

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”



Pontificia Universidad Católica Argentina

Facultad de Humanidades “Teresa de Ávila”

Trabajo final de Licenciatura en Psicopedagogía

Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018.

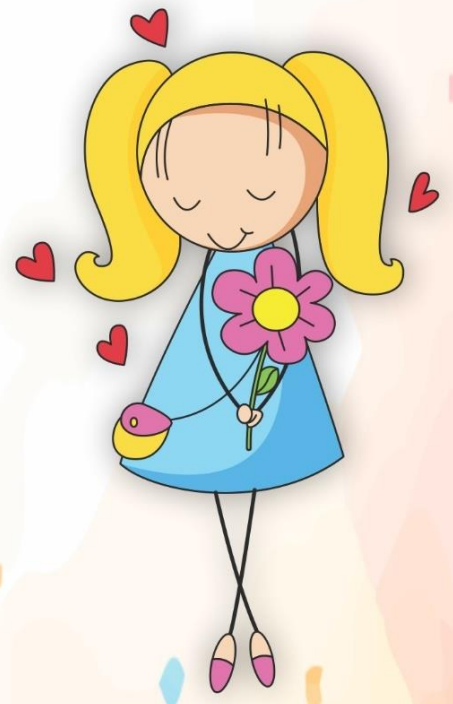
Tesistas: Allende, María Alejandrina & Wernli, Agustina

Directora de tesis: Alvarez Arigós, Noelia

Asesor Metodológico: Sione, César

Año de presentación: 2021

AGRADECIMIENTOS



“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Al concluir nuestro trabajo final, es inevitable mirar hacia atrás, el camino recorrido nos permite iniciar en un mundo profesional colmado de oportunidades.

Agradecemos cruzarnos con nuestros profesores, compañeras y demás profesionales que nos ayudaron a formarnos tanto personal como profesionalmente.

La ayuda de nuestra directora Noelia Alvarez Arigós y nuestro asesor metodológico César Sione ha sido muy importante para nosotras, siempre presentes en este recorrido que no ha sido nada sencillo, pasando muchas veces por momentos de incertidumbre.

También queremos aprovechar para agradecer a nuestras familias y amigos que sin su contención y confianza no podríamos haber culminado esta etapa.

ÍNDICE



ÍNDICE

RESUMEN	10
INTRODUCCIÓN	13
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Formulación del problema	14
1.2. Objetivos de la investigación	17
1.2.1. Objetivo general	17
1.2.2. Objetivos específicos	17
1.3. Hipótesis de trabajo	17
2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. Estado del arte	20
2.1.1. Nacionales	20
2.1.2. Internacionales	24
2.2. Encuadre teórico	27
2.3 Dislexia	28
2.3.1 Clasificación de Dislexia	31
2.4 Indicadores de riesgo	32
2.4.1 Conciencia fonológica	33
2.4.1.1 Niveles de la CF	35
2.4.1.2 Conciencia fonológica y aprendizaje lector	35
2.4.2 Vocabulario	37
2.4.3 Fluidez Verbal	39
2.5 Prevención	40
2.5.1 Factores protectores en prevención	41
2.5.2 Factores protectores (fortalezas)	43
2.6 Perspectiva neurobiológica	44
2.7 Funciones cognitivas	47
2.7.1Centros nerviosos del cerebro	48
2.7.1.1 Atención	48

Clasificación de la Atención	49
2.7.1.2 Lenguaje	49
2.7.1.3 Memoria	50
Clasificación de Memoria	51
2.7.1.4 Aprendizaje	52
2.7.1.5 Escritura	53
2.7.1.6 Lectura	54
Fases de la lectura	54
2.8 Perfil del niño de Nivel Inicial	55
2.8.1 El papel del jardín de Infantes y de la escuela	56
2.8.2 Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de los niños del Nivel Inicial	58
2.9 Núcleo de Aprendizaje: LENGUA	60
2.10 Evaluación en el Nivel Inicial	61
2.11 Legislación de las DEA en nuestro país	62
3. MARCO METODOLÓGICO	64
3.1. Tipo de investigación	65
3.2. Muestra	65
3.3 Técnicas de recolección de datos	66
3.4 Procedimiento de recolección de datos	69
3.5 Plan de tratamiento y análisis de datos	69
4. RESULTADOS	71
4.1. Resultados obtenidos del procesamiento de datos	72
4.1.1 Resultados de PECFO	73
4.1.2 Resultados de WPPSI	76
4.1.3 Resultados de ENI	79
5. DISCUSIONES, CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y RECOMENDACIONES	82
5.1 Discusión	83

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

5.2 Conclusion	89
5.3 Recomendaciones y Limitaciones	91
5.4 Sugerencias para Psicopedagogos y docentes del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario	94
6. BIBLIOGRAFÍA	98
6.1 Referencias bibliográficas	99
6.2 Fuentes electrónicas	100
7. ANEXOS	103
7.1 Consentimiento informado	104
7.2 Protocolo PECFO	105
7.3 Protocolo WPPSI	109
7.4 Protocolo ENI	110
7.5 Ley DEA	111

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Índice de figuras

Figura 1. Porcentaje de niños según el sexo.

