

Universidad Siglo 21

Trabajo final de grado

Manuscrito científico

Licenciatura en psicología

**Problemas de aprendizaje lector**

**Reading-Related Learning Difficulties**

---



**Autora: Verzini, Catalina**

**Legajo: PSI05127**

**Documento: 43.269.092**

**Tutor: Revillo, Damian Alejandro**

**Córdoba, Argentina. 29 de junio de 2025.**

## ÍNDICE

Agradecimientos.....	3.
Resumen y Palabras Clave.....	4.
Abstract and Keywords.....	5.
Introducción.....	6.
Objetivos.....	10.
General.....	11.
Específicos.....	11.
Métodos.....	11.
Alcance.....	11.
Enfoque.....	11.
Diseño.....	12.
Población.....	12.
Muestra.....	12.
Resultados.....	13.
Discusión.....	24.
Referencias.....	29.

## **AGRADECIMIENTOS**

A todas las personas que formaron parte de este camino, gracias por estar.

A mis compañeros, porque su presencia hizo la diferencia en cada etapa.

A mis amigas, Victoria, Fiorela, Luana, Inés, Lourdes y Camila, sostén fundamental que me acompañó a lo largo de toda mi vida universitaria y me permitió emigrar sintiéndome sintiéndome siempre cerca de casa.

A mi familia, que sin importar la distancia siempre me apoyó.

Y finalmente, a Lorenzo, Enrique y, muy especialmente, a Alejandra, que siempre confiaron en mí, me acompañaron, alentaron, escucharon y ayudaron sin importar cuantas veces lo necesite.

## **RESUMEN**

La presente investigación tuvo como propósito analizar el impacto de los problemas de aprendizaje relacionados con la lectura en actores clave del ámbito educativo, particularmente en escuelas públicas y privadas de la ciudad de Córdoba, Argentina. A través de una metodología cualitativa de alcance descriptivo y diseño transversal no experimental, se realizó un análisis de discurso sobre entrevistas a docentes, directivos, psicopedagogos y estudiantes diagnosticados con dislexia. Los resultados se organizaron en cuatro ejes principales: detección inicial de las dificultades, estrategias institucionales, rol del diagnóstico y del psicopedagogo, e impacto subjetivo en los estudiantes. El diagnóstico de dislexia, lejos de tener un valor exclusivamente clínico, adquiere un peso simbólico que habilita adaptaciones pedagógicas y genera efectos subjetivos ambivalentes ya que puede resultar aliviador, pero también funcionar como marca identitaria estigmatizante. Desde una perspectiva crítica, basada en aportes de Julian Elliott, Michel Foucault y otros referentes, se problematiza el rol del diagnóstico como mecanismo de regulación más que de explicación, y se discute la necesidad de ampliar los márgenes de comprensión sobre la lectura y su enseñanza. En este sentido, se plantea la urgencia de repensar las prácticas escolares y los criterios de normalidad que guían la detección y atención de las dificultades lectoras, promoviendo enfoques más integrales, inclusivos y contextualmente situados.

## **PALABRAS CLAVES**

Problemas de aprendizaje - Dislexia - Diagnostico - Estudiantes - Maestros - Directivos - Psicopedagogos - Salud mental.

## **ABSTRACT**

This research aimed to analyze the impact of reading-related learning difficulties on key educational stakeholders, particularly in public and private schools in Córdoba, Argentina. Using a qualitative methodology with a descriptive scope and a non-experimental cross-sectional design, a discourse analysis was conducted based on interviews with teachers, school principals, educational psychologists, and students diagnosed with dyslexia. The results were organized into four main axes: early detection of difficulties, institutional strategies, the role of diagnosis and the educational psychologist, and the subjective impact on students. The diagnosis of dyslexia, far from having purely clinical value, carries symbolic weight, as it enables pedagogical adaptations and generates ambivalent subjective effects—it may offer emotional relief but can also act as a stigmatizing identity marker. From a critical perspective, drawing on contributions from Julian Elliott, Michel Foucault, and others, the study questions the role of diagnosis as a mechanism of regulation rather than explanation, and discusses the need to broaden the understanding of reading and its instruction. In this sense, the study highlights the urgency of rethinking school practices and the normative criteria that guide the detection and response to reading difficulties, promoting more comprehensive, inclusive, and context-sensitive approaches.

### **Keywords**

Learning difficulties – Dyslexia – Diagnosis – Students – Teachers – School principals – Educational psychologists – Mental health.

## INTRODUCCIÓN

El vigente informe tuvo como finalidad realizar un análisis de discurso, para exponer el impacto de los problemas de aprendizaje relacionados con la lectura en distintos actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en colegios de Córdoba, Argentina. Para ello, se realizó una revisión bibliográfica de entrevistas a profesores, directivos, psicopedagogos y alumnos de diversas instituciones tanto públicas como privadas.

Para comprender la temática a lo largo del escrito, se comenzará definiendo qué se entiende por problemas de lectura. Cabe aclarar que la siguiente descripción es desde una mirada biomédica según el Manual Diagnóstico Estadístico de Trastornos Mentales (*DSM-V*, 2014), el cual sostiene que:

Se encuentran ubicados dentro de los trastornos específicos del aprendizaje, definidos como la dificultad en el aprendizaje y en la utilización de las aptitudes académicas, evidenciado por la presencia de al menos uno de los siguientes síntomas que han persistido por lo menos durante 6 meses, a pesar de intervenciones dirigidas a estas dificultades.

Nota: *La dislexia* es un término alternativo utilizado para referirse a un patrón de dificultades del aprendizaje que se caracteriza por problemas con el reconocimiento de palabras en forma precisa o fluida, mal deletreo y poca capacidad ortográfica. Si se utiliza dislexia para especificar este patrón particular de dificultades, también es importante especificar cualquier dificultad adicional presente, como dificultades de comprensión de la lectura o del razonamiento matemático. (pág.67 )

Es importante señalar que aunque se los suele utilizar como sinónimos, estos términos no significan lo mismo.

