



TESINA

**Presentada para acceder al título de grado de la carrera de
LICENCIATURA EN PSICOPEDAGOGÍA
Ciclo de Complementación Curricular**

Título:

**“Concepciones docentes sobre la dislexia y su impacto en el
aprendizaje y rendimiento escolar de estudiantes de nivel
secundario.”**

Autoras:

**Fuensalida, Celeste Marina – N° DNI 35.783.259
Humacata, Natalia Ester – N° DNI 37.743.807**

Directora: Lic. Ma. Herminia Romero

Lugar: Rosario, Santa Fe

Fecha de Presentación: 13/07/2025

Firma autoras:

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Celeste Fuensalida', with a horizontal line underneath.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Natalia Humacata', with a horizontal line underneath.

TÍTULO:

**“CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA DISLEXIA Y SU IMPACTO EN
EL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE
NIVEL SECUNDARIO.”**

Autoras:

Fuensalida, Celeste Marina

Firma:



Humacata, Natalia Ester

Firma:



Tutora:

Lic. Ma. Herminia Romero

Firma:



AGRADECIMIENTOS

Llegar al final de este recorrido no habría sido posible sin el acompañamiento de las personas que estuvieron presentes a lo largo de cada etapa, brindándonos apoyo, contención y confianza.

En primer lugar, queremos agradecer a nuestras familias, por acompañarnos incondicionalmente durante este proceso, comprender nuestras ausencias, alentarnos frente a las dificultades y celebrar junto a nosotras cada logro.

También queremos agradecer el camino compartido entre compañeras, que nos permitió crecer, aprender y afrontar desafíos juntas, siempre desde el compromiso, el respeto y el esfuerzo compartido.

Finalmente, expresamos nuestro más sincero agradecimiento a nuestra tutora, por su guía, disposición y acompañamiento constante. Sus aportes, orientaciones y espacios de intercambio fueron fundamentales para el desarrollo y concreción de este trabajo.

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo analizar las concepciones que poseen los docentes de nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Salta acerca de la dislexia y su incidencia en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes. El estudio surge de la necesidad de comprender cómo los saberes, creencias y percepciones docentes influyen en la interpretación de las dificultades de aprendizaje y en las prácticas pedagógicas desarrolladas en el ámbito escolar. Se desarrolló una investigación con enfoque cualitativo, diseño no experimental, transversal y de alcance descriptivo. La muestra estuvo conformada por diez docentes de nivel secundario seleccionados mediante un muestreo intencional. Como técnica de recolección de datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas, cuyos resultados fueron analizados mediante un proceso de categorización inductiva. Los hallazgos evidenciaron que los docentes conciben la dislexia como una dificultad específica del aprendizaje vinculada principalmente a la lectura y la escritura, sin asociarla con limitaciones intelectuales. Asimismo, reconocen la persistencia de ciertos mitos que la relacionan con la falta de esfuerzo o interés por parte de los estudiantes. En relación con el aprendizaje, identifican que las mayores dificultades se presentan en aquellas áreas curriculares que demandan la utilización intensiva de la lectura, la comprensión e interpretación de textos y la producción escrita. Respecto de las estrategias pedagógicas implementadas, destacan la flexibilización de tiempos, el uso de recursos visuales, la diversificación de las modalidades de enseñanza y evaluación. Además, señalan que la dislexia puede generar consecuencias socioemocionales significativas, tales como frustración, inseguridad, ansiedad, baja autoestima y conductas de evitación frente a determinadas tareas escolares. Se concluye que las concepciones docentes influyen en la comprensión de las dificultades de aprendizaje y en las respuestas educativas ofrecidas a los estudiantes.

PALABRAS CLAVES: dislexia, concepciones docentes, aprendizaje escolar, rendimiento académico, educación secundaria.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	4
2. MARCO TEÓRICO	8
2.1 Aproximación al concepto de dislexia	8
2.2 Dislexia en estudiantes de secundaria	9
2.3 Concepciones docentes sobre la dislexia: conocimientos, creencias y prácticas.....	11
2.4 Relación entre dislexia, aprendizaje y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria	13
2.5 Aportes de la psicopedagogía a la dislexia	15
3. METODOLOGÍA	17
3.1 Pregunta problema	17
3.2 Objetivos.....	17
3.2.1 Objetivo general.....	17
3.2.2 Objetivos Específicos.....	17
3.3 Enfoque Metodológico	17
3.4 Diseño y alcance de la Investigación	18
3.5 Participantes	19
3.6 Instrumentos de recolección de datos	19
3.7 Procedimiento de recolección de datos.....	21
3.8 Análisis de datos.....	22
4. RESULTADOS.....	24
4.1. Concepciones docentes sobre la dislexia	24
4.1.1 Definición de dislexia	24
4.1.2 Creencias y mitos	26
4.2 DISLEXIA Y APRENDIZAJE ESCOLAR.....	27
4.2.1 Espacios curriculares más afectados	27
4.2.2 Desafíos de la comunicación oral y escrita.....	28
4.3 Estrategias y prácticas docentes	30
4.3.1 Recursos disponibles en la institución	30
4.3.2 Adaptaciones en la enseñanza y en los recursos	31
4.4 Impacto socioemocional de los estudiantes	32

4.4.1 Conductas de evitación y bloqueo	33
4.4.2 Manifestaciones emocionales.....	34
5. CONCLUSIONES	36
6. REFERENCIAS.....	41
7. ANEXOS	44
7.1.1 Modelos de instrumento de recolección de datos	44
7.1.2 Modelos de consentimiento informado	46

1. INTRODUCCIÓN

La dislexia constituye una de las dificultades específicas del aprendizaje más estudiadas en el campo educativo y psicopedagógico debido a su incidencia en los procesos de lectura y escritura, habilidades fundamentales para el acceso al conocimiento escolar. Si bien su presencia puede observarse desde los primeros años de escolaridad, sus efectos suelen adquirir una mayor complejidad en el nivel secundario, donde las exigencias académicas demandan un uso constante de la lectura comprensiva, la producción escrita y la interpretación de textos disciplinares. En este contexto, el papel de los docentes resulta central, ya que las concepciones que construyen acerca de la dislexia influyen en la manera en que interpretan las dificultades de los estudiantes, organizan sus prácticas pedagógicas y generan oportunidades de participación y aprendizaje. Por esta razón, en los últimos años se ha incrementado el interés por investigar tanto las características de la dislexia como las respuestas educativas que se desarrollan en el ámbito escolar, dando lugar a diversos estudios que aportan conocimiento sobre la temática.

Entre las investigaciones más recientes se encuentra el trabajo de Zuppardo et al. (2020), quienes analizaron las consecuencias emocionales de la dislexia en adolescentes diagnosticados. A través de la aplicación de pruebas estandarizadas a estudiantes de nivel secundario en Italia, los autores encontraron que los jóvenes con dislexia presentaban niveles más bajos de autoestima y mayores dificultades conductuales en comparación con sus pares. Los resultados permitieron evidenciar que las repercusiones de la dislexia exceden el plano estrictamente académico y alcanzan dimensiones emocionales que impactan en la experiencia escolar. Asimismo, Seoane (2024), desde una perspectiva cualitativa, estudió el funcionamiento de los dispositivos de inclusión educativa para un estudiante con dislexia en una escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Mediante entrevistas a docentes y a una maestra de apoyo a la inclusión, además del análisis del Proyecto Pedagógico Individual, identificó la relevancia de las estrategias didácticas implementadas y destacó la necesidad de fortalecer la formación docente para favorecer procesos inclusivos más efectivos.

Por otra parte, las investigaciones de Betancor (2021), Fangi (2022) y Pérez

(2023) se centraron especialmente en el conocimiento y las prácticas docentes vinculadas a la dislexia. Betancor analizó los saberes y creencias de docentes en ejercicio y futuros docentes mediante una metodología cuantitativa, concluyendo que los conocimientos sobre esta dificultad resultaban limitados e incompletos. En una línea similar, Fangi (2022) examinó las adaptaciones curriculares implementadas por docentes de nivel secundario para estudiantes con dislexia, observando que, aunque se desarrollaban diversas estrategias de acompañamiento, estas no siempre se sustentaban en criterios específicos ni en una formación especializada. Por su parte, Pérez (2023) investigó los conocimientos docentes sobre las dificultades de aprendizaje en lectura y escritura, encontrando que la experiencia profesional por sí sola no garantiza una comprensión adecuada de la dislexia y que resulta necesario promover instancias de formación más profundas y sistemáticas. En conjunto, estos antecedentes permiten advertir un creciente interés por comprender tanto las necesidades de los estudiantes con dislexia como las respuestas que el sistema educativo ofrece frente a ellas.

No obstante, a pesar de los aportes realizados por estas investigaciones, se observa que gran parte de los estudios se han concentrado en el análisis de las consecuencias emocionales de la dislexia, en la evaluación de los conocimientos docentes o en la descripción de estrategias de inclusión y adaptaciones pedagógicas. Si bien estos enfoques resultan fundamentales para comprender la problemática, son escasos los trabajos que profundizan específicamente en las concepciones que los docentes de nivel secundario construyen acerca de la dislexia y en cómo dichas concepciones influyen en la interpretación del aprendizaje y del rendimiento escolar de los estudiantes. Esta cuestión adquiere especial relevancia si se considera que las ideas, creencias y conocimientos que poseen los docentes funcionan como marcos de referencia desde los cuales interpretan las dificultades de aprendizaje y orientan sus decisiones pedagógicas.

Asimismo, se identificó una limitada producción de investigaciones desarrolladas en contextos educativos argentinos y, particularmente, en la provincia de Salta. La mayor parte de los estudios relevados proceden de otros países o de distintas regiones del país, lo que dificulta comprender cómo se configura esta

problemática en contextos locales concretos. En consecuencia, persiste un área de vacancia vinculada al análisis de las concepciones docentes sobre la dislexia en el nivel secundario y a la manera en que estas representaciones se relacionan con las experiencias de aprendizaje, las prácticas de enseñanza y el rendimiento académico de los estudiantes. Es precisamente en este aspecto donde la presente investigación busca realizar un aporte.

