 20 |
| 2.3.1 – Rol de la institución frente a las DEA -----               | 20 |
| 2.3.2 – Rol del docente frente a las DEA -----                     | 22 |
| 2.3.3 – Conocimiento de los docentes de las DEA -----              | 22 |
| 3- Diseño metodológico -----                                       | 26 |
| 3.1 Objetivos generales y específicos -----                        | 26 |
| 3.2- Enfoque metodológico -----                                    | 26 |
| 3.3- Diseño y alcance de la investigación -----                    | 27 |
| 3.4- Participantes -----   | 27 |
| 3.5- Instrumentos de recolección de datos -----                    | 28 |
| 3.6- Procedimientos de recolección de datos -----                  | 28 |

|  |    |
|--|----|
| 3.7- Análisis de datos -----   | 29 |
| 4- Resultados -----  | 31 |
| 4.1- Dificultades de aprendizaje que se presentan en la escuela -----                          | 31 |
| 4.2- Conocimientos de los docentes sobre las Dificultades de<br>Aprendizaje -----              | 32 |
| 4.3- Apoyo psicopedagógico que ofrece la escuela ante las Dificultades<br>de Aprendizaje ----- | 34 |
| 5- Conclusiones -----  | 35 |
| 6- Referencias bibliográficas -----  | 38 |
| 7- Anexo -----   | 40 |

## INTRODUCCIÓN

La presente tesina investiga acerca de “El contexto institucional y la detección temprana a las dificultades de aprendizaje en educación primaria”. En el ámbito educativo, es importante que los docentes estén preparados para detectar tempranamente las dificultades de aprendizaje en los estudiantes, ya que esto les permitirá brindar la atención necesaria y en un momento adecuado para que los alumnos puedan continuar su proceso de formación educativa. Teniendo en cuenta el incremento de casos de niños en edad escolar con Dificultades de Aprendizaje nos surge la pregunta: ¿Cuáles son los conocimientos acerca de las dificultades de aprendizaje de los docentes de la Escuela Martín Miguel de Güemes de la ciudad de Salta?

A partir de lo expuesto anteriormente, se encontraron múltiples investigaciones de tipo cualitativa y más aún cuantitativa, dedicadas a los alumnos con Dificultades de Aprendizaje en las escuelas. El primero de los trabajos encontrados fue realizado en Lema (España), en el año 2019 se concluyó que los docentes y personal directivo no están capacitados para la detección y atención de dificultades en el aprendizaje. De la misma manera se concluyó en una investigación descriptiva – documental realizada por Soria – Acuña en el año 2006 que si los maestros de educación básica tuvieran la suficiente información sobre los problemas de aprendizaje podrían identificar y canalizar oportunamente a los alumnos. Otro trabajo realizado mediante una investigación cualitativa por Monzón y Rosales en el año 2016, con niños de entre siete y nueve años de edad, concluyó que el déficit de atención por parte de docentes y padres y la falta de interés son los factores predominantes que interfieren en el aprendizaje de niños y niñas a nivel primario. El trabajo investigativo de Etcheverry y Morera (2015) en su trabajo referido a reconocer las modalidades de vinculación del docente ante un niño que presume con dificultades de aprendizaje, concluye que los modos de vincularse con el alumno se relacionan con su concepción de sujeto basándose en las observaciones y entrevistas docentes. En cuanto otro trabajo realizado

mediante una investigación cuantitativa, en el año 2005 por Arteaga en base a los actores que intervienen en los problemas de aprendizaje de la lectoescritura en niños de primaria, se concluyó que los problemas de aprendizaje tienen varios factores, los cuales en su mayoría, son físicos, sociales, familiares, emocionales y educativos.

En los trabajos anteriormente citados se investiga acerca de la importancia de la detección temprana de las Dificultades de Aprendizaje, sin embargo, en la presente investigación el tema se centra en el conocimiento que poseen el personal docente y no docente de las instituciones sobre dichas dificultades.

En este sentido, es importante que las instituciones educativas brinden a los docentes la formación y el apoyo necesarios para que puedan identificar a tiempo las dificultades de aprendizaje en los estudiantes y diseñar estrategias pedagógicas que les permitan recibir la atención y educación adecuada para que el aprendizaje sea óptimo y equitativo en todas las aulas del nivel primario en las escuelas. Asimismo, es necesario que las instituciones educativas cuenten en primer lugar, con un gabinete psicopedagógico formado con diferentes profesionales capacitados en las dificultades de aprendizaje que puedan atender a las demandas de los docentes, referidos a los alumnos con problemas.

En función de lo explicitado, es que situamos como objetivo principal de la presente investigación: “Describir los conocimientos que posee el personal docente y no docente de una escuela situada en la ciudad de Salta, Argentina”. Los objetivos específicos que a partir de allí se desprenden, consisten en identificar las principales dificultades de aprendizaje que se presentan en las escuelas; analizar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las dificultades de aprendizaje que se presentan en el aula; e indagar sobre los apoyos psicopedagógicos que ofrece la escuela ante estas dificultades de los alumnos.



La estructura de la presente investigación está conformada por cuatro grandes apartados denominados marco teórico, diseño metodológico, resultados y conclusiones. Dentro del apartado correspondiente al marco teórico, se desarrollan categorías conceptuales tales como, aprendizaje, dificultades del aprendizaje, tipos de dificultades del aprendizaje y docentes e institución educativa. En el apartado referido al diseño metodológico se plantean los objetivos, el enfoque y diseño de investigación. También se especifica el instrumento de recolección de datos y el análisis de los mismos. Otro de los apartados contiene los principales resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas. Por último, a modo de cierre del presente trabajo de investigación, se exponen las conclusiones intentado realizar una contribución a la psicopedagogía.