En Argentina, la Ley 27.306 declara de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), entre las que se incluyen los problemas de lectura. Estos se manifiestan como dificultades persistentes e inesperadas en la adquisición de la lectura, considerando el nivel de desarrollo cognitivo y las oportunidades educativas del niño o niña.

En relación a nuestro contexto, el 46% de los estudiantes de tercer grado de primaria se encuentran en el nivel más bajo de comprensión lectora (nivel I), según los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE, 2019). Los estudiantes ubicados en el nivel I no logran identificar información literal ni realizar inferencias a partir de datos destacados, reiterados o sugeridos en textos apropiados para su edad.

Estos datos provienen del informe “Lectura y desigualdad. Comparaciones entre Argentina y América Latina”, elaborado por el Observatorio de Argentinos por la Educación, con la participación de Guillermina Tiramonti (FLACSO), Eugenia Orlicki y Martín Nistal. El estudio examina los resultados de la evaluación ERCE (2019) en lectura para tercer grado, comparando el desempeño de Argentina con el de otros países latinoamericanos y considerando el nivel socioeconómico de los estudiantes. Esta evaluación, organizada por la UNESCO, incluyó la participación de 16 países de la región.

La prueba ERCE clasifica a los alumnos en cuatro niveles de desempeño. Aquellos ubicados entre los niveles II y IV logran al menos identificar información

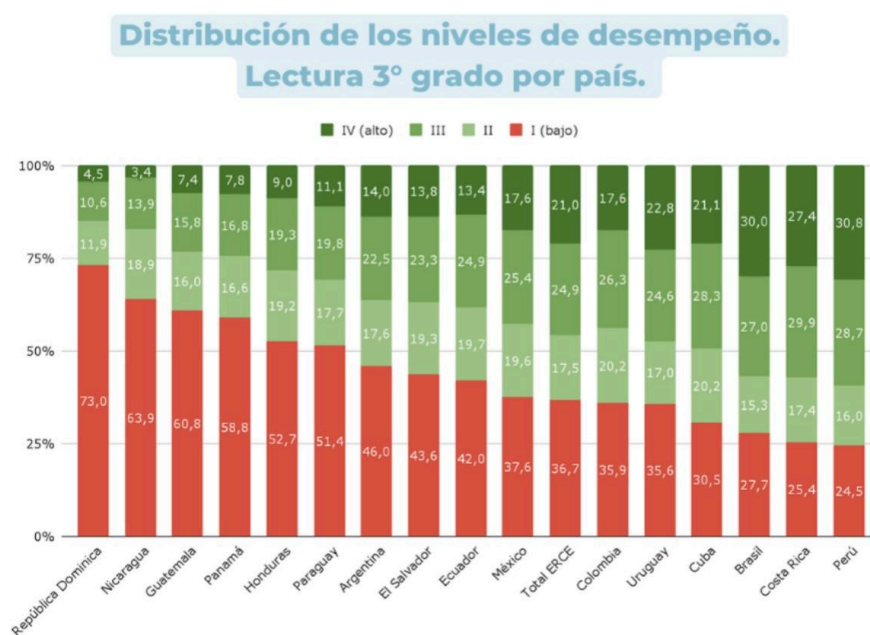
literal y hacer inferencias simples. Los que están en el nivel I, en cambio, no consiguen alcanzar estas habilidades básicas.

En Argentina, apenas el 14% de los estudiantes alcanza el nivel más alto de desempeño (nivel IV) en lectura, mientras que el promedio regional es del 21%. Además, solo el 26,4% de los alumnos del tercio más alto logra ubicarse en el nivel IV.

Comparando los resultados con la evaluación anterior (TERCE 2013), Argentina (-2%) y Guatemala (-3,2%) registraron las caídas más pronunciadas.

**Tabla 1:** *Observatorio de Argentinos por la Educación en base a las pruebas ERCE* 2019 (fotografía)

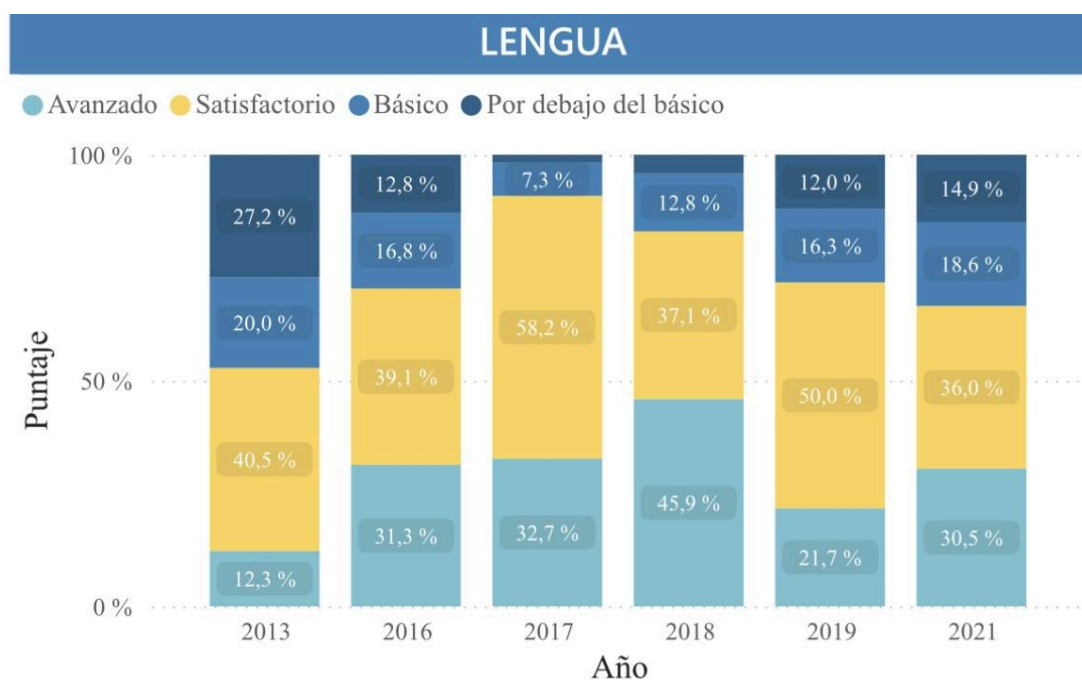
<https://argentinosporlaeducacion.org/informe/lectura-y-desigualdad-comparaciones-entre-argentina-y-america-latina/>



Los resultados de la evaluación Aprender (2021) en la provincia de Córdoba, Argentina, denotan dicha dificultad en la materia de lengua.