A partir de esta situación surge el interrogante que orienta el presente estudio: ¿Cuáles son las concepciones que poseen los docentes de nivel secundario acerca de la dislexia y cómo consideran que esta influye en el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes? Esta pregunta se construye a partir de la necesidad de comprender no solamente qué saben los docentes sobre la dislexia, sino también cómo interpretan sus manifestaciones en el contexto escolar, qué significados atribuyen a las dificultades observadas y de qué manera dichas interpretaciones inciden en sus prácticas pedagógicas. Abordar este interrogante supone reconocer que las respuestas educativas no dependen únicamente de las características de los estudiantes, sino también de las concepciones que orientan la intervención docente.

La relevancia de esta investigación se fundamenta en su aporte al campo de la psicopedagogía, disciplina que se ocupa de comprender los procesos de aprendizaje considerando la interacción entre factores cognitivos, subjetivos, familiares, institucionales y socioculturales. Desde esta perspectiva, analizar las concepciones docentes sobre la dislexia permite acceder a una dimensión fundamental del fenómeno educativo, ya que dichas concepciones influyen en la identificación de las necesidades de los estudiantes, en la construcción de estrategias de acompañamiento y en las posibilidades de inclusión escolar. Asimismo, los resultados obtenidos pueden contribuir a fortalecer las prácticas de asesoramiento psicopedagógico, promoviendo espacios de reflexión y formación destinados a favorecer una comprensión más integral de las dificultades específicas del aprendizaje.

En este marco, el objetivo general de la investigación consiste en analizar las concepciones de los docentes de nivel secundario acerca de la dislexia y su

influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes. Para alcanzar este propósito, se busca conocer los saberes y creencias que los docentes poseen respecto de la dislexia, identificar los espacios curriculares y las situaciones escolares en las que observan mayores dificultades para los estudiantes, y describir las estrategias y prácticas pedagógicas que implementan para acompañar sus procesos de aprendizaje. Asimismo, se procura analizar las percepciones docentes sobre el impacto emocional que esta dificultad puede generar en la trayectoria escolar de los adolescentes.

Con el fin de desarrollar estos objetivos, la tesina se organiza en diferentes capítulos. En primer lugar, el marco teórico presenta los principales aportes conceptuales relacionados con la dislexia, sus características, manifestaciones en el nivel secundario, las concepciones docentes y la relación entre aprendizaje, rendimiento escolar y psicopedagogía. Posteriormente, el capítulo metodológico describe las decisiones epistemológicas y metodológicas que orientaron la investigación, incluyendo el enfoque adoptado, los participantes, las técnicas de recolección de datos y los procedimientos de análisis utilizados. A continuación, el capítulo de resultados expone los hallazgos obtenidos a partir del trabajo de campo, organizados en categorías y subcategorías que permiten comprender las concepciones docentes sobre la dislexia, las estrategias implementadas y las percepciones sobre su impacto académico y emocional. Finalmente, el apartado de conclusiones integra y discute los principales resultados en relación con los objetivos planteados, recupera los aportes de la investigación para la psicopedagogía, reconoce sus limitaciones y propone posibles líneas para futuras investigaciones sobre la temática.

De este modo, la presente investigación busca contribuir a la comprensión de las concepciones docentes sobre la dislexia en el nivel secundario, reconociendo que la construcción de trayectorias educativas inclusivas requiere no solo del conocimiento sobre las dificultades específicas del aprendizaje, sino también de la reflexión crítica sobre las prácticas, representaciones y condiciones institucionales que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Aproximación al concepto de dislexia

Con el paso del tiempo y de los estudios realizados, el término dislexia ha sufrido variaciones de acuerdo a la ciencia que lo estudia. Sin embargo, una de las definiciones más breves y sencillas la propuso Thompson (1992), quien dice que la dislexia es un trastorno que se manifiesta como una dificultad para aprender a leer a través de métodos convencionales de instrucción, a pesar de que existe un nivel normal de inteligencia y adecuadas oportunidades socioculturales.

Con el avance de la neurociencia, se identificó que la dislexia posee un fundamento neurobiológico, asociado a diferencias en la organización cerebral y el procesamiento fonológico del lenguaje, lo que la convierte en una condición heterogénea con manifestaciones diversas en cada individuo (Snowling, 2019). Siguiendo esta perspectiva, la International Dyslexia Association (2002) sostiene que la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizada por problemas en el reconocimiento fluido y preciso de las palabras, así como en la ortografía y la decodificación. Desde esta definición, se reconoce que, pese a ser un trastorno de base neurobiológico, sus efectos se evidencian principalmente en el contexto educativo.

Por otra parte, a nivel internacional, la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2019), a través de la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-11), reconoce a la dislexia como un trastorno del neurodesarrollo, dentro del grupo de los trastornos del desarrollo del aprendizaje. Se define como una dificultad persistente para adquirir habilidades académicas fundamentales como la lectura, que no se puede explicar por otras causas. De esta manera, se puede considerar que la dislexia forma parte del conjunto de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), que afectan las habilidades académicas

esenciales como la lectura, la escritura y la aritmética. Lyon (2003) señala que estas dificultades no se explican por factores externos como falta de instrucción o recursos, sino por procesos cognitivos específicos relacionados con el procesamiento del lenguaje. En consonancia con esto, la neurociencia ha aportado evidencia de que la dislexia posee un fundamento biológico, relacionado con el funcionamiento de áreas cerebrales responsables del procesamiento fonológico y visual del lenguaje (Snowling, 2019).

A pesar de que la dislexia es un tema extensamente estudiado y sobre el cual se dispone de una impresionante aportación bibliográfica, no se ha alcanzado el consenso entre los ‘expertos’ ni siquiera sobre algunos aspectos básicos por lo que persisten opiniones encontradas con respecto a la denominación, definición, causas y tratamiento, e incluso se cuestiona la propia existencia del trastorno desde bases genéticas, neurológicas y cognitivas hasta sociales, dentro de las cuales han desarrollado diversas definiciones (Artigas, 2000). Como ya se ha visto la dislexia se manifiesta de manera concreta en las materias básicas de lectura y escritura retomando que dicha discapacidad se manifiesta al principio por una dificultad para aprender a leer y más adelante por una ortografía irregular y torpeza en las palabras escritas.

2.2 Dislexia en estudiantes de secundaria

La etapa de la educación secundaria representa un período decisivo en la formación de los estudiantes, ya que en ella se consolidan competencias cognitivas, sociales y emocionales necesarias para la vida adulta. En este contexto, la dislexia adquiere un matiz particular, pues se trata de una dificultad de aprendizaje persistente que no desaparece con el tiempo y que condiciona el rendimiento académico de los adolescentes. La literatura especializada subraya que, en la adolescencia, los efectos de la dislexia son más visibles y complejos debido a las características propias de este nivel educativo, que exige un dominio avanzado de la lectura y la escritura como herramientas para

acceder al conocimiento. Snowling y Hulme (2012) advierten que, en esta etapa, las dificultades lectoras no solo afectan la asignatura de Lengua, sino también la comprensión de textos en Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, incidiendo globalmente en el rendimiento escolar.

Jiménez (2012) plantea que la dislexia en la educación secundaria genera un doble desafío: por un lado, los adolescentes deben responder a las exigencias propias del currículo, que se vuelven más complejas año tras año; por otro, deben lidiar con las limitaciones que impone su dificultad en la lectura y escritura. Esta situación produce un alto nivel de tensión y, en muchos casos, frustración y desmotivación. No es infrecuente que estos estudiantes presenten sentimientos de inadecuación o baja autoestima, ya que se comparan constantemente con sus pares y perciben la brecha en el rendimiento. Bravo Valdivieso (2003) advierte que la persistencia de las dificultades lectoras en la adolescencia no solo obstaculiza el aprendizaje en el aula, sino que también puede generar problemas emocionales que incrementan el riesgo de abandono escolar. La adolescencia, además, constituye una etapa de construcción identitaria, en la que los estudiantes buscan reconocimiento y validación social. En este sentido, Jiménez (2012) indica que la dislexia en la secundaria no solo afecta el rendimiento académico, sino también la autoestima y la percepción de autoeficacia. Los adolescentes con dificultades lectoras suelen experimentar sentimientos de inferioridad frente a sus compañeros, dado que tardan más en completar tareas, cometen errores en la escritura o requieren ayuda constante. Esta situación puede generar frustración, ansiedad y desmotivación hacia la escuela, incrementando el riesgo de fracaso o abandono escolar.

Bravo Valdivieso (2003) sostiene que las dificultades de aprendizaje persistentes en la adolescencia suelen interpretarse erróneamente como desinterés o falta de esfuerzo, cuando en realidad responden a una condición específica que requiere estrategias diferenciadas. García y Sánchez (2017) encontraron que en muchos casos los profesores de secundaria atribuyen las dificultades de lectura a la falta de estudio, sin considerar la posibilidad de una

dislexia no diagnosticada. Esta interpretación errónea no solo afecta las expectativas que los docentes tienen hacia los estudiantes, sino también el tipo de apoyo pedagógico que brindan en el aula.

2.3 Concepciones docentes sobre la dislexia: conocimientos, creencias y prácticas

En primer lugar, los conocimientos docentes sobre la dislexia son un factor clave. Lyon et al. (2003) sostienen que, en muchos contextos educativos, los profesores carecen de una formación sistemática en torno a las dificultades específicas de aprendizaje. Esto significa que algunos docentes de secundaria desconocen que la dislexia tiene un origen neurobiológico y que no está vinculada a la falta de esfuerzo o a problemas de inteligencia. La ausencia de información rigurosa puede llevar a interpretaciones erróneas que responsabilizan al estudiante o a su familia por el bajo rendimiento, lo que genera un abordaje pedagógico inadecuado. Por el contrario, cuando los docentes poseen un conocimiento actualizado sobre la dislexia, tienden a adoptar una perspectiva inclusiva que reconoce la necesidad de adaptar estrategias y apoyos.