Índice de tablas

Tabla 1. Estadísticos descriptivos de la performance de la prueba PECFO (noviembre, 2018).

Tabla 2. Resultados en Conciencia Silábica según categorías (noviembre, 2018).

Tabla 3. Desempeño en Conciencia Fonológica de la prueba PECFO.

Tabla 4. Resultados en Conciencia Fonológica según categorías.

Tabla 5. Resultados globales en el PECFO según categorías.

Tabla 6. Edad biológica comparada con edad madurativa del WPPSI (noviembre, 2018).

Tabla 7. Edad biológica comparado con edad madurativa del WPPSI. Período de desfaje.

Tabla 8. Prueba T para evaluar si es significativa la edad biológica de la madurativa.

Tabla 9. Estadísticos descriptivos de los resultados de la prueba ENI (noviembre, 2018).

Tabla 10. Resultados de la prueba ENI Frutas.

Tabla 11. Resultados de la prueba ENI Animales.

RESUMEN



“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

La presente investigación de tipo descriptiva, de corte transversal, tuvo como premisa especificar los indicadores de riesgo y así poder identificar a los alumnos del Nivel Inicial que se encuentren con cierta predisposición a presentar dificultades de aprendizaje en la lectura. El trabajo se centró en determinar el nivel de conocimiento fonológico de los niños, el conocimiento de palabras y la velocidad para nombrar objetos, para intervenir de tal manera que pueda minimizarse el impacto que pueda tener sobre la adquisición del lenguaje escrito.

Durante los primeros años de vida se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales con un poderoso ritmo evolutivo, es un periodo vital en el cual se deben garantizar al máximo el despliegue de ellas. La nutrición, la salud y la interacción con el ambiente son algunos de los puntos principales que deben tenerse en cuenta. Mediante la implementación de una pedagogía de tipo preventiva desde nivel inicial se puede mitigar el surgimiento y desarrollo de futuras dificultades en la lectoescritura.

A través de la detección de indicadores de riesgo en Nivel Inicial logramos anticiparnos a posibles dificultades en el desarrollo de la lectoescritura y de esta manera disminuir el riesgo de un fracaso escolar futuro en el nivel primario.

Se considera que la sala de 5 años es un momento crucial para realizar una correcta evaluación ya que se espera que los predictores del aprendizaje estén consolidados o desarrollados. Para lograrlo se administró la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica, la subprueba Fluidez Semántica del Test de Evaluación Neurocognitiva Infantil y la subprueba Vocabulario de la Escala de Inteligencia de Weschler para preescolar y primaria. La muestra estuvo compuesta por 30 niños (17 varones y 13 mujeres) de la sala de 5 años de una escuela pública de gestión privada ubicada en el centro de la ciudad de Paraná, cuya edad promedio fue de 5,84 años y la franja etaria abarcó desde 5,20 años hasta 6,42 años de edad.

Los resultados más significativos se centraron en confirmar que se pueden identificar y medir los indicadores de riesgo de dislexia en niños de 5 años. Lo cual nos permite detectar tempranamente, antes de la adquisición de la habilidad lectora, posibles

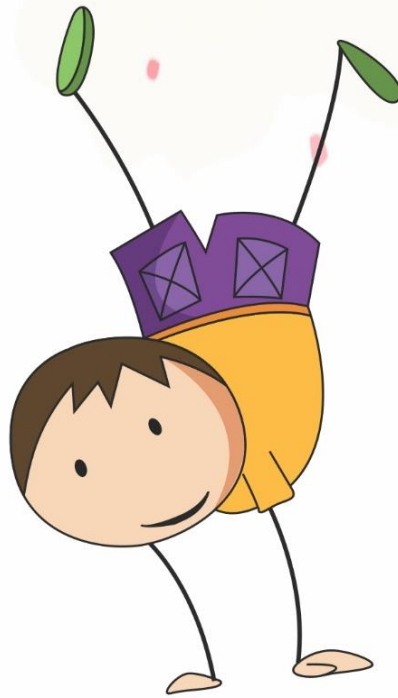
“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

dificultades. Un porcentaje elevado de niños presenta riesgo en la Conciencia Silábica. Con respecto a la Conciencia Fonológica casi la mitad de la muestra (un 43,3%) se encuentra por debajo de la media. En relación con la Fluidez Verbal se observa una diferencia significativa entre las categorías Frutas y Animales, siendo este último deficiente en comparación con el primero. Otro aspecto a tener en cuenta es que en cuanto a la edad madurativa obtenida a través del subtest Vocabulario, el 46,7% de los niños evaluados se encuentra por debajo de la edad madurativa entre 1 año y 1 año y medio.