## **MARCO TEORICO**

El presente trabajo busca investigar cómo se presentan en las aulas de clase los problemas de aprendizaje, y los conflictos que enfrentan los docentes al tener alumnos con distintos padecimientos dentro del grupo.

En primer lugar, analizaremos algunos conceptos necesarios para adentrarnos en materia especializada, como ser el Aprendizaje. Debemos conocer su concepto y los procesos o medios a través de los cuales se adquiere un aprendizaje.

### **2.1- APRENDIZAJE**

Dentro del aula el aprendizaje no puede ser concebido únicamente como proceso de adquisición de conceptos o como un conjunto de reacciones emocionales, o como la respuesta ocasional a una estimulación concreta. En otras palabras, no pueden seguir considerándose como predominantes en el proceso de aprendizaje ninguno de los tres factores o dominios que en él toman parte: cognoscitivo, afectivo y psicomotor. Alicia Fernández (2002) piensa al aprendizaje “como un proceso y una función, que va más allá del aprendizaje escolar y que no se circunscribe exclusivamente al niño” (p. 57).

#### **2.1.a - ¿Qué se entiende por aprendizaje?**

Según la Real Academia Española Aprender, es una palabra que proviene del latín “aprehenderé”, significa adquirir conocimiento a partir del estudio o de la experiencia. Y la experiencia es “percibir directamente con los sentidos”. (Rebollo, M., 2004, p.16)

Es este un campo complejo, atravesado por variables subjetivas, familiares, institucionales, que incluye tanto los aprendizajes académicos y curriculares, como todas aquellas experiencias que le permitan a la persona

manejar adaptativamente las diferentes situaciones y avatares que se le presenten en su diario vivir.

Es decir que el aprendizaje si bien se produce a partir del estudio, también va a estar determinado por la historia vital del sujeto en donde entran en juego sus vivencias, sus costumbres, así como también el contexto social y cultural al que pertenece. El aprendizaje dependerá de la experiencia que el sujeto tenga con su entorno, en donde el conocimiento se va adquiriendo, asimilando para hacerlo propio.

Por otra parte, aprehender un conocimiento nuevo nos hace pensar en el Aprendizaje como un proceso vincular en donde necesariamente debe existir otro que ocupe el lugar de enseñante que muestre el conocimiento, y un aprendiente que logre apropiarse de ese saber y hacerlo propio. Alicia Fernández (1987) establece que el aprender es un proceso que se construye, por un lado, desde una elaboración objetiva, lo que permitirá acercarse y conocer las características que tiene ese objeto de conocimiento, y por otro lado, dependerá de una elaboración subjetiva que buscará significaciones, las cuales dependerán de la historia personal y vincular de ese niño que aprende.

Parafraseando a Barreiro (2007) en todo proceso de aprendizaje es necesario contemplar la dimensión subjetiva del niño ya que no sería posible la aprehensión del conocimiento si éste se encuentra ausente. En la escuela muchas veces se olvida el aspecto subjetivo del aprendizaje, impartiendo el conocimiento por lo general de forma arbitraria, olvidando que el sentido de “enseñar” es poder construir un espacio propicio dentro del aula, que permita despertar el deseo del niño por “aprender”.

En este aspecto Silvia Schlemenson (1996) afirma que el aprendizaje no solo dependerá de la inteligencia sino también de la existencia de un “deseo”, “deseo” que hará posible el acceso y la apropiación del conocimiento, un deseo al

que Freud teoriza a partir de la reedición de huellas de satisfacción que se inscriben en el bebé durante el acto de ser cuidado por su madre.

Citando a Fernández (2002), se puede decir que el organismo transversalizado por el deseo y la inteligencia, conforma un cuerpo. Y este cuerpo sufre, actúa, piensa, goza. Por tanto, podemos decir que el aprendizaje es un proceso vincular en donde se ponen en juego cuatro niveles: el organismo heredado, el cuerpo construido especularmente, la inteligencia y el deseo, deseo que siempre es deseo del deseo de Otro.

Alicia Fernández (1987) establece que para que haya aprendizaje éste tiene que pasar por el cuerpo, a partir del cuerpo coordinamos nuestras acciones lo que permitirá asimilar los nuevos conocimientos con los anteriores. En este sentido y tomando la propuesta de Piaget (1985) quien al estudiar el desarrollo de la inteligencia habla de una organización del conocimiento, que pasaría por la adaptación del sujeto a partir de la asimilación y la acomodación, afirma que desde el punto de vista biológico existen en el sujeto instrumentos asimiladores que permiten emitir un determinado tipo de respuesta a estímulos externos. Privilegia la acción como experiencia física que realiza el sujeto con los objetos, es así que al principio el bebé parte de acciones que no están coordinadas, pero a medida que el desarrollo avanza vamos logrando una coordinación mayor, es a partir de la acción y sus sucesivas coordinaciones lo que nos permitirá conocer los niveles evolutivos en el niño.

De esta forma el cuerpo participa en la construcción del conocimiento a partir de la coordinación lógica de las acciones, pero lo que olvida Piaget dice Cordié (1994) es incluir la dimensión afectiva, el vínculo con el otro es lo que permitirá el acceso al mundo simbólico. En este sentido Alicia Fernández (1987) afirma que los vínculos simbólicos van a estar relacionados con la dimensión deseante del sujeto.

Por lo tanto, es importante al hablar de “aprendizaje”, incluir no solo aquellos esquemas biológicos que están inscritos en el desarrollo intelectual, sino también se deben considerar aquellos intercambios que surgen a partir de los primeros vínculos con la madre, el padre, un abuelo, un hermano. Porque vivir en un ambiente que estimule y habilite al niño para acceder al conocimiento, es un requisito fundamental para la adquisición de nuevas habilidades. Schlemenson (1996) dice que “el tipo de relaciones primarias determina la calidad de relación que el niño establece con la realidad en la que se inserta” (p. 13).