Junto a los conocimientos, las creencias docentes juegan un rol igualmente decisivo. Pajares (1992) explica que las creencias de los profesores actúan como filtros a través de los cuales interpretan las conductas y desempeños de sus estudiantes. En el caso de la dislexia, si el docente cree que se trata de un problema pasajero o que se supera únicamente con mayor esfuerzo, es probable que no considere necesario ajustar sus prácticas ni solicitar apoyos especializados. Por el contrario, si entiende que se trata de una dificultad persistente que requiere de estrategias específicas, estará más dispuesto a implementar adaptaciones metodológicas. García y Sánchez (2017) evidencian que algunos docentes de secundaria siguen asociando la dislexia con “falta de interés” o “descuido”, lo que conlleva un sesgo negativo

que afecta la expectativa sobre el rendimiento del alumno y, en consecuencia, su motivación y autoestima.

El trabajo de Zamarreño Carrasco (2017) resalta el impacto negativo que la falta de atención a la dislexia puede generar en los estudiantes la exclusión dentro de los grupos de trabajo. Resulta fundamental que un entorno de apoyo que incluya a compañeros, familias y profesores favorezcan el desarrollo saludable del estudiante con dislexia. Asimismo, se considera muy valioso lo que plantean Luziuraga et al. (2024), sobre la idea de que la tarea docente va mucho más allá de transmitir conocimientos. Cuando el profesor adopta metodologías inclusivas y activas, no solo abre caminos para que los estudiantes con dislexia alcancen mejores resultados académicos, sino que también les brinda un espacio de confianza y motivación personal. Los autores Luzuriaga et al. (2024) señalan que la empatía, la creatividad y la flexibilidad del docente son claves para derribar barreras de aprendizajes y favorecer el desarrollo integral del estudiante.

En cuanto a las prácticas pedagógicas, estas se configuran a partir de la interacción entre conocimientos y creencias. Diversas investigaciones destacan que los docentes que reconocen la dislexia como una dificultad específica suelen implementar ajustes tales como: flexibilizar tiempos de evaluación, diversificar las modalidades de presentación de contenidos, incluir recursos visuales y tecnológicos, y proporcionar consignas claras y desglosadas (Snowling & Hulme, 2012). Sin embargo, en la secundaria persiste una fuerte tendencia a mantener evaluaciones estandarizadas y a exigir producciones escritas extensas, lo que coloca a los estudiantes con dislexia en una situación de desventaja si no se realizan adecuaciones pertinentes.

En América Latina, estudios como los de Jiménez (2012) evidencian que la mayoría de los docentes de secundaria no aplican adaptaciones curriculares formales para estudiantes con dislexia, sino que recurren a estrategias improvisadas o informales, como dar más tiempo en las pruebas o reducir la

cantidad de ejercicios. Aunque estas medidas son valiosas, no resultan suficientes si no se acompañan de un cambio estructural en la planificación didáctica y en la cultura escolar. Además, las prácticas docentes no se limitan al aula, sino que también incluyen la relación con las familias y con otros profesionales. La colaboración con psicopedagogos, fonoaudiólogos y orientadores escolares es fundamental para ofrecer una respuesta integral a la dislexia. Sin embargo, esta articulación no siempre se da de manera fluida en el nivel secundario, donde predomina una organización institucional más segmentada (González, 2021).

2.4 Relación entre dislexia, aprendizaje y rendimiento escolar en estudiantes de secundaria

La dislexia constituye una de las dificultades específicas del aprendizaje con mayor impacto en la trayectoria escolar, especialmente en los niveles superiores como la educación secundaria. A diferencia de la etapa primaria, en la que el foco está puesto en la adquisición del código escrito, en la secundaria la lectura y la escritura se convierten en herramientas imprescindibles para el acceso a todos los contenidos curriculares (Jiménez, 2012). Por ello, los estudiantes con dislexia enfrentan no solo obstáculos en el área lingüística, sino también repercusiones más amplias en su rendimiento académico.

No obstante, resulta relevante señalar que la dislexia no define de manera unívoca un bajo rendimiento escolar. En muchos casos, los adolescentes con dislexia muestran fortalezas en áreas distintas a la lectoescritura, tales como la creatividad, el pensamiento visual, la intuición espacial o la resolución de problemas prácticos. Eide y Eide (2011) sostienen que la dislexia puede asociarse a un estilo cognitivo particular, caracterizado por la capacidad de pensar de manera global, establecer conexiones novedosas y generar soluciones originales. Sin embargo, estas potencialidades suelen pasar inadvertidas en un sistema educativo que sigue privilegiando la lectura y la

escritura como vía central de acceso y evaluación del conocimiento, lo que limita el reconocimiento de la diversidad de formas de aprender y expresarse. La relación entre dislexia, aprendizaje y rendimiento escolar en la secundaria está mediada también por el tipo de estrategias y apoyos que ofrecen las instituciones educativas. Ruiz (2017) destaca que cuando los adolescentes reciben intervenciones específicas y adaptaciones pedagógicas adecuadas, el impacto negativo de la dislexia puede atenuarse considerablemente. Algunas de las estrategias más recomendadas incluyen la enseñanza multisensorial, que combina estímulos visuales, auditivos y kinestésicos; el uso de tecnologías de asistencia, como programas lectores de texto o software de dictado por voz; la implementación de adaptaciones curriculares que flexibilicen la exigencia en la ortografía y la velocidad lectora, priorizando la comprensión de contenidos; y la evaluación diversificada, que permita a los estudiantes demostrar lo aprendido a través de diferentes modalidades. Estas intervenciones no solo mejoran el rendimiento académico, sino que además fortalecen la autoestima, promueven la participación activa en la vida escolar y reducen el riesgo de fracaso y exclusión educativa.

La dislexia implica importantes desafíos que puede afectar el desarrollo académico y socioemocional del sujeto, aunque rara vez pasa desapercibida o la confunden con la falta de esfuerzo o interés. Aunque la dislexia es un problema del lenguaje escrito, es imprescindible recordar el hecho de que el sujeto que la padece a menudo invierte mucho esfuerzo en comprender y avanzar en su aprendizaje. Los desafíos van más allá de la esfera académica y llegan a la autoestima del mismo y su capacidad de establecer relaciones. Pueden traducirse en difíciles situaciones de frustración, incertidumbre y falta de conexión con los demás, Cuetos et al. (2019).

En relación a esto, Zuppardo, Serrano, y Pirrone (2017) apoyan la importancia de estudiar la autoestima y el perfil emocional-conductual en relación con las dificultades que presentan los estudiantes con dislexia. Sugieren que las dificultades académicas repetidas pueden llevar a una

imagen negativa de sí mismos y a un mayor malestar psicológico y conductual. Subrayan que una intervención que aborde los problemas de lectoescritura podría también ayudar a mejorar los problemas emocionales y de comportamiento, lo que, en última instancia, mejorará el rendimiento escolar y el bienestar general de los estudiantes con dislexia.

2.5 Aportes de la psicopedagogía a la dislexia

Los aportes de la psicopedagogía clínica, bajo la perspectiva de Alicia Fernández (2000), cuestionan la visión simplista sobre la dislexia, al desarticular la idea de que la causa reside únicamente en el organismo del niño. Fernández nos invita a trascender la etiqueta diagnóstica para enfocarnos en el lado humano del aprendizaje, entendiendo el problema como una manifestación en la que se cruzan la modalidad singular de aprender del sujeto y las exigencias del sistema enseñante -familia y escuela-. En este sentido, la tarea esencial del psicopedagogo es devolverle al niño la chispa para pensar por sí mismo y recuperar la voz propia en el proceso de conocimiento.

Fernández (2000), profundiza esta línea al postular que aprender es un acto de "autoría de pensamiento" que requiere la compleja articulación entre la Inteligencia (dimensión cognitiva) y el Deseo (dimensión libidinal y vincular); por lo tanto, el tratamiento de la dislexia debe enfocarse en restituir la alegría de hacer y el vínculo con el saber, transformando la Modalidad de Aprendizaje del sujeto para que pueda reapropiarse de su capacidad de leer y escribir con sentido. Este enfoque no busca corregir un déficit aislado, sino destrabar el proceso para que el sujeto pueda construir su propia autoría de pensamiento, un camino que va más allá de la decodificación y que genera un cambio de raíz en su vínculo con el saber.

Por su parte, Paín (1985) realiza un aporte fundamental al estudio de las dificultades de aprendizaje, proponiendo una mirada que trasciende las explicaciones puramente neurológicas o pedagógicas. Para la autora, los

problemas de aprendizaje deben ser concebidos como modos particulares de relación del sujeto con el conocimiento. En este sentido, la dislexia no se entiende únicamente como una alteración en los mecanismos de decodificación lectora o en los procesos fonológicos, sino como una manifestación simbólica que expresa algo del modo singular en que el sujeto se vincula con el lenguaje y con el saber.

En la concepción de Paín (1985), el lenguaje es un espacio simbólico en el que el sujeto se inscribe y a través del cual se constituye. Por ello, las dificultades para aprender a leer o escribir no solo reflejan una limitación cognitiva, sino también un obstáculo en la función simbólica, que muchas veces se origina en la historia vincular del niño o en las tensiones afectivas presentes en su entorno. En esta línea, la autora sostiene que toda dificultad de aprendizaje porta un mensaje, una forma simbólica mediante la cual el sujeto “dice” algo que no puede expresar de otro modo. Por ello, la función del psicopedagogo no consiste solo en enseñar técnicas de lectura o reeducar, sino en escuchar el sentido del síntoma, descifrar qué expresa ese modo particular de no aprender y acompañar al sujeto en la reconstrucción de su vínculo con el saber.