Con respecto al desarrollo de la conciencia fonológica se observó una elevada cantidad de niños con una performance normal. En relación a la conceptualización, la mitad de los niños evaluados se encontró por debajo de la edad madurativa con un desfase de seis meses a un año y medio. Sobre la velocidad para nombrar objetos, un porcentaje significativo de los niños obtuvieron un mejor desempeño al momento de nominar frutas, no obstante, presentaron un rendimiento promedio bajo, en el nombramiento de animales.

Las limitaciones que se hicieron visibles se vinculan directamente con el carácter transversal de la investigación, ya que sólo se pueden conocer las situaciones de las variables en un momento único. El tipo de muestreo no aseguró la representatividad de los resultados. Además, el tiempo que se utilizó para la aplicación de la batería de test y subtest seleccionada fue muy extenso para los niños evaluados.

Palabras clave: indicadores de riesgo- fonológico- palabras- velocidad para nombrar objetos- lenguaje escrito- dislexia- habilidad lectora- dificultades- Nivel Inicial- .



INTRODUCCIÓN
PLANTEAMIENTO
DEL PROBLEMA

1. Planteamiento del Problema

1.1 Formulación del Problema

Según la definición propuesta por la Sociedad Orton (ahora Sociedad Internacional de la Dislexia), en 1994, “la dislexia es un problema específico del lenguaje con una base constitucional que se caracteriza por dificultades en la decodificación de palabras simples y refleja una habilidad de procesamiento fonológico insuficiente”. Se ha demostrado que las personas con dislexia, presentan un déficit en las habilidades de procesamiento fonológico, lo cual influye en la adquisición de la fluidez lectora de palabras y textos, y de este modo en la comprensión de lo leído. Esto es detectado mediante pruebas neurocognitivas de lectura de pseudopalabras, palabras y textos con límite de tiempo, así como con pruebas de habilidades fonológicas vinculadas al acto lector (Pearson, 2017).

Cabe destacar que existen distintos grados de afectación: ligera, moderada o severa. Afecta principalmente a la habilidad de lectura y escritura, aunque también puede haber otras áreas alteradas en mayor o menor medida, como son la memoria de trabajo, la atención, la coordinación, la percepción y la orientación espacio- temporal. Si bien la consolidación de la lectura y la escritura no se dan en el Nivel Inicial, un niño con dislexia no surge de forma espontánea en el inicio de la educación primaria. Sus dificultades son previas a este período educativo y, a pesar de que no podemos establecer un diagnóstico fidedigno a estas edades, podemos detectar a aquellos niños que presenten indicadores de riesgo y que, probablemente la desarrollen en la etapa posterior. Por ello, nos referiremos a los niños que presenten indicadores de riesgo como niños con dificultades en el aprendizaje.

No todos los niños que presenten indicadores de riesgo desencadenarán una dislexia, dado que cada niño tiene un ritmo madurativo propio. Pero cuando determinadas pautas del desarrollo no se asumen en el intervalo esperado debemos estar atentos y observar de cerca su evolución. Tenemos que ser conscientes de que existen retrasos en el proceso madurativo que pueden confundirse con dificultades de aprendizaje, pero en el primer caso, suele existir una armonía en todas las áreas del desarrollo. Sin embargo, en

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

el caso de un niño con posibilidades de tener dislexia, se observan áreas evolutivas adecuadas a su edad y otras en claro desfase, percibiendo el maestro que el niño tiene mayor capacidad de la que puede demostrar. Dentro del Nivel Primario, las dificultades se harán más evidentes en los primeros años, aunque existen niños con dislexia que ya muestran dificultades en cuanto a los aprendizajes de colores, formas, rimas, etc. y no sólo en relación al conocimiento de letras. Existe una gran evidencia de que hay factores genéticos heredados que son la causa inicial de la dislexia, si bien la familia muchas veces desconoce este tipo de antecedentes.

A partir de esta definición consensuada por la Asociación Internacional de Dislexia (2002) se la considera como una Dificultad Específica de Aprendizaje (DEA) que tiene un origen neurobiológico, reconocida por la presencia de dificultades en la precisión y fluidez en el reconocimiento de palabras escritas y por una carencia en las habilidades de decodificación lectora y deletreo.