**Tabla 2:** *Observatorio de Argentinos por la Educación en base a la prueba APRENDER* 2021 (fotografía)

<https://argentinosporlaeducacion.org/indicadores/cordoba/>



Por lo tanto, es una problemática que se encuentra muy vigente a nivel nacional y de la cual como futuros agentes de la salud mental, no se puede pasar por alto.

Retomando la mirada biomédica antes mencionada y siguiendo a Julian Elliott (2020), se advierte que en relación a los problemas de lectura y el diagnóstico de dislexia, este último muchas veces funciona más como un dispositivo simbólico de exculpación que como una herramienta clínica fundada en evidencia. Este efecto tranquilizador se produce no por explicar causalmente, sino por excluir la idea de déficit intelectual.

Este fenómeno (que podemos denominar “efecto rebote”) tiene un valor simbólico ya que permite decir “no soy tonto, tengo dislexia”. En este sentido, el

diagnóstico produce alivio emocional en niños y familias, aunque no necesariamente brinde una explicación etiológica precisa (Elliot, 2020).

Siguiendo este lineamiento, desde un enfoque foucaultiano (2002), el diagnóstico no solo describe una condición, sino que produce sujetos ya que establece fronteras entre lo "normal" y lo "patológico".

A lo largo de esta investigación, se observó que el diagnóstico de dislexia tiene un impacto ambivalente, por un lado, puede ser un instrumento simbólico reparador que alivia emocionalmente y ayuda a reconstruir el autoconcepto; por otro, puede restringir comprensiones si se toma como explicación cerrada y descontextualizada.

En base a todo lo anteriormente planteado, es preciso aclarar que, en el marco de este manuscrito, se utilizará el término "problemas de lectura" para referirse a lo que en la cotidianidad se conoce como dislexia. Esta decisión se fundamenta, como se mencionó anteriormente, en la dificultad de establecer un diagnóstico diferencial claro entre los trastornos de aprendizaje y la dislexia en sí misma, debido a la necesidad de considerar múltiples variables (como los obstáculos en la enseñanza o la necesidad de evitar una rotulación inadecuada) que exceden los límites de este trabajo.

### **Pregunta de investigación**

¿Qué variables influyen en las problemáticas relacionadas a las dificultades de aprendizaje?

### **Objetivos:**

#### **Objetivo general**

Describir y conocer las problemáticas relacionadas a las dificultades de aprendizaje de la lectura en diversas escuelas de la ciudad de Córdoba.

### **Objetivos específicos**

1. Especificar cómo actúan los directivos frente a casos de problemas de aprendizaje.
2. Detallar qué acciones realizan los maestros al notar dificultades en la lectura.
3. Analizar el rol del psicopedagogo en relación a los diagnósticos.
4. Describir cómo impactó el diagnóstico de dislexia a los estudiantes que lo atraviesan.

### **MÉTODOS**

Siguiendo los lineamientos de Hernández Sampieri et al. (2010), este escrito se encuadró dentro de las siguientes dimensiones:

#### **Alcance de la investigación**

Se llevó a cabo una *investigación exploratoria de alcance descriptivo* la cual busca especificar propiedades, características y rasgos importantes del fenómeno a analizar, en este caso los problemas relacionados a las dificultades lectoras. La finalidad fue describir cómo era y cómo se presentaba el fenómeno.

#### **Enfoque**

Se utilizó un enfoque *cualitativo* para realizar preguntas de investigación en el proceso de interpretación. Además, se utilizó literatura que complementó desde el planteamiento del problema hasta el reporte de resultados. Cabe recalcar que admite

subjetividad ya que el investigador se introdujo en las entrevistas, formando parte de esta manera del fenómeno estudiado.

### **Diseño**

Este fue *transversal no experimental* ya que no hubo manipulación deliberada de variables y solamente se observaron los fenómenos y luego se procedió a analizarlos (Hernández Sampieri et al., 2010)

### **Población**

Colegios públicos y privados de la ciudad de Córdoba, Argentina.

### **Muestra**

Docentes, directivos y psicopedagogos de colegios de primer ciclo de Córdoba, Argentina. Además, estudiantes secundarios con diagnóstico de dislexia de colegios de la misma región.

### **Muestreo**

No probabilístico.

## RESULTADOS

Para dar respuesta a la pregunta de investigación y a cada uno de los objetivos específicos, se abordaron diversas entrevistas realizadas por estudiantes de la Universidad Siglo 21 de la materia Seminario Final de Psicología, a profesores de nivel inicial (primer ciclo), directivos, maestros, psicopedagogos y estudiantes de distintos colegios de la ciudad de Córdoba. A partir del análisis del discurso, se construyeron cuatro ejes principales de análisis: detección inicial de las dificultades, estrategias institucionales, rol del diagnóstico y del psicopedagogo, e impacto subjetivo en los estudiantes.

En base a esto, los datos recolectados denotan aspectos diversos sobre la temática en cada colegio y según cada actor involucrado. El periodo de detección y diagnóstico hace un recorrido desde lo micro a lo macro, donde cada figura ocupa un rol determinado y la secuencia va escalando y se vuelve cada vez más puntillosa.