### **2.1.b - La importancia del Otro en los procesos de aprendizaje**

Es a partir de los intercambios con el otro lo que permitirá la construcción de la inteligencia, un otro que habilite un espacio que permita pensar, interrogarse y buscar nuevas significaciones. A partir de ese espacio vincular el niño podrá ser constructor de su propia historia y de su propia modalidad de pensamiento (Fernández, A., 1987).

Para ello es importante que también exista un deseo, porque si no existe deseo de saber, si no hay curiosidad por descubrir cosas nuevas, la adquisición de nuevos conocimientos se verá obstaculizada. “Cuando la pulsión de saber está interdicto el deseo se queda en la puerta. De la misma manera que el anoréxico no come nada, el sujeto en estado de anorexia escolar pondrá toda su energía para no saber nada” (Cordié, A., 1994, p. 32).

Es a partir de estos primeros intercambios amorosos que el bebé no solo va construyendo su inteligencia, sino que también se habilita el funcionamiento de la actividad simbólica, lo que permitirá representar en su psiquismo aquel objeto que fue percibido como fuente de placer (madre), pero que ya no es necesario que esté presente (Fernández, A., 1987).

El Otro, que no es solamente el otro tangible, que está construido por todos los otros y que simbólicamente permiten reconocer la individualidad

construida especularmente, ese Otro devuelve especularmente la posibilidad de reconocerse como una unidad, pero sólo se lo puede mirar completo cuando el espejo de vidrio nos reproduce la imagen corporal, incluido el rostro. El Otro, tal cual el espejo, también devuelve la imagen de completud, que uno solo nunca alcanza (Fernández, A., 1987, p.77).

Winnicott dice que, si bien se sirven de la metáfora del espejo para poder desarrollar sus ideas, las mismas difieren en sus objetivos. Es así que para Winnicott (1971) el primer espejo que ve el recién nacido es el rostro de la madre, es a partir de esa mirada, de ese reconocimiento, que esa madre “medio ambiente” le devuelve al bebé lo que ella ve de él. Esa devolución le permitirá constatar su existencia, ya que si miro se me ve, existo. En este sentido es imprescindible que el bebé tenga una “madre suficientemente buena” (Winnicott, D., 1993) que pueda interpretar sus necesidades para lograr una buena constitución del yo.

Basándose en esto plantea Casas Pereda (2001) la importancia de poder contar la madre con una buena estructuración psíquica, que le permita a través de ese juego especular devolverle al bebé lo que ve de él. Si por el contrario, a partir de la mirada lo único que le puede devolver es angustia e inseguridad, el bebé no logra verse a sí mismo reflejado, sino que ve el rostro de su madre, provocando una búsqueda desesperada en su medio ambiente que le permita encontrar algo que sea de él.

Silvia Bleichmar (2010) nos dice que la función de esa madre suficientemente buena no estará determinada por la cantidad de leche que pueda proporcionar al niño, sino que dependerá de la posibilidad de la madre de ofrecer el objeto adecuado en el momento que el niño lo requiera. En tanto Winnicott (1980) habla de una preocupación maternal primaria, en donde la madre está entregada por completo al cuidado del recién nacido que debido a su prematuridad depende del otro para existir. Esa dependencia al comienzo es absoluta, evitando

que aparezca alguna intrusión o falla en la adaptación que rompa con esa continuidad existencial, ya que “un bebé no puede existir solo, sino que constituye una parte esencial de una relación” (p. 143).

De esta forma el entorno y la presencia de un otro juegan un papel fundamental en el surgimiento del pensamiento y en el desarrollo de la capacidad simbólica. Al principio será la madre a partir de su mirada la que le servirá de espejo al bebé, pero poco a poco comenzará a separarse de ella, extendiéndose ese papel a la familia, a la escuela, lo que permitirá un desarrollo saludable en el niño al tener que depender cada vez menos de las devoluciones de su ambiente. (Casas de Pereda, M, 2001). En suma, la madre o función madre juega un papel imprescindible, brindando el sostén necesario para el logro del proceso de individualización, convirtiéndose en el apoyo que cumple la función de organizar, discriminar y decodificar los estímulos que llegan tanto del mundo externo como del interno.

## **2.2- Dificultad de aprendizaje**

Feldman J. (2001) entiende como problemas de aprendizaje a las fallas que presentan niños de inteligencia normal, 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.

En las “dificultades de aprendizaje” existen perturbaciones a nivel de estos procesos: “ya sea la inhibición de los procesos, ya sea el predominio de uno de los momentos sobre otro, impidiendo la integración que posibilita el aprendizaje” (Paín, 2002, p. 60). 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.

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).

El problema de las dificultades de aprendizaje es un fenómeno muy complejo en el cual intervienen múltiples factores; lo biológico en algunos casos, el sujeto, la familia, lo institucional, lo socio económico y lo cultural en la mayoría de los casos. En este sentido Teresa de Armas (2010) establece que las dificultades de aprendizaje pueden ser estudiadas según la etiología predominante, y para ello recurre a los aportes desarrollados por Alicia Fernández (1987) acerca de la dificultad de aprendizaje reactiva, el problema de aprendizaje – síntoma y la inhibición cognitiva.

El problema de aprendizaje reactivo va a estar determinado por factores que son externos al niño, en donde la dificultad aparecerá como una forma de respuesta a un sistema educativo que no puede poner en práctica estrategias que contemplen las necesidades los intereses que tiene ese niño (Fernández, A., 1987).