3. METODOLOGÍA

3.1 Pregunta problema

¿Qué concepciones tienen los docentes de nivel secundario de dos colegios privados de la ciudad de Salta sobre la dislexia y su incidencia en el aprendizaje y rendimiento académico de los estudiantes?

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivo general

1. Analizar las concepciones que tienen los docentes de nivel secundario de dos colegios privados de la ciudad de Salta sobre la dislexia y su incidencia en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

3.2.2 Objetivo Específicos

2. Indagar las concepciones docentes sobre las características de la dislexia y su relación con los procesos de aprendizaje
3. Explorar qué espacios curriculares son percibidos por los docentes como más afectados por la dislexia.
4. Describir los recursos y estrategias pedagógicas que los docentes utilizan para acompañar a estudiantes con dislexia.
5. Analizar las percepciones docentes sobre el impacto de la dislexia en el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

3.3 Enfoque Metodológico

En esta investigación se adoptó un enfoque metodológico cualitativo, dado que permite explorar, comprender e interpretar en profundidad los fenómenos sociales desde la perspectiva de los propios sujetos involucrados. El desarrollo de este enfoque resulta fundamental en cualquier proceso

investigativo, ya que proporciona la estructura conceptual, el sustento epistemológico y el marco teórico necesarios para orientar el estudio de manera rigurosa, coherente y pertinente con los objetivos planteados.

De acuerdo con Roberto Hernández Sampieri (2014), a diferencia de otros enfoques, el proceso cualitativo se caracteriza por ser flexible. Los objetivos y las preguntas de investigación no son totalmente rígidos; el investigador permite que estos se ajusten de manera continua a medida que se obtiene una comprensión más profunda del fenómeno de estudio. Asimismo, la obtención de datos se realiza en los contextos cotidianos y reales de los sujetos investigados, sin alterar ni manipular intencionalmente el ambiente. El investigador se sumerge en el campo de estudio y actúa como el principal instrumento para la recolección de la información.

Por otra parte, es importante señalar que el enfoque cualitativo se orienta desde una lógica inductiva, avanzando de lo particular a lo general. Su propósito central consiste en aprehender la realidad subjetiva de los participantes, con el fin de comprender y desentrañar los significados que éstos construyen en relación con su propio contexto sociocultural. Este enfoque busca generar una interpretación profunda y comprensiva de los fenómenos estudiados, priorizando la comprensión del sentido por sobre la generalización de los resultados.

Finalmente, el análisis de los datos no se sustenta en procedimientos estadísticos ni en la cuantificación numérica, sino en procesos interpretativos como la codificación, la categorización y la identificación de patrones temáticos. Dichos procedimientos permiten reconstruir el sentido de las narrativas, observaciones y entrevistas, posibilitando una interpretación integral y contextualizada de la realidad investigada.

3.4 Diseño y alcance de la investigación

El estudio de este trabajo investigativo es de tipo no experimental, según Hernández Sampieri et al. (2014), se caracteriza por la observación y la recopilación de datos en entornos naturales sin la manipulación de variables. Es decir que el investigador recolecta datos a través de la observación, la

entrevista, el análisis de documentos u otras técnicas para analizar relaciones y patrones existentes. A su vez, es un diseño de tipo transversal. Según los citados autores, implica la recopilación de datos en un solo momento en el tiempo para analizar y comparar las variables en una muestra representativa de la población. Este diseño permite obtener información sobre la prevalencia de ciertas características o fenómenos en un momento específico, sin seguimiento a lo largo del tiempo.

El alcance de la presente investigación es de tipo descriptiva, siguiendo el lineamiento de Hernández Sampieri et al. (2014), se centra en la recolección y análisis de datos, con el objetivo de describir características, fenómenos o situaciones tal como se presentan en la realidad, sin manipulación ni interpretación profunda. Aquí el investigador se enfoca en la recopilación de datos objetivos y verificables para describir y caracterizar el objeto de estudio, sin intentar explicar relaciones causales o inferir conclusiones más allá de lo observado directamente.

3.5 Participantes

En este estudio participaron diez docentes de nivel secundario pertenecientes a dos instituciones educativas de gestión privada de la ciudad de Salta. Los participantes poseen edades comprendidas entre los 25 y 50 años, y cuentan con una trayectoria profesional que varía entre cinco y quince años de experiencia en el ámbito educativo.

Dado que la problemática abordada requiere del conocimiento y la reflexión de profesionales con experiencia directa en el contexto escolar, se optó por una muestra intencional de tipo *“muestra de expertos”* (Hernández Sampieri et al., 2014). Este tipo de muestreo resulta pertinente cuando el propósito de la investigación es obtener información profunda, significativa y especializada sobre un fenómeno educativo determinado, priorizando la calidad y relevancia de los aportes por sobre la representatividad estadística.

3.6 Instrumento de recolección de datos

Para la recolección de datos se empleó el método de entrevista semiestructurada, considerado el más pertinente para indagar y comprender las formas de acción, interpretación y posicionamiento de los docentes frente a la dislexia en el ámbito educativo. Este instrumento fue seleccionado en lugar de los cuestionarios estructurados, dado que la naturaleza exploratoria y comprensiva de la presente investigación requería acceder a información profunda, significativa y contextualizada sobre el fenómeno de estudio (Ruiz y Benítez Ontiveros, 2015).

La elección de esta técnica se sustenta en los postulados de Hernández Sampieri et al. (2014), quienes sostienen que las entrevistas semiestructuradas resultan especialmente apropiadas cuando la problemática analizada no puede ser observada directamente, ya sea por su complejidad intrínseca o por consideraciones éticas. En el marco de esta investigación, vinculada al campo educativo y a las prácticas docentes, ambas condiciones se encontraban presentes, lo que reforzó la pertinencia de utilizar este instrumento para la obtención de datos.

El diseño de la guía de entrevistas se elaboró conforme a los lineamientos metodológicos propuestos por Hernández Sampieri et al. (2014), contemplando criterios prácticos, éticos y teóricos. En cuanto a los aspectos prácticos, se planificaron cuidadosamente el lugar, el momento y las condiciones adecuadas para el desarrollo de las entrevistas, garantizando un clima de confianza y respeto. Los aspectos éticos se vincularon con el proceso reflexivo previo del investigador, quien procuró formular preguntas que promovieran la libre expresión de los participantes, evitando sesgos y resguardando la confidencialidad de las respuestas. Finalmente, los aspectos teóricos se orientaron a la obtención de información pertinente y sustantiva que permitiera dar respuesta a la pregunta problema y alcanzar los objetivos específicos del estudio.

La guía final estuvo compuesta por veintiséis (26) preguntas orientadoras, organizadas en correspondencia con los objetivos específicos de la investigación. Este instrumento se encuentra incluido en el Anexo correspondiente.

3.7 Procedimiento de recolección de datos

El proceso de recolección de datos se llevó a cabo a partir de una aproximación directa a las instituciones educativas seleccionadas. En una primera etapa, se realizó un encuentro de presentación, cuyo objetivo fue establecer un primer contacto personal con los docentes participantes. Durante esta instancia, se les proporcionó información detallada acerca de la naturaleza del estudio, sus objetivos, alcances y posibles implicaciones, asegurando que los participantes comprendieran el propósito y la relevancia de su colaboración en la investigación.

Aquellos docentes que manifestaron su disposición a participar firmaron el consentimiento informado, cumpliendo así con los principios éticos fundamentales de voluntariedad, confidencialidad, respeto a la privacidad y posibilidad de retiro en cualquier momento, conforme a los lineamientos de investigación ética en contextos educativos. Este procedimiento garantizó que la participación fuera completamente libre e informada, promoviendo un clima de confianza entre investigador y participantes.

La recolección de los datos se desarrolló de manera individual y presencial, en espacios acordados previamente dentro de las instalaciones de las instituciones educativas. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de cuarenta minutos, tiempo que permitió un diálogo profundo y reflexivo, propiciando que los docentes pudieran expresar sus experiencias, percepciones y estrategias en relación con la temática de estudio.

El instrumento de datos utilizado fue la guía de preguntas semiestructurada, diseñada específicamente para alinear los interrogantes con los objetivos específicos de la investigación. Esta guía permitió mantener una estructura flexible, ofreciendo un marco de referencia durante las entrevistas, pero al mismo tiempo posibilitando la exploración de temas emergentes y la profundización en aspectos relevantes que surgieran de la interacción con los participantes.

En conjunto, este procedimiento garantizó la fiabilidad, pertinencia y exhaustividad de la información recolectada, al tiempo que respetó las consideraciones éticas y contextuales inherentes a la investigación en el

ámbito educativo. La combinación de la aproximación directa, la entrevista individual y el uso de una guía semiestructurada permitió obtener datos contextualizados y significativos, esenciales para la interpretación profunda del fenómeno objeto de estudio.

3.8 Análisis de datos

El proceso de análisis de datos implicó una meticulosa separación de las unidades de contenido presentes en las respuestas de los docentes participantes. Esta división consideró diversas dimensiones reflejadas en sus discursos, lo cual permitió comprender en profundidad las concepciones docentes sobre la dislexia y su impacto en el aprendizaje y rendimiento escolar de estudiantes de nivel secundario.

La categorización se llevó a cabo mediante un enfoque inductivo. Las respuestas fueron analizadas de manera detallada con el propósito de identificar patrones emergentes y temas recurrentes, sin partir de categorías preestablecidas. Este procedimiento facilitó la identificación de aspectos claves en las concepciones docentes sobre la dislexia y su incidencia en los procesos de aprendizaje y rendimiento escolar.

A partir de este análisis, se establecieron las siguientes categorías de estudio:

- Concepciones docentes sobre dislexia
- Dislexia y aprendizaje escolar
- Estrategias y prácticas docentes
- Impacto socioemocional en los estudiantes

Para cada una de las categorías definidas, se establecieron subcategorías específicas construidas a partir del análisis de la información recabada en las entrevistas realizadas a los docentes.