Si bien es un proceso en cadena, todo vuelve al punto de inicio, los docentes. La detección de las dificultades lectoras se origina sistemáticamente en el aula. Los docentes de primer ciclo son quienes primero identifican señales de alerta, tales como errores en la lectura en voz alta, confusión de letras, baja velocidad lectora, o dificultades ortográficas. Estos signos son observados en las actividades cotidianas y son reconocidos como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se desprende del testimonio de la Directora entrevistada (Pautasso, en preparación), el docente es quien “avisa” y a partir de ello se activa un protocolo de acompañamiento, que puede incluir reuniones con las familias, adaptación de recursos pedagógicos, y consultas a gabinetes escolares, esta situación varía según las estrategias vigentes en cada institución.

**Entrevistadora:** ¿Cómo identifican los problemas de aprendizaje en los estudiantes?

**Directora:** Lo hace la docente, ellas nos avisan y ahí nomás activamos un protocolo, llamamos a las familias, empezamos a tener reuniones diferentes en el aula, no en cuanto contenido, pero si implementar nuevas estrategias, otros recursos ir más a lo concreto a lo visual...

Sin embargo, en la misma entrevista, se expuso que no se cuenta con diagnósticos actuales de dislexia en la institución.

**Entrevistadora:** ¿Han tenido algún caso de diagnóstico sobre “dislexia”?

**Directora:** No, en realidad declarados no, antes había más casos, pero ahora no y me parece que los diagnósticos son mucho más abarcativos, no se diagnostica solo con “dislexia” entonces no sabríamos decirte con precisión. En primer grado tenemos mucho de la escritura en espejo, dan vueltas las letras, pero es propio del mismo proceso, al niño lo corregís y pueden tomarlo y corregirlo. Cuando hemos tenido casos de dislexia trabajamos con textos más cortos o que resuman o le damos fotocopias en lugar de que copien. Lo que sí se nota es la poca pronunciación, se ve que en casa no hablan tanto, pero les cuesta pronunciar, hablan cada vez peor, se nota, hay 4 niños con fon. (Pautasso, en preparación)

Además, exponen que existen fenómenos que requieren de mayor atención o por lo menos de manera más urgente, tal es el caso de la alfabetización, la cual aparece como una demanda transversal en todas las escuelas entrevistadas, y en muchos casos, se solapa con los problemas específicos de lectura.

Esta generalización del problema tensiona la posibilidad de distinguir entre un retraso en la adquisición lectora y una dificultad específica como la dislexia, y produce un corrimiento del umbral de lo “esperado” o “normal”. Muchas veces las dificultades lectoras se enmarcan dentro de un problema generalizado, lo que diluye las posibilidades de distinguir con claridad casos de dislexia.

**Entrevistadora:** ¿Cuál es la problemática que mayor demanda tiene?

**V:** casi todo es el trabajo de la alfabetización

**Entrevistadora:** ¿Cuántos alumnos serían?

**V:** no sé decirte números, pero con todos trabajo alfabetización, todos, de primero a sexto.

**Directora:** Imaginate que tiene que ver con todo. Los docentes estamos tratando de hacer lo mejor para que los chicos aprendan, la alfabetización es el problema que más demanda tienen los docentes que nos consultan en herramientas para abordar. (Altina, en preparación)

Por otro lado, uno de los hallazgos más contundentes fue el papel central de los maestros como agentes primarios en la detección de las dificultades lectoras, como se mencionó anteriormente, si bien son los primeros en notar los obstáculos de los menores, solamente realizan una derivación a los gabinetes sin realizar ningún diagnóstico. Esto da lugar a una secuencia institucional que inicia desde la observación cotidiana en el aula y escala hacia otros actores del sistema escolar. El descubrir las dificultades, sin embargo, no siempre se traduce en una intervención estructurada ni en una valoración formal.

Esta etapa se ve mediada por los saberes informales y la experiencia docente, ya que muchas veces no se cuenta con herramientas específicas o diagnósticos precisos que

respalden estas observaciones. Esta tensión evidencia la distancia entre la práctica diaria y la disponibilidad de recursos técnicos o institucionales para abordar adecuadamente estas problemáticas.

Esta dinámica responde a una realidad institucional donde las estrategias disponibles se activan de manera fragmentaria, dependiendo de la sensibilidad y experiencia del docente y del acompañamiento que puedan ofrecer los gabinetes escolares. Tal como sostuvo una maestra entrevistada, muchas veces las señales se perciben a partir de “las actitudes del niño” más que por indicadores técnicos, lo que pone en evidencia un abordaje más intuitivo que sistemático.

**Entrevistadora:** ¿Identifican que, más allá de que no haya diagnóstico, podría haber algún problema severo en algún niño? ¿Cómo actúan en esos casos?

**Directora:** Trabajamos con el CADE, quienes detectan eso y hacen una valoración. Se llega al colegio, con la autorización de los padres. (Astrada, en preparación)

Además, relevan un pedido para que los directivos se encarguen de tomar las medidas correspondientes.

**Entrevistadora:** ¿Cómo identifican los problemas de aprendizaje en los estudiantes?

**Maestra:** Bueno, cuando vemos que el niño ya está teniendo una dificultad muy grande avisamos a directivos y planeamos actividades en conjunto para poder abordar el problema que sea, por ahí yo me doy cuenta en las actitudes de cada niño, estoy muy atenta a sus manifestaciones. (Pautasso, en preparación)

A medida que la situación va ascendiendo, llega a los psicopedagogos, los cuales cumplen una función intermediaria entre la escuela, la familia y el sistema de

salud. Si bien su tarea principal es la observación y primera valoración, en la mayoría de los casos no realiza diagnósticos formales, sino que deriva a profesionales externos.