Con respecto al problema de aprendizaje – síntoma, éste alude a una transformación en la función, es una formación de compromiso que asume el yo para no tener que contactarse con la angustia, de esta manera el síntoma da



cuenta de una lucha constante para que lo reprimido no aparezca. El síntoma elude y alude, pretende tapar, pero muestra, en donde por un lado encontramos una instancia que reprime y otra que intenta salir. Cuando lo que se atrapa es la inteligencia el síntoma implica perturbaciones en el aprender que no permiten apropiarse del conocimiento (Fernández, A., 1987).

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

### **2.2.1- 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

#### **2.2.1. a- DISLEXIA**

## **Definición**

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

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 desglosan algunas características mencionadas en la anterior definición, (Pearson, 2017):

- 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.

- 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.

### **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 socioeconómico desfavorable, escolaridad irregular, etc.).

### **2.2. 1. b- DISGRAFÍA**

El aprendizaje de la escritura y su progresivo perfeccionamiento es un proceso muy complejo que combina habilidades visuales, conceptuales, lingüísticas y motoras. La escritura requiere una atención y concentración continuas, además de una ejecución motriz para la que es necesario un cierto nivel de desarrollo psicomotor y mental.

Citando a Rivas (2007: 157) “la disgrafía es un trastorno de tipo funcional que afecta la calidad de la escritura del sujeto, en lo que se refiere al trazado o a la grafía”: Se trata de un problema en la expresión escrita en sujetos con una capacidad intelectual normal, con ausencia de daño sensorial grave y/o trastornos neurológicos graves, y con una adecuada estimulación cultural y pedagógica.

Para que tengamos una buena coordinación viso-manual, es necesario haber adquirido ciertas maduraciones que lo hagan posible; ya que sin éstas difícilmente se pueden realizar los movimientos finos y precisos que requieren los grafismos.

Como ya lo mencionamos antes el niño necesita madurar ciertas habilidades para poder llevar a cabo todo el proceso de la escritura, si él no tiene bien desarrollada la coordinación viso-manual, no podrá realizar movimientos finos y precisos que exigen los grafismos. Otro aspecto importante es el lenguaje, el cual le ayuda a diferenciar y entender los símbolos que escribe con los que lee, cuando sabe identificar la realización de los grafismos en una situación especial

determinada, es decir, cada letra escrita dentro de cada palabra, las palabras en la línea y todo en conjunto en la hoja de papel, así como la dirección de cada grafismo y la escritura en general; estamos hablando de una maduración por parte del niño en la escritura.

Alicia Fernández establece que la disgrafía es una alteración de la escritura unida a trastornos perceptivo-motrices. Incapacidad de reproducir total o parcialmente rasgos escritos sin que exista un déficit intelectual o neurológico que lo justifique. Se presenta también como trastorno evolutivo que se traduce en una dificultad y lentitud excesiva en el trazado (dibujo y escritura).

Al igual que en el trastorno de lectura, este trastorno perturba de forma significativa el aprendizaje y desarrollo académico del niño. La escritura es parte fundamental en este proceso, cualquier alteración que le perturbe el buen desarrollo de lectura puede interferir en la escritura.

Otro problema al cual se enfrentan los niños en el aula es la disortografía de la cual hablaremos a continuación:

### **2.2.1. c - DISORTOGRAFIA**

Se trata de una dificultad en la escritura, cuya característica principal es un déficit específico y significativo de la ortografía normalmente asociado a los trastornos lectores. La disortografía es la incapacidad de asociar correctamente cada grafema o letra con el fonema que le corresponde. Cuando un niño escribe con muchos errores ortográficos, se habla de un problema de disortografía. El problema de los errores ortográficos afecta a muchísimos niños. Es normal que durante el proceso de aprendizaje de la lengua escrita éstos se produzcan y se vayan superando paulatinamente. Cuando no ocurre así, se convierte en un trastorno y es indispensable recurrir a una ayuda profesional para resolverlo, ya que las causas que lo producen pueden ser múltiples (Fernández, 1998, p.123).

Generalmente, tanto la disgrafía como la disortografía van asociadas a trastornos de la lectoescritura, como la dislexia, afectando no sólo a aspectos grafomotores; sino también a la comprensión del significado de lo escrito o leído. Cuando la disortografía aparece como déficit específico en ausencia de antecedentes de un trastorno específico de la lectura, no siendo explicado su origen por un bajo nivel intelectual ni problemas de agudeza visual o escolarización inadecuada se denomina “trastorno específico de la ortografía” (Fernández, 1998, p.123). La disortografía presenta distintos niveles de gravedad que oscilan entre uno leve y otro grave. El grado leve se manifiesta por omisión o confusión de artículos, plurales, acentos o faltas de ortografía debido a desconocimiento o negligencia en las reglas gramaticales. Se considera grave cuando existen dificultades relacionadas con la correspondencia fonema-grafema y aparecen errores de omisión, confusión y cambio de letras, sílabas, palabras, adiciones y sustituciones (Fernández, 1998, p.123)

#### **2.2.1. d - DISCALCULIA**

La actividad de la vida diaria requiere del conocimiento y aplicación de las matemáticas, por ejemplo, en la interpretación de escalas de tiempo (calendario y reloj), direcciones (número de calle, latitud, entre otras), manejo de dinero y para seguir una receta de cocina, ya que esta implica manejo de cantidades (Shavel, 2.004).