CATEGORÍAS	SUBCATEGORÍAS
Concepciones docentes sobre Dislexia	• Definición de dislexia • Creencias y mitos

Dislexia y aprendizaje escolar	• Espacios curriculares más afectados • Desafíos en la comunicación oral y escrita
Estrategias y prácticas docentes	• Recursos disponibles en la institución • Adaptaciones en la enseñanza y en los recursos
Impacto socioemocional en los estudiantes	• Conductas de evitación y “bloqueo” en el aula • Manifestaciones emocionales

4. RESULTADOS

En este capítulo se presentan los hallazgos como resultado del trabajo de campo, cuyo objetivo se centró en analizar las concepciones docentes de nivel secundario sobre la dislexia y su incidencia en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes en la Ciudad de Salta.

El análisis que se detalla a continuación es el resultado de un proceso de categorización inductiva, basado en las entrevistas semiestructuradas realizadas a los docentes participantes. A través de sus discursos se busca desentrañar no sólo el conocimiento teórico que tienen sobre dislexia, sino también las percepciones, actitudes y prácticas que emergen en la cotidianidad del aula frente a la presencia de estudiantes con dificultades específicas del aprendizaje.

4.1 CONCEPCIONES DOCENTES SOBRE LA DISLEXIA

A partir del análisis de las entrevistas, esta categoría se organiza en dos subcategorías: definición de dislexia y creencias y mitos. Estas dimensiones posibilitan analizar las representaciones y saberes que orientan las prácticas docentes frente a estudiantes con dislexia en el nivel secundario.

4.1.1 Definición de dislexia

En esta subcategoría se recuperan las percepciones de los docentes entrevistados respecto de la dislexia como dificultad específica del aprendizaje. En términos generales, se observa una concepción compartida que la define como una dificultad vinculada principalmente a la lectura y la escritura, sin relación con la capacidad intelectual del estudiante, lo cual constituye un punto de coincidencia entre los entrevistados. De este modo, en los discursos docentes se establece una distinción entre las dificultades en la lectura y escritura y el funcionamiento intelectual general del estudiante. Estas percepciones se evidencian en los siguientes fragmentos:

“Para mí la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje. Quien tiene dislexia presenta dificultades para leer y escribir bien, les cuesta mucho, pero creo que con apoyos pueden compensar la dificultad. Sé que la dislexia es algo para toda la vida.” (E8).

“Yo la entiendo como una dificultad en la lectura y la escritura, más que nada. No tiene que ver con la capacidad del estudiante, sino con cómo procesa el lenguaje escrito.” (E9).

“La entiendo como una dificultad en la lectoescritura, principalmente. No creo que tenga alguna relación con la inteligencia de la persona, sino con la forma que tiene de leer y escribir. Me refiero a que una persona con un coeficiente normal puede llegar a tener dislexia.” (E11).

“Desde mi experiencia, la veo como una problemática que afecta la lectura y la escritura, algo que no le permite al alumno afectado leer y escribir con fluidez.” (E3)

A partir de estas respuestas, se identifica una representación convergente de la dislexia asociada a dificultades persistentes en el aprendizaje de la lectura y la escritura, particularmente en procesos de decodificación, fluidez lectora y producción escrita. Los docentes describen la dislexia como una condición que interfiere en el acceso y manejo del lenguaje escrito, afectando el desempeño académico de los estudiantes en aquellas tareas que requieren leer, comprender y producir textos. Asimismo, algunos entrevistados destacan el carácter permanente de esta dificultad y reconocen la necesidad de implementar apoyos específicos para favorecer el aprendizaje, lo que evidencia una comprensión de la dislexia como una condición que acompaña a la persona a lo largo de su trayectoria educativa.

Esta conceptualización se articula con lo planteado por Thompson (1992), quien define la dislexia como una dificultad para aprender a leer a través de métodos convencionales, pese a contar con inteligencia dentro de parámetros normales y adecuadas oportunidades socioculturales. Desde esta perspectiva, la dislexia no constituye una consecuencia de déficits intelectuales ni de condiciones ambientales desfavorables, sino una dificultad específica que afecta determinados procesos implicados en el aprendizaje de la lectura. En este sentido, las concepciones expresadas por los docentes muestran

coincidencias con este planteamiento teórico al reconocer tanto la especificidad de las dificultades de lectura y escritura, como su independencia respecto de las capacidades cognitivas generales del estudiante.

Asimismo, la ausencia de relación entre dislexia e inteligencia expresada por los docentes coincide con lo planteado por la OMS (2019), que la ubica dentro de los trastornos del neurodesarrollo, específicamente como una dificultad persistente en la adquisición de habilidades académicas fundamentales, no atribuible a otras causas generales. De este modo, las percepciones docentes se alinean con la comprensión de la dislexia como una condición específica del aprendizaje, cuya expresión se evidencia principalmente en el contexto educativo.

4.1.2 Creencias y mitos

A partir del análisis de las entrevistas, se observa que, si bien predomina una comprensión general de la dislexia como dificultad específica del aprendizaje, persisten ciertas creencias sociales y escolares que los propios docentes identifican y cuestionan. En este sentido, los entrevistados coinciden en señalar la existencia de interpretaciones que asocian las dificultades en la lectura y escritura con falta de esfuerzo, desinterés o baja capacidad intelectual, lo cual se constituye como uno de los principales mitos aún presentes en el ámbito social y educativo.

Esto se evidencia en expresiones como:

“El mito más dañino es la idea de que tienen menor inteligencia, lo cual es falso. También existe la creencia de que es necesario esperar hasta la primaria avanzada para diagnosticarla, cuando la detección temprana es clave.” (E5)

“Muchas veces se piensa que la dislexia tiene relación con el nivel intelectual. Muchas veces la confunden, no lo tienen bien claro. También creen que escriben mal por no prestar atención y no es así.” (E8).

“A veces se escucha que son vagos o que no prestan atención, y no siempre es así, eso sí lo tengo claro.” (E10).

“Todavía está esa idea de que no leen y no escriben bien por falta de práctica.” (E11).

A partir de estos fragmentos, se identifica una representación compartida entre los docentes respecto de la persistencia de mitos que vinculan la dislexia con factores actitudinales o cognitivos generales. En todos los casos, los entrevistados no adhieren a estas creencias, sino que las reconocen como interpretaciones sociales erróneas que aún circulan en el contexto escolar.

Este hallazgo se articula directamente con lo planteado por García y Sánchez (2017), quienes señalan que aún persisten representaciones docentes que asocian la dislexia con falta de interés o descuido, lo cual coincide con lo expresado en las entrevistas, aunque en este caso los docentes entrevistados evidencian una postura crítica frente a dichos mitos, lo que sugiere un nivel de sensibilización mayor respecto del fenómeno.

4.2 DISLEXIA Y APRENDIZAJE ESCOLAR

La relación entre dislexia y aprendizaje escolar en el nivel secundario evidencia cómo las dificultades en la lectura y la escritura impactan de manera transversal en el acceso a los contenidos curriculares. En este marco, el análisis se organiza en dos subcategorías: los espacios curriculares más afectados y los desafíos en la comunicación oral y escrita.

4.2.1 Espacios curriculares más afectados

Se observa una coincidencia general en que las áreas más complejas para los estudiantes son aquellas que implican el uso intensivo de la lectura y la escritura como medio principal de acceso al conocimiento.

Esto se evidencia en expresiones como:

“Creo que en todos los que se trabajan más con textos, como ser Lengua, Historia, Todos los relacionados a las ciencias sociales. Aquí, por ejemplo, a partir de tercer año tenemos materias específicas de la modalidad de ciencias sociales y humanidades y ahí es donde se empieza a ver más las dificultades en los chicos. En materias como Filosofía, Historia del Pensamiento.” (E8).

“Sobre todo en materias con mucha lectura y escritura, como Lengua, Historia... porque ahí se les hace más difícil seguir el ritmo.” (E9).

“Me imagino que, en las materias más teóricas, donde hay que leer bastante o escribir mucho.” (E10).

“En los espacios donde hay mucha lectura y escritura, como Lengua o Ciencias Sociales... porque ahí la exigencia es constante en ese sentido.” (E11).

A partir de estos fragmentos, se identifica una representación docente consistente respecto de que las dificultades asociadas a la dislexia se intensifican en espacios curriculares donde la lectura y la escritura ocupan un rol central. En particular, se destacan asignaturas como Lengua, Historia, Filosofía y Ciencias Sociales, en las que el acceso a los contenidos está mediado principalmente por textos escritos extensos, consignas complejas y producción textual continua.

Esta percepción se articula con lo planteado por Jiménez (2012), quien sostiene que en la educación secundaria la lectura y la escritura se convierten en herramientas fundamentales para el acceso a todos los contenidos curriculares, lo que incrementa el impacto de la dislexia más allá del área lingüística. En este sentido, las dificultades no se restringen a una asignatura específica, sino que atraviesan múltiples espacios donde el lenguaje escrito es el principal vehículo de aprendizaje.

4.2.2 Desafíos en la comunicación oral y escrita

Los docentes entrevistados señalan que la dislexia afecta las posibilidades de los estudiantes para expresar, organizar y comunicar ideas tanto de manera oral como escrita. En particular, identifican que las actividades que requieren producción escrita extensa constituyen uno de los principales desafíos, especialmente cuando implican comprender consignas complejas, interpretar información o elaborar respuestas desarrolladas.

Esto puede evidenciarse en los siguientes fragmentos:

“En la resolución de situaciones problemáticas, el mayor obstáculo suele ser el enunciado. Si el alumno no comprende la instrucción escrita, no puede aplicar el razonamiento matemático por más que sepa la operación.” (E5)

“Cuando les pido que lean en voz alta, o cuando tienen que presentar prácticos extensos con mucho desarrollo escrito.” (E8)

“En Lengua, lo más complejo es la lectura de textos largos y la producción escrita. A las mellizas, por ejemplo, les costaba bastante organizar ideas cuando tenían que escribir.” (E9)

Estos recortes permiten comprender que la afectación de la comunicación escrita aparece estrechamente relacionada con las exigencias propias de la educación secundaria, donde los estudiantes deben producir textos, interpretar información y responder consignas utilizando el lenguaje escrito como principal medio de comunicación académica. En relación con ello, Jiménez (2012) sostiene que en la secundaria la lectura y la escritura dejan de ser únicamente objetos de aprendizaje para convertirse en herramientas indispensables para comprender contenidos en todas las áreas curriculares.