Lo significativo aquí es el uso del diagnóstico como herramienta de validación y acceso a recursos: cuando aparece formalmente la dislexia, se activan adaptaciones pedagógicas más específicas, muchas veces apoyadas en sugerencias personalizadas provenientes de psicopedagogas privadas.

Esta práctica tiene un doble efecto: por un lado, legitima las adaptaciones escolares cuando el diagnóstico se formaliza; por otro, genera un circuito de espera, observación y compensación que muchas veces dilata el reconocimiento del problema.

La figura del diagnóstico, en este contexto, funciona como un recurso simbólico más que explicativo. Además, esta dependencia del diagnóstico genera un fenómeno ambivalente, por un lado, se convierte en una manera para acceder a un trato diferencial y comprensivo; por otro, cristaliza una identidad en torno a la dificultad, generando posibles estigmatizaciones. Este proceso puede derivar en lo que Elliott (2020) denomina “efecto rebote”, es decir, una forma simbólica de alivio que exculpa al estudiante y a la familia, pero que no necesariamente explica el origen de la dificultad.

**Entrevistadora:** ¿Cómo es el proceso, bien, desde que la maestra se da cuenta de que hay un indicador de dislexia?

**Psicopedagoga:** Bueno, generalmente las maestras de primer y segundo grado, en primer grado como les dije antes, ya empiezan como a detectar a algunos de los indicadores de esto, que por ejemplo, los chicos van a ritmo, se van adquiriendo en la lectoescritura y algunos niños van quedando que no reconocen, confunden las letras, mezclan letras con números, también eso, que eso en primer grado ya tiene que estar adquirido de que puedan diferenciar la

letra del número, porque esos son contenidos de kinder. Cuando pasa esto, la maestra le llama la atención a estos niños que van quedando y te hacen la consulta, por lo menos así funciona acá, me hacen la consulta a mí, como este niño que tuvimos reunión ayer, te hacen la consulta, vos te llegás, lo observás, ves si realmente puede tener que ver con un diagnóstico o simplemente con esto que digo de falta de estimulación. Yo les dije en primer grado, por lo menos hasta julio, no hacemos la derivación de psicopedagogía, observamos nosotras, intervenimos, lo sacamos, el gabinete puede llegar también a sacarlo para poder trabajar algunas cuestiones, en casa pedimos estimulación, de última pedimos una docente particular para que estimule. Y después de julio, si vemos que está en la misma situación y que no avanzó nada, que es raro, que no avanzó nada, nada, nada, podemos llegar a pedir una sugerencia, pero una sugerencia de una psicopedagoga, pero generalmente ya en segundo grado se deriva. Nosotros acá hacemos detección y derivación, no hacemos diagnóstico. Ahí piden turno los papás, hacen la consulta con psicopedagogía, que te lleva entre tres, cuatro, cinco sesiones y evalúan. Muchas psicopedagogas te dicen, espera que haga un par de sesiones, Rufina Pearson generalmente sugiere treinta y dos o treinta sesiones como para ver si compensa y es como una sugerencia que ella incluso te viene con una planilla para que hagas el seguimiento, que yo tomo esas sesiones para ver si compensa y recién ahí diagnóstico.

**Entrevistadora:** Perfecto. Qué pasa con, bueno, nada, llega diagnóstico, el alumno está con diagnóstico de dislexia..

**Psicopedagoga:** Sí, y ahí empieza la parte de las adaptaciones, de parte del cole. O sea, a ver si son adaptaciones de acceso, si el niño está con la psicopedagoga y

va compensando. Digo, acá tenemos muchos niños que tienen indicadores en cuarto grado o se sospecha que puede llegar a ser una dislexia o está implícita una dislexia pero no está de manera explícita en un diagnóstico por escrito, pero hablando con las psicopedagogas te dicen, sí, tienen que ver con esto, a mí me parece que sí es una dislexia, mira, hace un año que viene, todavía hay fallas en la lectoescritura, omisión en sustitución, la capacidad intelectual está conservada. Entonces, en ese niño nos vamos comunicando con la psicopedagoga que lo va tratando y ellas te van haciendo sugerencias. De hecho, ahora estaba hablando de una de cuarto grado, la psicopedagoga me dice, bueno, a ver, en este caso evaluarla a través de la oralidad, segmentale las consignas, yo incluso de Rufina Pearson saco las sugerencias áulicas y tengo hecho en la compu y se las mandó a las docentes cada vez que tenemos un niño con dislexia, yo desde el colegio les voy mandando cómo trabajar con esos niños. La mayoría, como te digo, son adecuaciones de acceso, que quiere decir esto, los sentamos adelante, supervisamos de que hayan entendido las consignas, les remarcamos en la consigna el verbo con color, le damos de una consigna a la vez, le damos de una actividad a la vez, a ver, hace esto, cuando termines eso te doy después la otra, me acerco y corroboro que vaya realizando, porque muchas veces se frustran y quedan ahí, no pueden avanzar, entonces, como que digo, las docentes monitoreen, estén cerquita, le anticipamos el texto, que esto es muy importante, porque el niño con dislexia demora mucho tiempo en leer y es mucha la energía que le dedica, el esfuerzo cognitivo, digo yo, por decodificar el fonema con el grafema, yo por ejemplo me puse a leer y voy a empezar así, “vi, e, r, nes”, cuando yo ya leo, veo la palabra viernes, ya la tengo incorporada en mi almacén