Muchos niños presentan deficiencias en la habilidad matemáticas por lo que se dice que tienen “deficiencias específicas en la aritmética” o un “trastorno del cálculo”, el cual forma parte de los trastornos del neurodesarrollo y se la ha denominado Discalculia del Desarrollo (Ardila, Roselli, & Matute, 2.005) y en la última versión del Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos mentales (DSM-5, American Psychiatric Association [APA], 2.013. Lleva el nombre de Trastorno específico del Aprendizaje con dificultades en las matemáticas TEAp-DM. Este trastorno se manifiesta en deficiencias de aprovechamiento en aritmética

aun cuando el niño cuenta con una inteligencia normal, oportunidad escolar, estabilidad emocional y motivación suficiente (APA, 2.002).

## **2.3 - DOCENTES E INSTITUCIÓN EDUCATIVA**

### **2.3.1. - 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 la escuela 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° 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 presenten 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 es 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).



### **2.3.2 - 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 impacte 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.

### **2.3.3 - Conocimiento de los docentes acerca de las DEA**

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, solo 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 pueda 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, como 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 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.

### **3- DISEÑO METODOLOGICO**

En este capítulo se presentan y describen los pasos que se llevaron a cabo para realizar la investigación de campo, la manera en cómo se desarrolló, la metodología empleada, los objetivos que se pretenden lograr, así como la finalidad de la misma; el instrumento utilizado para recabar la información necesaria y en la forma como fueron procesados los datos de la investigación.

#### **3.1 OBJETIVO GENERAL**

- Describir los conocimientos que posee el personal docente y no docente de la Escuela Martín Miguel de Güemes respecto a las dificultades de aprendizaje.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**

1. Identificar las principales dificultades de aprendizaje que se presentan en las escuelas
2. Analizar el nivel de conocimiento que tienen los docentes sobre las dificultades de aprendizaje que se presentan en el aula.
3. Indagar sobre los apoyos psicopedagógicos que ofrece la escuela ante estas dificultades de los alumnos.

#### **3.2 ENFOQUE METODOLÓGICO**

En esta investigación se tomó un enfoque metodológico cualitativo. De acuerdo a Hernández, Fernández Baptista (2010), establecen que el enfoque cualitativo se selecciona cuando se busca comprender la perspectiva de los participantes (individuos o grupos pequeños de personas a los que se investigara) acerca de los fenómenos que los rodean, profundizar en sus experiencias, perspectivas, opiniones y significados, es decir, la forma en que los participantes perciben subjetivamente su realidad.

También, señalan los autores que es recomendable seleccionar el enfoque cualitativo cuando el tema del estudio ha sido poco explorado, o no se ha hecho investigación al respecto en algún grupo social específico, el proceso cualitativo inicia con la idea de investigación.

### **3.3 DISEÑO Y ALCANCE DE LA INVESTIGACION**

El diseño de la presente investigación es de tipo no experimental, en tanto no se manipulan variables, sino que se observan los fenómenos tal cual acontecen. De tal forma que el lector pueda conocer lo que es estar allí. Según Hernández, Fernández y Baptista, (2010, p. 149) la investigación no experimental, consiste en estudios que se realizan sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos.

Los estudios de diseño no experimental se caracterizan por la combinación de estrategias y modalidades de investigación considerando al objeto o situación de estudio, su naturaleza, el sentido de las preguntas y las condiciones en que se desarrolló la misma (Galeano, 2003).

Además, se trata de un diseño de tipo transversal (Hernández – Sampieri, 2014), debido a que el propósito del diseño transversal es describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado.

El alcance de la investigación es descriptivo, (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 482). Se busca describir y analizar, ya que no se pretende explicar relaciones en términos de causa y efecto, ni generalizar resultados a la totalidad de la población, sino caracterizar y describir la singularidad de tal forma que el lector pueda conocer lo que es estar allí.

### **3.4 PARTICIPANTES**

Participaron de este estudio dos (2) docentes y dos (2) directoras mujeres de nivel primario de una sola escuela de gestión pública ubicada en el centro de la

ciudad de Salta. Sus edades estuvieron comprendidas entre los 25 y 45 años. Su formación académica era del nivel terciario.

Participantes: dos (2) docentes de aula y dos (2) directivos de la escuela Martín Miguel de Güemes.

### **3.5 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

Para relevar los datos se utilizó una entrevista semiestructurada (Ryen, 2013; y Grinnell y Unrau, 2011). Este tipo de entrevista se caracteriza y basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla.

Regularmente en la investigación cualitativa, las primeras entrevistas son abiertas y de tipo “piloto”, y van estructurando conforme avanza el trabajo de campo. Regularmente el propio investigador conduce las entrevistas. Las entrevistas, como herramientas para recolectar datos cualitativos, se emplean cuando el problema de estudio no se puede observar o es muy difícil hacerlo por ética o complejidad (Ryen, 2013; Grinnell y Unrau, 2011).

La entrevista estuvo formada por dieciséis (16) preguntas guías (se adjunta modelo en apéndice), con flexibilidad para reformular, añadir u omitir preguntas en función de las respuestas de los participantes.

### **3.6 PROCEDIMIENTOS DE RECOLECCION DE DATOS**

Se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas individuales, constituidas por dieciséis preguntas (ver el modelo en el apéndice) organizadas en función de los objetivos específicos. En primer lugar, se solicitó la autorización a la dirección de la institución, luego se estableció el primer contacto con los participantes (docentes y directivos), que fue llevado a cabo en la institución, con una modalidad

individual, la duración aproximadamente fue de veinte (20) minutos. Los materiales utilizados fue una grabadora de audio, con consentimiento de los participantes. Las entrevistas fueron grabadas y luego se procedió con la desgravación de las mismas con el objetivo de obtener datos exactos sobre los dichos de cada entrevistada.

### **3.7 ANALISIS DE DATOS**

Se realizó un análisis de contenido cualitativo de la información obtenida a partir de las entrevistas realizadas, teniendo en cuenta las categorías construidas a partir de los objetivos específicos. El proceso de construcción de dichas categorías ha sido deductivo. Se utilizó el criterio temático para la separación de las unidades de contenido.