Por otra parte, las entrevistas muestran que la afectación de la comunicación no se limita al lenguaje escrito, sino que también alcanza la oralidad. Los docentes identifican dificultades en situaciones de lectura en voz alta, exposiciones orales y participación frente al grupo, especialmente cuando estas implican organizar verbalmente ideas, utilizar vocabulario específico o expresarse con fluidez frente a otros.

Esto puede observarse en expresiones como:

“Principalmente, cuando se le presenta dictado que implican concepto técnico, se les complica poder pronunciarlos y suele pedir que el docente la pronuncie de nuevo o la escriba en el pizarrón.” (E1)

“Tuve estudiantes que les costaba incluso también expresarse oralmente, cambiaban el orden de las palabras.” (E8)

“Principalmente la lectura, la escritura y la comprensión. Y también les cuesta organizar lo que quieren decir cuando escriben.” (E9)

“Noté, por ejemplo... momentos de bloqueo cuando tienen que leer o escribir, como que se quedan en blanco. También cierta vergüenza al participar, o dudas constantes sobre si lo están haciendo bien.” (E11)

A partir de estos fragmentos, puede interpretarse que las dificultades en la comunicación oral están vinculadas con el procesamiento del lenguaje y la organización del discurso. Los docentes señalan inseguridad, bloqueos y

dificultades para expresar ideas con fluidez, especialmente en situaciones de exposición, lo que sugiere una mayor carga cognitiva en la producción oral.

4.3 ESTRATEGIAS Y PRÁCTICAS DOCENTES

Esta categoría aborda las estrategias y prácticas docentes implementadas para acompañar a estudiantes con dislexia en el nivel secundario. A partir del análisis de las entrevistas, se desarrollan dos subcategorías: los recursos disponibles en la institución y las adaptaciones en la enseñanza y en los recursos.

4.3.1 Recursos disponibles en la institución

En esta subcategoría se profundiza el análisis de los recursos institucionales disponibles para el abordaje de la dislexia en el nivel secundario, considerando que la intervención en estas dificultades requiere no sólo de estrategias individuales del docente, sino también de un acompañamiento institucional sostenido. En las entrevistas, los docentes coinciden en señalar la existencia de equipos de apoyo dentro de la institución, principalmente conformados por un equipo de orientación.

Algunos docentes expresan:

“Sí, la institución nos brinda el apoyo de un equipo de psicopedagogía. Ellos son los que nos guían, nos pasan un informe previo para que sepamos dónde estamos parados.” (E1).

“A veces sí, desde orientación nos comentan algunas cosas, pero no es algo muy detallado, más bien general” (E10)

“...desde el equipo de orientación nos dan algunas pautas generales, como flexibilizar tiempos o variar estrategias, pero después mucho queda en el trabajo de cada docente.” (E11)

“El personal del gabinete psicopedagógico siempre está dispuesto a resolver dudas e inquietudes. Son ellas quienes nos brindan orientaciones claras para el trabajo diario.” (E4).

A partir de estos testimonios, se evidencia que el acompañamiento institucional es reconocido como un recurso importante, aunque con distintos niveles de profundidad y sistematicidad en su implementación. En algunos casos se destaca la presencia de informes y orientaciones concretas que guían la intervención docente, mientras que en otros se observa una percepción de apoyo más general o poco específico, quedando muchas de las decisiones pedagógicas bajo responsabilidad individual del docente.

Estos hallazgos permiten comprender que los recursos institucionales funcionan como un soporte necesario, pero no suficiente para el abordaje de la dislexia. En consonancia con Ruiz (2017), la efectividad de las intervenciones educativas no depende únicamente de la existencia de apoyos institucionales, sino de su aplicación coherente, sostenida y contextualizada en el aula, lo que permite transformar las orientaciones del equipo psicopedagógico en verdaderas herramientas de inclusión educativa.

El análisis de esta subcategoría permite comprender que la presencia de dispositivos institucionales no garantiza por sí misma la construcción de respuestas educativas inclusivas, sino que su eficacia depende del modo en que se integran a la práctica pedagógica cotidiana.

4.3.2 Adaptaciones en la enseñanza y en los recursos

El análisis de las entrevistas permite observar que las adaptaciones pedagógicas implementadas por los docentes frente a estudiantes con dislexia se orientan, de manera predominante, a la flexibilización del tiempo, el uso de estrategias multimodales (visuales, orales y prácticas) y la adecuación de las formas de evaluación. Estas acciones aparecen como respuestas situadas ante las demandas que el aula presenta, especialmente en relación con la centralidad de la lectura y la escritura en el nivel secundario.

En primer lugar, la necesidad de mayor tiempo para la realización de actividades se configura como una de las adaptaciones más reiteradas. Los docentes señalan:

“Demanda mucho más tiempo para concluir sus actividades y necesita material concreto.” (E5)

“Suelen necesitar más tiempo para todo lo que sea leer o escribir.” (E9)

“Les doy más tiempo para que puedan desarrollar las consignas a su ritmo.” (E3)

Estas intervenciones evidencian que el tiempo pedagógico no es homogéneo, sino que requiere ser reconfigurado en función de los ritmos de procesamiento del estudiante. En este sentido, el tiempo adicional no aparece como un beneficio, sino como una condición necesaria para posibilitar la comprensión y resolución de las tareas.

En segundo lugar, se identifican estrategias vinculadas al uso de soportes visuales y modalidades de enseñanza diversificadas, que buscan compensar las dificultades asociadas al procesamiento del lenguaje escrito. Los docentes expresan:

“Me han servido mucho los trabajos orales, el uso de diagramas o actividades prácticas, como la confección de maquetas para explicar conceptos. También el trabajo con imágenes, cómics o secuencias visuales resulta muy positivo.” (E4)

“Uso mapas conceptuales, mapas mentales o diagramas con imágenes y palabras clave.” (E5)

“Reducir la cantidad de texto y aumentar el uso de imágenes.” (E7)

Estas prácticas muestran una tendencia hacia la enseñanza multisensorial, en la que la información no se presenta únicamente en formato escrito, sino que se complementa con recursos visuales y orales. Esto se vincula con Ruiz (2017), quien sostiene que la incorporación de múltiples canales de entrada de información favorece el acceso al aprendizaje en estudiantes con dislexia, al reducir la carga del procesamiento exclusivamente verbal.

4.4 IMPACTO SOCIOEMOCIONAL DE LOS ESTUDIANTES.

A partir del análisis de las entrevistas se identifican dos dimensiones principales del impacto socioemocional: conductas de evitación y bloqueo y manifestaciones emocionales.

4.4.1 Conductas de evitación y bloqueo

Las conductas de evitación y bloqueo constituyen una de las expresiones más visibles del impacto socioemocional de la dislexia en el aula de secundaria. Estas conductas se manifiestan cuando el estudiante evita situaciones que implican lectura, escritura o exposición pública, como forma de protección frente al miedo al error. En relación con esto, Cuetos et al. (2019) señalan que las dificultades en la lectoescritura pueden generar estrategias de evitación cuando el estudiante experimenta repetidas situaciones de fracaso académico.

En las entrevistas, algunos docentes describen este fenómeno de la siguiente manera:

“Noté... momentos de bloqueo cuando tienen que leer o escribir, como que se quedan en blanco. También cierta vergüenza al participar o dudas constantes sobre si lo están haciendo bien. A veces piden ir al baño o distraerse justo en esas actividades... como una forma de evitar la situación” (E11)

“A veces aparece ese pensamiento de no puedo o me va a salir mal, incluso antes de intentarlo.” (E11) *“Vi chicos que se frustran, que se ponen incómodos, o que prefieren no participar para no equivocarse.”* (E10)

Otro docente refuerza esta idea al señalar:

“Vi niños que toman una posición de indiferencia... como una forma de cubrir posibles equivocaciones al leer o escribir.” (E4)

Estos testimonios permiten observar cómo el aula puede convertirse en un espacio de alta carga emocional, donde la exposición a la lectura o escritura genera respuestas de inhibición. En relación a esto, Jiménez (2012) plantea que los adolescentes con dislexia pueden desarrollar conductas de retraimiento social como respuesta a la comparación constante con sus pares.

Asimismo, desde el aporte psicopedagógico de Alicia Fernández (2000), estas manifestaciones pueden ser comprendidas como parte de la relación singular que el sujeto establece con el aprendizaje, donde las dificultades no se reducen a un déficit individual, sino que expresan también el modo en que el estudiante se posiciona frente al saber en un contexto determinado. En esta línea, las conductas de bloqueo pueden leerse como una forma de protección

subjetiva ante situaciones en las que el aprendizaje se percibe como amenazante para la construcción de la propia imagen como estudiante. Así, el “no poder” o el “evitar” no se explican únicamente desde lo cognitivo, sino también desde la trama vincular y emocional que atraviesa la experiencia escolar.

4.4.2 Manifestaciones emocionales

Las manifestaciones emocionales en estudiantes con dislexia constituyen uno de los ejes centrales del impacto socioemocional en el nivel secundario, ya que permiten comprender cómo las dificultades en la lectura y escritura trascienden lo académico y se expresan en la vivencia subjetiva del estudiante dentro del espacio escolar. En este sentido, las emociones como la frustración, la inseguridad, la ansiedad y la vergüenza aparecen de manera recurrente en los relatos docentes, configurando un escenario donde el aprendizaje se encuentra atravesado por una carga afectiva significativa.