de palabras, o... la memoria verbal, porque yo ya la tengo incorporada y ya leo viernes, el dislexico, hasta que no esté compensado digamos, le va a costar mucho hacer esta decodificación así tan fluida, entonces va a terminar, imagínense un texto de toda esta hoja, cuando lo termino de leer, que hay de la comprensión, entonces la comprensión es una de las últimas, sobre todo la comprensión en la parte ortográfica, es la última que se compensa en el dislexico, pero como la comprensión está afectada por esto de la decodificación, en este caso va a necesitar anticipar el texto, la docente, para que en casa lo lea tranquilo el texto, pueda entender de qué se trata y que no pierda, por ejemplo, en una evaluación, tiempo en decodificar, en comprender y en responder, porque no le va a alcanzar el tiempo, entonces yo a veces sugiero que se lo puedan tomar en varios días, que puedan de pronto tomarle una parte de un día y otra parte de otra, si no terminó, decir, no te preocupes después lo terminamos, tal vez leer el texto, leer las consignas también en la misma evaluación como para refrescar algunos contenidos, tener ayudas memorias, por ejemplo, para que ellos comprendan, marcar las palabras que no entienden, como para que hagan todo ese trabajito y puedan rendir bien la evaluación. La mayoría de chicos con dislexia de acá trabajamos así, con adaptaciones de acceso, con sugerencias de las psicopedagogas por fuera, de la parte privada, yo a las psicopedagogas de acá les mando los textos, les mando las evaluaciones y ellas en sesión lo van trabajando con el alumno, entonces ya llegan a una evaluación más preparado y ahí te dicen, mira yo estuve trabajando en este contenido, en esto está un poquito floja, obviamente que no se penalice los errores de ortografía en los disléxicos, porque lo van a tener, entonces con esto vamos trabajando, yo digo, de los

chicos con dislexia diagnosticados que tenemos acá, sólo uno está con docente de apoyo, el resto lo trabajamos así en conjunto con la psicopedagoga de la parte privada y vamos haciendo adaptaciones entre las dos, entre los docentes, las chicas ya saben, yo les hago una lista de los chicos con dislexia y con otras dificultades como para que ellos lo tengan en cuenta y podamos anticipar todas estas cuestiones y no lleguen a una evaluación, de pronto que se encuentren por ejemplo con una letra chiquita, con un interlineado de 0,5, porque realmente ellos necesitan también que la hoja esté bien distribuida, las consignas, que el interlineado sea de 1,5 hasta de 2, que la letra sea un poquito más grande, algunos no operan en cursiva, entonces permitirle trabajar con una imprenta minúscula o una imprenta mayúscula, todo ese tipo de cosas las vamos trabajando en conjunto. (Rodríguez, en preparación)

En contraparte, los estudiantes diagnosticados con dislexia expresan vivencias disímiles. Algunos manifiestan cierta indiferencia respecto al diagnóstico, especialmente cuando este se recibió a una edad temprana. Sin embargo, a medida que el proceso educativo avanza, surgen sentimientos de inseguridad, frustración y comparación con los pares.

Un testimonio (Kohen, en preparación) relata: “me ayudó a comprender, por decirlo de alguna manera. En cambio, lo que de alguna forma me molestaba, era porque yo no leía como los otros”. Esta frase condensa la ambivalencia del diagnóstico, el cual brinda alivio pero también señala una diferencia que se vive como estigmatizante.

Se destaca también el impacto subjetivo de ciertos comentarios o actitudes por parte del entorno escolar. El hecho de que se cuestione el mérito por recibir una

distinción escolar por tener dislexia ilustra cómo los rótulos pueden operar como formas de exclusión simbólica incluso dentro de prácticas que buscan ser reparadoras.

En general, los estudiantes reconocen que la dificultad radica más en el “no leer como los otros” que en el diagnóstico en sí mismo. Esta diferenciación es clave, ya que permite pensar el diagnóstico como un acto que puede generar sentido, pero también como una marca que define posiciones dentro del entramado escolar.

**Entrevistadora:** ¿Y cómo te impactó el diagnóstico?

**Alumno:** Nada, como que no me importó tanto porque era chiquito y no sabía qué era, y ahora ya me acostumbré, y no me cambió mucho, o sea yo sigo igual, no me cambió nada a mí, es como bueno una palabra, tengo dislexia, pero en sí el diagnóstico no me hizo ningún cambio. Yo sigo siendo el mismo, por decir de alguna manera. (Kohen, en preparación)

**Entrevistadora:** Y ¿cómo reaccionaste al enterarte? ¿Te cambió algo en cómo te veías a vos mismo?

**Alumno:** Bueno sí obviamente te cambia algo... te cambia algo, te genera (silencio), te da inseguridad el decir ¿por qué yo aprendo diferente? o ¿por qué a mí me cuesta más? ¿por qué él puede leer y yo no?, para decir de una forma obviamente... te da mucho... yo me acuerdo una vez de que a mí me habían... puesto me habían puesto... bueno me habían puesto en la bandera de... de escolta en la bandera de Córdoba, y siempre estaba el mismo que decía: lo ponen porque es disléxico. Entonces siempre te genera eso, ese malestar de decir ¿por qué no soy igual a los otros?

**Entrevistadora:** Pero ¿eso que pensabas creés que era por las dificultades de lectura o por el diagnóstico de dislexia?

**Alumno:** Por los problemas en sí, porque que me hayan dicho que tenga dislexia fue como que bueno, yo tengo esto, me ayudó a comprender, por decirlo de alguna manera. En cambio, lo que de alguna forma me molestaba, era porque yo no leía como los otros. (Kohen, en preparación).