Para sintetizar y organizar los datos se utilizaron matrices. Se diseñó una matriz por cada categoría de análisis, colocando subcategorías en las columnas y los datos de cada entrevistada en las filas. De este modo, se sintetizaron y clasificaron los datos en función de la temática de cada columna. En la Tabla 1 se presentan las categorías y subcategorías utilizadas para el proceso de análisis de datos.

Tabla 1. Sistema de categorías y subcategorías de análisis empleado.

| CATEGORIAS   | SUBCATEGORIAS  |
|--|--|
| Dificultades de aprendizaje  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificultades más frecuentes</li> <li>• Importancia/ significación de lectura y escritura</li> </ul> |
| Conocimiento de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Acompañamiento para alumnos con dificultades de aprendizaje</li> </ul>                              |



|   |   |
|---|---|
|   | <ul style="list-style-type: none"><li>• Conocimientos previos de dichas dificultades de aprendizaje</li></ul> |
| Apoyos psicopedagógicos que ofrece la escuela ante las dificultades de los alumnos. | <ul style="list-style-type: none"><li>• Recursos pedagógicos</li><li>• Recursos humanos</li></ul>             |

#### **4. RESULTADOS**

El presente apartado refleja los resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizada. La información plasmada se encuentra organizada en función de las categorías y subcategorías de análisis planteadas. Partiendo de considerar que la presente investigación presenta un enfoque cualitativo, nos proponemos articular las respuestas obtenidas con las conceptualizaciones desarrolladas en el marco teórico, situando puntos de coincidencia o discrepancia según corresponda.

##### **4.1 Dificultades de aprendizaje que se presentan en la escuela**

Durante el presente apartado desarrollaremos las subcategorías referidas a las dificultades que se presentan en la escuela, teniendo principalmente en cuenta aquellas más frecuentes.

Respecto a la misma, dificultades de aprendizaje que se presentan en la escuela las docentes entrevistadas coincidieron, que dentro del aula se observan con frecuencia gran variedad de dificultades, de lectoescritura y la falta de concentración en los alumnos, por lo general en las aulas que inician la educación primaria. En este sentido, podemos introducir un fragmento del discurso de una de la docente en relación al aprendizaje: “Se aprende desde una edad muy temprana. En el intercambio con el otro, muchos son los factores que intervienen en este proceso”. En relación a lo citado por la docente, según el aporte Sara Pain (2.002, p.60) en las “dificultades de aprendizaje” existen perturbaciones a nivel de estos procesos: “ya sea la inhibición de los procesos, ya sea el predominio de uno de los momentos sobre otro, impidiendo la integración que posibilita el aprendizaje”.

En cuanto al segundo eje todas las entrevistadas afirmaron la suma importancia y la gran significación de la lectoescritura en sus alumnos, si bien es una de las primeras dificultades que se pueden evidenciar dentro del aula. Destaco una de las docentes que “No existe una sola forma de aprender, ni todos

aprenden de la misma manera, nuestra función en el aula es enseñar a leer y escribir”.

Parafraseando a Beatriz Diuk (2020) al decir que la mayor parte de la humanidad para aprender a leer y escribir necesitó de la enseñanza explícita de la lectura y la escritura puesto que aprender a leer y 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. En este sentido los docentes entrevistados hacen hincapié con su trabajo diario para que todos los alumnos por igual aprendan a leer y escribir.

Es aquí donde seguimos trabajando y entran en juego los aportes de la concepción brindada por Vigotsky, la complejidad del aprendizaje de la escritura es vigotskyana y en ella se fundamenta la insistencia de las docentes en la necesidad de su enseñanza. Las entrevistadas insisten que no alcanza con saber algo y poder decirlo en forma oral, es necesario poder escribirlo adecuadamente, es decir, con coherencia, cohesión y capacidad de ser comunicado.

#### **4.2 Conocimiento de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje**

Dentro de este apartado, desarrollaremos el conocimiento de los docentes sobre las dificultades de aprendizaje, como así también al acompañamiento de los alumnos con diferentes dificultades.

Si bien las entrevistadas hacen referencia que es muy poco el conocimiento que poseen de las dificultades del aprendizaje, ya que no están capacitadas para la detección e intervención temprana antes estas dificultades. Manifiestan así que al no poseer dicha capacitación ni contar con los medios necesarios, envían a consultas psicopedagógicas ante los primeros signos de dificultades que presentan sus alumnos dentro del aula.

En conclusión, debido a los pocos recursos que presentan, el acompañamiento es pobre. Esto revela la gran necesidad que hay de personal capacitado en las escuelas para hacer frente y atender este tipo de problemas tan comunes en el aula a nivel básico, para poder detectarlos oportunamente y brindar una adecuada atención.

En este enfoque, las dificultades en el aprendizaje obedecen a una cuestión de orden didáctico, entre las que se pueden destacar las propuestas de enseñanza, los conocimientos de los profesores, las metodologías empleadas y un sistema escolar y curricular incapaz de hacer adaptaciones para atender todas las necesidades particulares de los alumnos y supone cambios en los objetivos, los contenidos, la metodología y la evaluación requiriendo del trabajo conjunto del profesor y especialistas de diferentes campos. Esta alternativa se convierte en un fundamento para resolver y aclarar los problemas asociados con las dificultades en el aprendizaje en un sistema escolar como es el actual, donde persisten formas tradicionales de enseñanza basadas únicamente en el modelo de aprendizaje en el cual el aprendizaje no acontece desde el punto de vista multidisciplinar.