Desde el marco teórico, Jiménez (2012) sostiene que los estudiantes con dislexia en la adolescencia no solo enfrentan exigencias académicas crecientes, sino también procesos de comparación constante con sus pares, lo que impacta directamente en su autoestima y percepción de autoeficacia. Esta idea se ve reflejada en múltiples testimonios docentes que destacan el impacto emocional de la dislexia en la vida escolar:

“el chico se siente inseguro y eso termina tirando abajo el rendimiento académico. Lo que más se ve en el aula es frustración.” (E1)

“Sobre todo baja autoestima e inseguridad. Suelen internalizar sus dificultades como fracasos personales.” (E5)

“Sobre todo inseguridad e incertidumbre.” (E8)

“Se observa mucha inseguridad y a veces directamente evitan leer o escribir.” (E9)

Estos fragmentos evidencian que las dificultades en la lectoescritura no se limitan al rendimiento académico, sino que inciden directamente en la construcción de la autoimagen del estudiante, generando sentimientos de inferioridad frente a sus pares. En esta misma línea, Cuetos et al. (2019)

señalan que las dificultades persistentes en la lectura y escritura pueden derivar en experiencias reiteradas de frustración, lo que impacta en la motivación y el vínculo con el aprendizaje.

Estas expresiones permiten identificar un patrón emocional recurrente, donde la frustración aparece asociada a la dificultad sostenida, mientras que la inseguridad se vincula con la exposición en el aula y la comparación con los demás estudiantes.

Por su parte, Zuppardo, Serrano y Pirrone (2017) destacan que las dificultades académicas reiteradas pueden afectar significativamente la autoestima del estudiante, generando malestar emocional y conductual. Esta dimensión también es reconocida en los testimonios docentes, donde se observa cómo el impacto emocional puede influir en la participación escolar.

5. CONCLUSIONES

A modo de cierre, esta investigación busca integrar y analizar los principales resultados obtenidos, reconociendo que el conocimiento construido no agota la complejidad de la temática abordada. Por el contrario, los hallazgos alcanzados invitan a continuar reflexionando sobre las concepciones docentes en torno a la dislexia y sobre su incidencia en las trayectorias escolares de los estudiantes. Asimismo, se espera que este trabajo constituya un aporte para la práctica psicopedagógica y para la construcción de propuestas formativas que favorezcan una educación más inclusiva.

La presente investigación tuvo como objetivo general analizar las concepciones de los docentes de nivel secundario de dos instituciones educativas privadas de la ciudad de Salta acerca de la dislexia y su influencia en el aprendizaje y el rendimiento escolar de los estudiantes. A partir de este propósito se plantearon objetivos específicos orientados a conocer los saberes y creencias docentes sobre la dislexia, identificar los espacios curriculares en los que se observan mayores dificultades, describir las estrategias implementadas para el acompañamiento de los estudiantes y analizar las percepciones docentes respecto del impacto emocional que esta dificultad genera.

Los resultados obtenidos permiten señalar, en primer lugar, que los docentes entrevistados reconocen a la dislexia como una dificultad específica vinculada principalmente con los procesos de lectura y escritura, sin asociarla directamente con limitaciones intelectuales. Asimismo, los participantes señalaron la persistencia de ciertas creencias presentes en el ámbito educativo que continúan vinculando la dislexia con la falta de esfuerzo, la distracción o el desinterés de los estudiantes. Si bien los docentes no manifestaron adherir a estas concepciones, reconocieron que forman parte de representaciones aún vigentes que pueden influir en la manera en que se comprende esta dificultad.

Este hallazgo resulta especialmente significativo, ya que las concepciones que los docentes construyen acerca de sus estudiantes influyen en las expectativas que depositan sobre ellos, en las oportunidades de participación que ofrecen y en las estrategias pedagógicas que implementan. Reconocer que la dislexia no implica una limitación intelectual favorece el desarrollo de prácticas centradas en las potencialidades de los estudiantes y no únicamente en sus dificultades. Sin embargo, la persistencia de determinados mitos en el ámbito educativo evidencia que aún existen desafíos vinculados a la sensibilización y formación docente. En este sentido, resulta necesario continuar promoviendo espacios de reflexión que permitan cuestionar aquellas representaciones que, de manera explícita o implícita, pueden transformarse en barreras para el aprendizaje y la inclusión educativa.

Otro de los hallazgos relevantes se relaciona con los espacios curriculares percibidos como más desafiantes para los estudiantes con dislexia. Los docentes señalaron principalmente las asignaturas de Lengua, Historia y Ciencias Sociales, debido a las elevadas demandas de lectura, comprensión e interpretación de textos y producción escrita. Asimismo, destacaron que estas exigencias pueden dificultar tanto el acceso a los contenidos como la construcción de los aprendizajes. En contraste, las materias artísticas y aquellas con propuestas más prácticas fueron consideradas espacios que favorecen formas alternativas de participación y expresión del conocimiento.

Más allá de las características particulares de cada asignatura, estos resultados invitan a reflexionar sobre las formas tradicionales de enseñanza y evaluación que aún predominan en muchas instituciones educativas. Las dificultades que experimentan los estudiantes con dislexia no pueden atribuirse exclusivamente a sus características individuales, sino también a las demandas pedagógicas que el contexto escolar impone. Cuando las oportunidades para demostrar conocimientos se encuentran limitadas a modalidades homogéneas de evaluación, algunos estudiantes quedan en

situación de desventaja. Por ello, los resultados permiten pensar que el desafío no radica únicamente en adaptar al estudiante a las exigencias escolares, sino también en revisar críticamente aquellas prácticas que pueden restringir su participación y desempeño académico.

Asimismo, se observó que las estrategias de acompañamiento implementadas por los docentes suelen construirse a partir de la experiencia personal y de las necesidades que surgen en la práctica cotidiana. En muchos casos, estas acciones no responden a una formación específica sobre la temática ni a lineamientos institucionales claramente establecidos, sino a decisiones individuales orientadas a dar respuesta a las demandas concretas que presentan los estudiantes en el aula. Si bien esta disposición evidencia el compromiso de los docentes y su interés por favorecer los procesos de aprendizaje, también pone de manifiesto la necesidad de fortalecer instancias de capacitación y espacios de trabajo colaborativo que brinden herramientas teóricas y metodológicas para el abordaje de la dislexia.

Otro aspecto significativo identificado en las entrevistas fue el reconocimiento del impacto emocional que la dislexia puede generar en los estudiantes. Los docentes mencionaron con frecuencia manifestaciones de frustración, ansiedad, inseguridad, bloqueo y evitación frente a determinadas tareas escolares, especialmente aquellas que implican mayores demandas de lectura y escritura. Estas apreciaciones permiten comprender que las dificultades asociadas a la dislexia trascienden el plano estrictamente académico, ya que pueden influir en la manera en que los estudiantes perciben sus propias capacidades y se vinculan con las situaciones de aprendizaje.

La reiteración de experiencias de error, las dificultades para responder a las exigencias escolares y las comparaciones con sus pares pueden afectar la autoestima y disminuir la confianza de los estudiantes en sus posibilidades de aprender. Sin embargo, estos efectos no deben interpretarse como consecuencias inevitables de la dislexia, sino también como el resultado de determinadas experiencias escolares. Cuando las diferencias son

comprendidas únicamente desde la lógica del déficit, existe el riesgo de reforzar sentimientos de incapacidad y exclusión. Por el contrario, cuando la escuela reconoce la diversidad de modos de aprender y genera condiciones de participación significativas, contribuye al fortalecimiento de trayectorias escolares más positivas y al desarrollo de una imagen de sí mismos basada en las capacidades y no exclusivamente en las dificultades.

Desde una perspectiva psicopedagógica, los resultados obtenidos adquieren especial relevancia, ya que ponen de manifiesto que las concepciones docentes sobre la dislexia influyen en la manera en que se interpretan las dificultades de los estudiantes, se identifican sus necesidades educativas y se construyen las estrategias de acompañamiento. Los hallazgos evidencian que la comprensión que los docentes poseen acerca de esta dificultad específica del aprendizaje no solo incide en la lectura que realizan del desempeño académico, sino también en la forma en que responden a los desafíos que surgen en determinados espacios curriculares y en el reconocimiento del impacto emocional que estas experiencias pueden generar en los estudiantes.

En este sentido, la psicopedagogía ocupa un lugar fundamental como disciplina capaz de promover el trabajo colaborativo entre docentes, estudiantes, familias e instituciones educativas. Su aporte no radica únicamente en la transmisión de conocimientos especializados, sino también en la generación de espacios de diálogo, reflexión y construcción conjunta de herramientas que contribuyan a mejorar las prácticas de enseñanza. Los hallazgos de esta investigación permiten advertir que la intervención psicopedagógica no debería limitarse al acompañamiento individual de los estudiantes con dislexia, sino también orientarse al asesoramiento institucional y a la construcción de propuestas que favorezcan una cultura escolar inclusiva. Tal como sostiene Paín (1985), las dificultades de aprendizaje expresan formas particulares de relación con el conocimiento, por lo que toda intervención requiere contemplar la singularidad de cada sujeto y de su trayectoria

educativa.

Respecto de las limitaciones de esta investigación, cabe señalar que la muestra estuvo conformada por diez docentes de dos instituciones privadas de la ciudad de Salta, lo que limita la posibilidad de generalizar los resultados a otros contextos educativos. Además, el uso de entrevistas semiestructuradas permitió acceder a percepciones y experiencias significativas, aunque no permitió observar directamente las prácticas desarrolladas en el aula. También se identificó una escasez de bibliografía específica sobre dislexia en el nivel secundario dentro del contexto argentino, situación que refuerza la relevancia del presente estudio.