Por último, se considera relevante retomar una fracción de una de las entrevistas:

**Entrevistadora:** ¿Cómo piensan la salud mental en las escuelas?

**Directora:** para mí es fundamental, sobre todo va a sonar muy específico, pero es necesario el reconocimiento o el trabajo, digo, la presencia de un gabinete, no solo de psicopedagogía, sino de psicología, no solo para los alumnos, sino para todos. Vamos a decirlo así porque al fin y al cabo todos terminan involucrados: la familia, los estudiantes, los docentes. Pero sobre todo para trabajar el tema de la conducta y de las emociones. Hay muchos docentes que nos dicen: - por favor pueden verlo a este estudiante y el estudiante no tiene discapacidad, pero presenta situaciones emocionales que interrumpen su trayectoria. Que esté presente la figura de la salud mental, o sea, profesionales de la salud mental para darnos también herramientas a nosotros. No para ser terapeutas nosotros, sino para poder contener en una situación específica, cuando hay un desborde emocional de un estudiante, que también puede esto salir lastimado o los otros estudiantes. El docente entonces, ¿cómo contiene esa situación? ésa es la pregunta y es totalmente necesario para mí desde su lado, las capacitaciones como el tema de la prevención, para mí la prevención primaria es como muy importante, muy importante, no sólo cuando ya aparece el síntoma o a flor de piel. (Altina, en preparación)

## DISCUSIÓN

En base a todo lo anteriormente planteado, es posible identificar una serie de debates que atraviesan de forma transversal la problemática de las dificultades lectoras en contextos escolares. Los resultados obtenidos no solo permiten dar respuesta a los objetivos específicos propuestos, sino que abren interrogantes profundos sobre el modo en que las instituciones educativas, los profesionales y los estudiantes se posicionan frente a estas dificultades, y especialmente frente al valor simbólico que adquiere el diagnóstico.

Para comenzar, se percibe pertinente revisar la última entrevista de la sección anterior, ya que la entrevista de Altina se considera uno de los testimonios más reveladores. Esta señala la necesidad urgente de contar con profesionales de la salud mental en las escuelas, no sólo para intervenir en casos puntuales, sino también para acompañar los procesos emocionales y conductuales que atraviesan a toda la comunidad educativa: docentes, familias y estudiantes. Esta perspectiva remite directamente a la noción de bienestar integral, tal como lo define la OMS (2021) “como un estado positivo que viven tanto los individuos como las comunidades. Constituye un recurso esencial para afrontar la vida cotidiana y está influido por factores sociales, económicos y ambientales. Este concepto incluye la calidad de vida y la habilidad de las personas y las sociedades para participar activamente en el mundo con un propósito significativo”, y obliga a repensar las condiciones reales en las que se desarrolla la tarea docente, muchas veces sostenida sin recursos, sin capacitación y bajo un alto nivel de desgaste emocional.

Siguiendo este lineamiento y posicionándose desde la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2018) se

sostiene que la educación para la salud y el bienestar se refiere a sistemas educativos resilientes que fomentan la salud e integran la salud y el bienestar escolar como parte fundamental de su misión diaria. Por lo tanto, deberíamos cuestionarnos el estado de bienestar en el cual trabajan los involucrados.

Por otro lado, existen documentos como la teoría de inteligencias múltiples de Gardner (1998), donde cada individuo posee una forma particular de pensar, lo que implica que aprende, recuerda, actúa y comprende de manera distinta. Se podrían cuestionar los protocolos utilizados para la enseñanza de la lectura y para el examen de estos, sobre todo teniendo en cuenta que el periodo de primer ciclo de nivel inicial, en el cual se da este aprendizaje, se caracteriza, según Piaget (2007), por dos tipos de pensamientos, primero la etapa preoperacional que abarca desde los 2 años a los 7 años la cual se caracteriza por que las acciones se convierten en pensamiento per se, y su función principal consiste en aumentar la capacidad de representación, luego la etapa de las operaciones concretas desde los 7 años a los 12 años donde se desarrolla a partir de la capacidad de revertir mentalmente las propias acciones. El pensamiento intuitivo propio de la etapa preoperacional, típica del niño en edad preescolar, es reemplazado en esta fase por un pensamiento más lógico y con rasgos cercanos al razonamiento científico.

No obstante, en los procesos lectores desde una mirada neuroanatómica, la información visual de una palabra llega primero a la corteza visual primaria. Desde allí, se transmite a las áreas visuales secundarias, posteriormente, se dirige al giro angular y luego al área de Wernicke, donde se procesa el significado. Luego, esta información es enviada al área de Broca a través del fascículo arqueado.

Por lo tanto, el área de Wernicke se encarga de la comprensión de las palabras que escucha. En cambio, el área de Broca no afecta la comprensión (ni oral ni escrita) sino que se ocupa de la producción del habla. Finalmente, una lesión en el fascículo arqueado, que conecta ambas áreas, se responsabiliza del flujo de información lingüística entre ambas regiones (Pinel, 2004).

Como resultado, en línea con estos aportes, cabría preguntarse: ¿qué se espera que "lea" un niño de primer ciclo? ¿Cómo aprendemos a hablar y a leer? ¿Cuál es la norma que define lo esperado y lo desviado? ¿Qué margen de diversidad está habilitado dentro de los protocolos escolares? La enseñanza de la lectura, tradicionalmente pensada desde un enfoque homogéneo, deja poco lugar a la singularidad de los modos de aprender y a la diversidad de trayectorias. Como muestran los relatos docentes, muchas veces se actúa en función de una curva de normalidad que ya no responde a la heterogeneidad presente en las aulas.

No se debe pasar por alto que la escolarización es un periodo complejo y es la primer socialización secundaria de los menores donde según la teoría sistémica y posicionándose desde los aportes de Salvador Minuchin (1979), la familia atraviesa constantes reestructuraciones durante los diferentes ciclos vitales, uno de ellos es cuando los menores salen al exterior al iniciar el colegio, lo que genera una crisis del sistema ya que se debe hacer el pasaje hacia una etapa superior.

Este recorrido da cuenta de la complejidad del acto de leer, que va mucho más allá de un mero entrenamiento escolar. Son muchos los factores involucrados dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje y no queda reducido en una cuestión biomédica.

Al mismo tiempo, plantea una pregunta crucial, si leer es un proceso tan complejo, atravesado por factores biológicos, lingüísticos, emocionales, sociales y culturales, ¿por qué se patologiza con tanta facilidad su dificultad?