En este sentido. Alicia Fernández (2003), establece una diferenciación entre sujeto enseñante y enseñante como función, afirmando que no solo los maestros y profesores cumplen una función enseñante, sino también diferentes situaciones y personas, principalmente, el grupo familiar. La incidencia de múltiples variables en los procesos de enseñanza y aprendizaje hacen pertinente enfocar el análisis de nuevas prácticas educativas desde una perspectiva multidisciplinaria que integre aportes de diversas disciplinas y ámbitos de conocimiento.

Las entrevistadas manifiestan que ante determinadas dificultades de aprendizaje que surgen con los alumnos en el aula, necesitan de la intervención de profesionales capaces de adoptar medidas que sean de alguna manera

preventivas y/o resolutivas. Medidas que puedan aplicarse para todos los alumnos de clase.

### **4.3 Apoyos psicopedagógicos que ofrece la escuela ante las dificultades de los alumnos**

En este apartado, apoyos psicopedagógicos que ofrece la escuela antes las dificultades de aprendizaje de los alumnos, presentaremos las subcategorías recursos pedagógicos y recursos humanos empleados para abordar las dificultades de los alumnos.

En cuanto a los recursos pedagógicos la institución les brinda talleres básicos a los docentes con información relacionada a las distintas dificultades que pueden presentar los alumnos. Algunos de los cuales no llegan a cumplimentar con las expectativas de la mayoría de los docentes.

En cuanto a recursos humanos, la escuela cuenta con un gabinete interdisciplinario, el cual no es permanente por lo tanto es imposible que pueda atender por completo la demanda que posee de los alumnos con dificultades. Las docentes aseguran que por medio del Ministerio de Educación de la provincia se gestiona año a año la incorporación de Psicopedagogas en las diferentes escuelas de la provincia para la detección temprana de posibles dificultades del aprendizaje en los alumnos de nivel inicial y primario.

Podríamos relacionar estas ideas con el aporte de Filidoro (2.012), referido a la interdisciplinariedad como la necesidad dentro de un abordaje psicopedagógico clínico, afirmando que no es posible pensar de manera aislada, ni desde una disciplina específica, las dimensiones que corresponden al campo de los problemas graves del desarrollo. Las prácticas profesionales no son repetición de lo mismo ni lugar de aplicación de las conceptualizaciones, sino que emergen de la posición en que unas conceptualizaciones se encuentran con lo singular (incalculable, impredecible, inclasificable).

## **5- CONCLUSIONES**

En este apartado intentaremos dar cuenta, en primer lugar, de los aportes más importantes a la que hemos arribado en el presente trabajo de investigación. En cuanto al aprendizaje si bien se produce a partir del estudio, también va a estar determinado por la historia vital del sujeto en donde entran en juego sus vivencias, sus costumbres, así como también el contexto social y cultural al que pertenece. El aprendizaje dependerá de la experiencia que el sujeto tenga con su entorno, en donde el conocimiento se va adquiriendo, asimilando para hacerlo propio.

Si bien las dificultades de aprendizaje que se observan con frecuencia dentro de un aula son de diferentes tipos, predominando la lecto – escritura y cálculo matemático, cabe destacar que según Alicia Fernández (2000), las dificultades de aprendizaje son un fenómeno muy complejo en el cual intervienen múltiples factores; lo biológico en algunos casos, el sujeto, la familia, lo institucional, lo socio económico y lo cultural en la mayoría de los casos, en la dificultad de aprendizaje reactiva, el problema de aprendizaje – síntoma y la inhibición cognitiva.

La intención inicial de realizar este estudio fue con el objetivo principal de determinar la influencia en el proceso de transformación, elaboración y almacenaje del aprendizaje a través de la percepción, la experiencia y también a partir de las inferencias y la motivación. La percepción es el proceso fundamental donde se asientan los procesos cognitivos básicos (atención, memoria y aprendizaje) y los procesos cognitivos complejos (lenguaje, pensamiento e inteligencia). La atención influye de manera fundamental en la percepción o la memoria y en ésta un factor decisivo será la motivación. Por esta razón, la atención y la motivación serán procesos de activación y orientación que van a intervenir en el procesamiento de la información. Así, hoy en día es fundamental no centrarse solo en el desarrollo de conocimientos agrupados en el área del lenguaje, el procesamiento fonológico y el razonamiento lógico – matemático.

Dichas reflexiones tienen origen en la práctica profesional en el marco de la Escuela Martín Miguel de Güemes y se comienza a articular teóricamente al interior de la presente investigación, adquieren relevancia para la disciplina en tanto son una invitación a continuar un trabajo de reflexión, y sistematización respecto de las características que adquiere el conocimiento de las dificultades de aprendizaje, en este ámbito tan particular.

Para finalizar mencionaremos los conocimientos que poseen el personal docente y no docente de la Escuela Martín Miguel de Güemes respecto a las dificultades de aprendizaje, que se recuperan en la siguiente tesina y que pueden dar inicio a futuras, y más profundas, reflexiones teóricas para la disciplina. Por un lado, la peculiaridad que implica el conocimiento ante estas dificultades que se evidencian en un aula y como docente no disponen de las herramientas necesarias para una detección temprana en sus alumnos.

Nos proponemos un cierre en clave de pausa, que movilice un nuevo comenzar, que se proponga profundizar la reflexión en torno al abordaje desde de una detección temprana.

Refiriéndonos ahora a las limitaciones 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 la Escuela Martín Miguel de Güemes. 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. 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 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 los tipos de DEA. 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.

Resulta enriquecedor para la Psicopedagogía el poder indagar acerca del conocimiento que poseen los docentes de primaria acerca de las DEA, 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.

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 que no impliquen otros tipos de dificultades en el aprendizaje. 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.