Estas limitaciones abren nuevas líneas para futuras investigaciones. Resultaría pertinente ampliar la muestra incorporando docentes de instituciones públicas y de distintas localidades de la provincia de Salta, así como incluir las voces de los estudiantes con dislexia y de sus familias para comprender sus experiencias, necesidades y percepciones sobre el acompañamiento escolar. Asimismo, sería valioso desarrollar estudios orientados al diseño e implementación de propuestas de formación docente específicas sobre dislexia y su impacto en las prácticas pedagógicas inclusivas. En síntesis, la presente investigación permitió comprender que las concepciones docentes sobre la dislexia influyen significativamente en las experiencias escolares de los estudiantes. Los resultados evidencian que la construcción de prácticas educativas inclusivas requiere no solo el reconocimiento de las características de esta dificultad específica del aprendizaje, sino también la formación docente, el trabajo interdisciplinario y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas. De este modo, será posible promover trayectorias escolares más equitativas, inclusivas y respetuosas de la diversidad. A su vez la investigación permitió comprender que las concepciones docentes no constituyen únicamente opiniones acerca de la dislexia, sino marcos interpretativos que orientan las prácticas pedagógicas y condicionan las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes.

6. REFERENCIAS BIBLOGRÁFICAS

- Artigas, J. (2000). Disfunción cognitiva en la dislexia. *Revista Neurológica Clínica*, 1(1), 115–124.
- Betancor, C. (2022). *Conocimientos, concepciones erróneas y lagunas de los docentes sobre la dislexia* [Trabajo final de máster, Universitat Oberta de Catalunya]. <https://hdl.handle.net/10609/144087>
- Bravo Valdivieso, L. (2003). *La dislexia: Un trastorno del aprendizaje de la lectura*. Editorial Universitaria.
- Cuetos, F., Soriano, M., & Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste ni pereza*. La Esfera de los Libros.
- Eide, B., & Eide, F. (2011). *The dyslexic advantage: Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Plume.
- Fangi, M. A. (2022). *Adecuaciones curriculares para alumnos con DEA en nivel secundario* [Tesis de licenciatura, Universidad Abierta Interamericana].
- Fernández, A. (1994). *La inteligencia atrapada*. Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000). *Los idiomas del aprendiente: Análisis de modalidades de enseñanza en familias, escuelas y medios* (4.^a ed.). Nueva Visión.
- García, J., & Sánchez, P. (2017). Concepciones docentes sobre las dificultades específicas de aprendizaje: Implicancias en la práctica educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 45–60.
- González, L. (2021). Inclusión educativa y formación docente: Retos en la secundaria latinoamericana. *Educación y Desarrollo*, 18(35), 99–118.
- International Dyslexia Association. (2002). *Definition of dyslexia*. International Dyslexia Association. <https://dyslexiaida.org>

- Jiménez, J. E. (2012). Atención a las dificultades específicas de aprendizaje en la escuela secundaria. *Revista de Psicología Educativa*, 18(3), 243–258.
- Lyon, G. R. (2003). Reading disabilities: Why do some children have difficulty learning to read? *Science*, 282(5396), 134-137.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). *A definition of dyslexia*. *Annals of Dyslexia*, 53(1), 1–14.
- Luziuraga Caamaño, P., & Caamaño Zámbrano, C. (2024). Percepción de los docentes sobre la incidencia de la dislexia y su impacto en el aprendizaje escolar de la Unidad Educativa Bolivia Benítez. *Polo del Conocimiento*, 9(12), 3523–3547.
- Organización Mundial de la Salud. (2019). *Clasificación internacional de enfermedades para estadísticas de mortalidad y morbilidad (11.ª revisión)*. Organización Mundial de la Salud.
- Paín, S. (1985). *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- Pérez, M. (2023). Conocimientos sobre dificultades específicas de aprendizaje en lectura y la dislexia en docentes de educación infantil y primaria. *Revista de Educación Inclusiva*, 16(1), 171–191.
- Ruiz, C. (2017). Intervención educativa en dislexia: Estrategias y recursos en secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación Inclusiva*, 10(2), 45–60.
- Seoane, M. (2024). *Inclusión educativa y dislexia: Estudio de un caso en nivel secundario en la provincia de Buenos Aires* [Trabajo final de profesorado, Universidad Abierta Interamericana]. <https://repositorio.uai.edu.ar/handle/123456789/3524>

- Snowling, M. (2019). *Dyslexia: A very short introduction*. Oxford University Press.
- Snowling, M., & Hulme, C. (2012). Interventions for children's language and literacy difficulties. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 47(1), 27–34.
- Zamarreño Carrasco, L. (2017). *La dislexia en la educación secundaria: Implicaciones pedagógicas y sociales*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Zuppardo, M., Serrano, M., & Pirrone, R. (2017). Autoestima y perfil emocional-conductual en estudiantes con dislexia: Implicaciones educativas. *Revista Iberoamericana de Psicología y Educación*, 12(2), 55–66.

7. ANEXO

7.1 Modelo de instrumento de recolección de datos

- 1- ¿Cuál es su edad?
- 2- ¿Cuántos años lleva como docente?
- 3- ¿Desde cuándo trabaja en esta institución?
- 4- ¿Qué materias enseña?
- 5- ¿Ha recibido alguna formación específica sobre dislexia?
- 6- ¿Cómo definiría usted la dislexia desde su experiencia como docente?
- 7- ¿Qué signos o indicadores le hacen sospechar que un estudiante podría tener dislexia?
- 8- ¿Qué aspectos del aprendizaje considera que se ven afectados en los estudiantes con dislexia?
- 9- ¿Nota diferencias en el ritmo o estilo de aprendizaje entre estudiantes con y sin dislexia? ¿Cuáles?
- 10- ¿Qué mitos o ideas equivocadas sobre la dislexia cree que existen entre los docentes o en la sociedad?
- 11- ¿Qué sabe sobre la ley 27.306 y su aplicación en relación con las dificultades específicas de aprendizajes?
- 12- ¿En qué espacios curriculares piensa que los estudiantes con dislexia enfrentan mayores desafíos? ¿Por qué?
- 13- En relación a su materia, ¿qué actividades o contenidos considera que son más complejos o desafiantes para los estudiantes con esta dificultad de aprendizaje?
- 14- ¿Cree que algunas asignaturas cuentan con más recursos o herramientas para acompañar a estudiantes con dislexia? ¿Cuáles y por qué?
- 15- ¿La institución le brinda orientaciones para trabajar con los estudiantes que presentan esta condición? ¿Cuáles?
- 16- ¿Podría contarme alguna estrategia o recurso que haya utilizado y que haya resultado útil para acompañar a los estudiantes con dislexia?

- 17- ¿Adapta de algún modo los criterios o formas de evaluación para estudiantes con dislexia? ¿Cómo lo hace en su asignatura?
- 18- ¿Ha identificado necesidades de los estudiantes que no se cubren con los recursos y estrategias que utiliza? ¿Cuáles y cómo podría abordarlas?
- 19- Desde su experiencia ¿cómo cree que la dislexia puede afectar la autoestima de los estudiantes?
- 20- ¿Qué manifestaciones emocionales ha observado en estudiantes con dislexia dentro del aula (ansiedad, frustración, inseguridad, etc.)?
- 21- ¿Cómo percibe la actitud de los compañeros hacia los estudiantes con dislexia y sus desafíos académicos y emocionales?

7.2 Modelo de consentimiento informado de Participación

Por el presente documento se solicita su participación de la investigación titulada: “Concepciones docentes sobre la dislexia y su impacto en el aprendizaje y rendimiento escolar de estudiantes de nivel secundario”, cuyas responsables son Fuensalida, Celeste Marina– N° DNI 35.783.259, Humacata, Natalia Ester – N° DNI 37.743.807.

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: Analizar las concepciones que tienen los docentes de nivel secundario de dos colegios privados de la ciudad de Salta sobre la dislexia y su incidencia en el aprendizaje y el rendimiento académico de los estudiantes.

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

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:



CURRÍCULUM VITAE

DATOS PERSONALES

Nombre: Humacata, Natalia Esther

Nacionalidad: Argentina

D.N.I.: 37.743.807

Fecha de nacimiento: 03/09/1993

Domicilio actual: Salta, Salta.

Email: naty31.humacata@gmail.com

Teléfono: 3874128510

EDUCACIÓN

- Terciario: (2016 – 2019) Egresada de la carrera de Psicopedagogía. Instituto Superior del Milagro, Salta.
- Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía – en curso. Universidad del Gran Rosario (U.G.R.), desde 2025.

EXPERIENCIA LABORAL

- Desde el año 2014 hasta la actualidad: Área de Contabilidad en el Concejo Deliberante, Salta.

CURRÍCULUM VITAE



DATOS PERSONALES

Nombre: Fuensalida Celeste Marina

Nacionalidad: Argentina

D.N.I.: 35.783.259

Fecha de nacimiento: 29/12/1990

Domicilio actual: Vaqueros, Salta

Email: celefuansalida19@gmail.com

Teléfono: 3875632950

EDUCACIÓN

- Terciario: (2009 – 2012) Egresada de la carrera de Psicopedagogía. Instituto Superior del Milagro, Salta.
- Terciario: (2014 – 2018) Egresada de la Carrera de Lengua y Literatura. Instituto Superior N° 6040
- Carrera: Profesorado de Lengua y Literatura
- Universitario: Licenciatura en Psicopedagogía – en curso. Universidad del Gran Rosario (U.G.R.), desde 2025.

EXPERIENCIA LABORAL

- Año 2013 y 2014: Integración escolar en instituciones educativas de la ciudad de Salta.
- Año 2014 y 2015: Consultorio Psicopedagógico, ubicado en la capital de la ciudad de Salta.
- Año 2019 y hasta la actualidad: Equipo de Orientación Escolar en la institución N° 8054 “Instituto Laura Vicuña”.
- Año 2020 y hasta la actualidad: Equipo de Orientación Escolar en la institución N° 8062 “María Auxiliadora”.
- Año 2019 y hasta la actualidad: Profesora de educación secundaria en lengua y literatura en la institución N° 8054 “Instituto Laura Vicuña”.