Esta patologización aparece de manera especialmente clara en el uso del diagnóstico. Tal como lo plantea Julian Elliott (2020), el diagnóstico de dislexia funciona muchas veces como un recurso simbólico, que alivia la ansiedad de las familias, ofrece una explicación simplificada del problema y exime de culpa tanto al estudiante como a la institución. Sin embargo, cuando se convierte en una condición excluyente para recibir adaptaciones o acompañamiento, el diagnóstico deja de ser una herramienta clínica para transformarse en un dispositivo de regulación y control.

Esta ambigüedad se refleja también en el relato de los estudiantes entrevistados: si bien algunos mencionan que el diagnóstico les ayudó a “entender lo que les pasaba”, también relatan situaciones de estigmatización y discriminación sutil, como el cuestionamiento a su mérito escolar. Esto plantea una tensión ética central: ¿de qué modo se comunica el diagnóstico a los estudiantes? ¿Se respeta su consentimiento y su derecho a la comprensión de lo que implica? ¿Se los acompaña emocionalmente en ese proceso o se les impone una etiqueta con consecuencias identitarias?

En paralelo, los discursos docentes y psicopedagógicos revelan que muchas intervenciones se realizan sin diagnóstico formal, guiadas por la experiencia y la observación. Sin embargo, cuando se requiere activar adaptaciones formales o acceder a recursos institucionales, el diagnóstico se vuelve una condición necesaria. Esta lógica genera una paradoja: se reconoce la existencia de la dificultad, pero sin diagnóstico, la intervención queda limitada. Así, el diagnóstico se transforma en un mecanismo de legitimación, y por ende, también de exclusión.

Este fenómeno adquiere especial relevancia si se considera la crisis generalizada de alfabetización en el país. Tal como lo muestran los datos del ERCE (2019) y de las pruebas Aprender (2021), un porcentaje alarmante de niños no alcanza el nivel básico de comprensión lectora. Esto obliga a preguntarse si los parámetros de evaluación, los tiempos escolares y las formas de enseñar a leer responden a las necesidades reales de los estudiantes o si reproducen modelos que invisibilizan las diferencias sociales, culturales y cognitivas.

Finalmente, cabe interrogar una decisión metodológica de esta investigación, si, como se sostiene a lo largo del trabajo, la dislexia es un rótulo que no siempre responde a criterios clínicos claros ni a evidencia robusta, ¿por qué fue requisito excluyente que los estudiantes posean un diagnóstico formal para la muestra? ¿No se refuerza así la centralidad del diagnóstico como único modo de “existir” institucionalmente en tanto sujeto con dificultades lectoras? Esta pregunta no pretende invalidar la elección, sino visibilizar la tensión entre el posicionamiento crítico del trabajo y las condiciones materiales que atraviesan toda investigación situada.

En cuanto a las limitaciones de este trabajo, se considera relevante señalar, que la elección de las entrevistas realizadas se basó en la dificultad de reunirse con miembros institucionales ya que solo dejaban ingresar a 1 solo estudiante o incluso, en muchos casos, a ninguno.

## REFERENCIAS

- Altina, A.** (en preparación) *Abordaje de las Dificultades de Aprendizajes en la Escuela Primaria, hacia una Pedagogía que Trascienda el Diagnóstico*. [Manuscrito en preparación].
- Argentina. Congreso de la Nación.** (2016). *Ley 27.306: Declaración de interés nacional del abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan dificultades específicas del aprendizaje (DEA)*. Boletín Oficial de la República Argentina.
- Asociación Americana de Psiquiatría, APA.** (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. DSM-5*. Editorial Panamericana.
- Astrada, S.** (en preparación) *Estrategias colaborativas para la enseñanza en el ciclo básico: Un aporte a la formación docente en una escuela pública de Río Cuarto*. [Manuscrito en preparación].
- Elliott, J.** (2020). *La dislexia: realidades y ficciones*. (Versión traducida por usuario). [Manuscrito sin publicar].
- Foucault, M.** (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (A. Ribas, Trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1975)
- Foucault, M.** (2002). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI Editores.
- Gardner, H., & Asensio, M. T. M. N. M.** (1998). *Inteligencias múltiples*. Paidós.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P.** (2010). *Metodología de la investigación* (5.a ed.). McGraw-Hill.

**Kohen, A.** (en preparación) *Abordaje de las Dificultades de Aprendizajes en la Escuela Primaria, hacia una Pedagogía que Trascienda el Diagnóstico*. [Manuscrito en preparación].

**Minuchin, S.** (1979). *Familias y terapia familiar*. Gedisa.

**Observatorio de Argentinos por la Educación.** (2021). *Resultados de la evaluación Aprender (2021) en la provincia de Córdoba*.  
<https://argentinosporlaeducacion.org/indicadores/cordoba/>

**Observatorio de Argentinos por la Educación.** (2019). *Lectura y desigualdad. Comparaciones entre Argentina y América Latina*.  
<https://argentinosporlaeducacion.org/informe/lectura-y-desigualdad-comparaciones-entre-argentina-y-america-latina/>

**Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO)** (2018). *Tesaurus de la UNESCO*.  
<http://vocabularies.unesco.org/browser/thesaurus/es/>

**Organización Mundial de la Salud.** (2021). *Promoción del bienestar*.  
<https://www.who.int/activities/promoting-well-being>

**Pautasso, C.** (en preparación) *La tolerancia a la frustración en estudiantes de primer y segundo grado de nivel primario. Un plan de intervención con talleres para el aprendizaje de la regulación emocional*. [Manuscrito en preparación].

**Piaget, T. D. D. C.** (2007). *Desarrollo Cognitivo: Las Teorías de Piaget y de Vygotsky*.  
[http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias\\_desarrollo\\_cognitivo\\_07-09\\_m1.pdf](http://www.paidopsiquiatria.cat/archivos/teorias_desarrollo_cognitivo_07-09_m1.pdf), 29.

**Pinel, J.** (2004). *Biopsicología*. Pearson Prentice Hall.

**Rodriguez, S.** (en preparación) *La importancia de la Detección Temprana de Dislexia.*

[Manuscrito en preparación].