## 5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balbi, A & Dansilio, S. (2010). Dificultades de aprendizaje del cálculo: contribuciones al diagnóstico psicopedagógico. *Revista de Ciencias Psicológicas*, 4(1), 7-15.
- Bleichmar, S. (2010). *Inteligencia y simbolización. Una perspectiva psicoanalítica*. Buenos Aires: Paidós.
- Cordié, A. (1994). *Los retrasados no existen: psicoanálisis de niños con fracasos escolares*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (1987). *La inteligencia atrapada. Abordaje psicopedagógico clínico del niño y su familia*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente. Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- 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.
- Paín, S (2002). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas escolares*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia, una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós.
- Rebollo, M. (2004). *Dificultades de aprendizaje*. (pp. 11 – 30) Montevideo: Prensa Médica Latinoamericana.
- Schlemenson, S. (1996). *El aprendizaje: un encuentro de sentidos*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Winnicott, D. (1971). *Realidad y juego*. (pp. 13 - 45). Barcelona: Gedisa.
- Winnicott, D. (1980). *El niño y el mundo externo*. (pp. 140 – 146). Buenos Aires: Hormé

- Winnicott, D. (1993). Los procesos de maduración y el ambiente facilitador. Estudios para una teoría del desarrollo emocional (pp. 108 – 120). Buenos Aires: Paidós.

**7. ANEXO**

**Consentimiento Informado de Participación**

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada....., cuya ..... responsable es..... DNI.....

Dicha investigación tendrá lugar en el marco de realización de la tesina para obtener el grado de Licenciado/a en Psicopedagogía en la Universidad del Gran Rosario.

El objetivo principal de esta investigación es .....

Para el cumplimiento de dicho objetivo se realizarán las siguientes actividades.....

La participación de este proyecto, es totalmente voluntaria, pudiendo, si así lo decidiera, abandonar el mismo en cualquier momento. Asimismo, la confidencialidad sus datos será mantenida acorde a lo establecido en la Ley No. 25.326 Habeas Data. Esto implica que los datos serán resguardados y sólo serán utilizados por los investigadores en el contexto de este estudio.

Habiendo leído y comprendido lo escrito anteriormente,  
yo..... DNI.....acepto participar de la  
presente investigación.

---

Firma, aclaración y DNI

Lugar y fecha:

## **ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA**

1. ¿Cuál es la importancia que le atribuye al aprendizaje de lectura y escritura en el aula? ¿Cómo se evidencia?
2. ¿Qué entiende por problema de aprendizaje?
3. En el aula, ¿hay niños que ya cuentan con diagnósticos?
4. ¿Cómo detecta en sus alumnos alguna dificultad en el aprendizaje?
5. En su experiencia ¿Cuáles son las dificultades más frecuentes?
6. ¿Aproximadamente, qué porcentaje o proporción de alumnos con dificultades hay en la institución?
7. ¿Qué conocimientos posee sobre las dificultades de aprendizaje?
8. ¿Realizó o realiza actualmente alguna capacitación?
9. ¿Cómo acompaña en el aprendizaje a sus alumnos con dificultades?
10. ¿La institución tiene conocimientos de la labor realizada por los docentes con alumnos con problemas?
11. ¿Qué apoyos le brinda la institución en estos casos?
12. ¿La institución cuenta con Gabinete Psicopedagógico?
13. Si la institución no cuenta con Gabinete, ¿Quién se encarga de sugerir a la familia una consulta con profesionales?
14. ¿Qué otras acciones se llevan a cabo ante estas situaciones?
15. ¿La institución le brinda herramientas para trabajar con niños con dificultades? ¿Cuáles?
16. ¿Qué acciones lleva a cabo la institución para atender, apoyar o prevenir problemas de aprendizaje en los alumnos?

## CURRICULUM VITAE

**Nidia Carolina del Valle Abregú. Psicopedagoga M.P. N° 2432**

Fecha y lugar de Nacimiento: 23/08/1976. Tartagal, Salta.

DNI: 25437221

Dirección: Santiago del Estero 516. Salta, Capital

Contacto: 0387-155018910/ nidiaabregu76@gmail.com

### **Formación Académica**

#### **Formación secundaria:**

1988-1993      Bachillerato con orientación Físico – Matemático

#### **Formación terciaria**

2021              Técnica en Psicopedagogía. Instituto Superior del Milagro

2022              Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro

#### **Formación Complementaria**

2010              Preceptora. Instituto Jean Piaget

2022              Posgrado en Inclusión Educativa. UCASAL

2023              Jornada de Trastornos del Neurodesarrollo

#### **Experiencia Laboral**

2023              Maestra de Apoyo a la Inclusión. Fundación Kalen (Salta)

## CURRICULUM VITAE

**María Emilia Álvarez. Psicopedagoga M.P. N° 2374**

Fecha y lugar de Nacimiento: 01/07/1988. Embarcación, Salta.

DNI: 33921380

Dirección: Cerro Campanario 39. Barrio Las Colinas

Contacto: 0387- 155265803/ maealvarez2018@gmail.com

### **Formación Académica**

#### **Formación secundaria:**

1988-1993      Modalidad producción de bienes y servicios con orientación  
Agropecuaria

#### **Formación terciaria**

2021              Técnica en Psicopedagogía. Instituto Superior del Milagro  
2022              Psicopedagoga. Instituto Superior del Milagro

#### **Formación Complementaria**

2020              Auxiliar en Psicomotricidad. Instituto Jean Piaget  
2020              Auxiliar en Estimulación Temprana. Instituto Jean Piaget  
2022              Posgrado en Inclusión Educativa. UCASAL  
2023              Jornada de Trastornos del Neurodesarrollo

#### **Experiencia Laboral**

2023

Maestra de Apoyo a la Inclusión. Fundación Kalen (Salta)