Para evitar un daño o un riesgo es importante tomar medidas o precauciones por adelantado, es decir prevenir. Pearson (2017) afirma que “prevenir implica contar con indicadores de riesgo que nos permitan evitar la frustración, disminuir la intensidad de la dificultad o, más bien, estar preparados para enfrentarla y así contribuir a que no cause un daño en áreas donde no debería impactar, como por ejemplo la autoestima o la socialización” (p. 49).

Mediante la lectura de la bibliografía se observaron estudios en Argentina sobre la detección de indicadores de riesgo de dislexia en niños de sala de 5 años. Sin embargo, no hay registros bibliográficos donde se haya explorado esta problemática en la ciudad de Paraná. Por esto se considera importante realizar el siguiente trabajo de investigación.

Los indicadores de riesgo de dislexia que presenten los niños de Nivel Inicial es una temática fundamental a ser tratada en Psicopedagogía desde los aportes de la neurociencia ya que al conformarse por un conjunto de ciencias complementarias podemos comprender la complejidad del cerebro.

Otro aporte es brindar información acerca de aquellos indicadores de riesgo que podrían incidir en el desarrollo futuro de dislexia en niños de 5 años. Esto facilita la implementación de una planificación que tenga en cuenta las habilidades singulares de

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

cada alumno; lo cual podría utilizarse en los centros de formación docente, instituciones escolares y el área de psicopedagogía.

Se estima que la temática de la investigación a realizar puede brindar información enriquecedora a profesionales que trabajan con niños, especialmente psicopedagogos y docentes de Nivel Inicial.

Frente a este problema surgen preguntas como:

¿Es posible identificar indicadores de riesgo en Nivel Inicial?

¿Cuáles son los más frecuentes?

A través de la detección de indicadores de riesgo en Nivel Inicial, ¿se puede disminuir el riesgo de un fracaso escolar futuro?

1.2. Objetivos de investigación

1.2.1. Objetivo general

- Detectar algunos indicadores de riesgo de dislexia en niños de sala de 5 años de Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada céntrica de la ciudad de Paraná en el año 2018.

1.2.2. Objetivos específicos

- Establecer el nivel de desarrollo de conciencia fonológica de los niños de sala de 5 años de una escuela pública de gestión privada céntrica de la ciudad de Paraná en el año 2018.
- Medir la capacidad de los niños de 5 años para la formación de conceptos verbales de los niños de sala de 5 años de una escuela pública de gestión privada céntrica de la ciudad de Paraná en el año 2018.
- Evaluar la velocidad para nombrar objetos de los niños de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada céntrica de la ciudad de Paraná en el año 2018.

1.3. Hipótesis

Es posible identificar indicadores de riesgo de dislexia en niños de sala de 5 años de Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná; aunque:

- Una parte de los niños presente un desarrollo del nivel de conciencia fonológica normal, no obstante, se observarán niños con valores descendidos en el indicador de riesgo conciencia fonológica.

- Gran parte de los niños presente un rendimiento esperado en la capacidad de formación de conceptos verbales teniendo en cuenta su edad cronológica, otros tendrán un rendimiento promedio bajo (por debajo de lo esperado para su edad) en las pruebas de vocabulario.

- Una parte de los niños obtenga un desempeño normal en cuanto a la velocidad para nombrar palabras en un lapso de tiempo determinado, otros niños tendrán un desempeño promedio bajo.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Los niños con bajo nivel de conciencia fonológica, capacidad disminuida para formar conceptos verbales y baja velocidad de procesamiento para nombrar objetos, es posible que tengan dificultades en el desarrollo de la lectoescritura en el Nivel Primario.

MARCO TEÓRICO



2.1. Estado del arte

A continuación, se presentan referencias de antecedentes significativos de las investigaciones que se han realizado hasta la actualidad relacionados al problema abordado.

2.1.1. Nacionales

Dalbín & Felicioli (2016), en su tesis de investigación titulada “Funciones cognitivas y conciencia fonológica en niños de 5 años de dos escuelas de la ciudad de Paraná” indagaron el nivel de desarrollo manifestado por los niños en funciones cognitivas (como atención, lenguaje, memoria, percepción, orientación espacio-temporal y psicomotricidad) y en conciencia fonológica al finalizar el Nivel Inicial. Su propósito es prevenir posibles situaciones de fracaso escolar durante los primeros años del nivel primario. Su investigación es descriptiva y comparativa. En la misma se observó el nivel de desarrollo de las funciones y se confrontaron los resultados obtenidos en dos muestras distintas (escuela de gestión pública y de gestión privada). La muestra se conformó por 50 niños de sala de 5 años pertenecientes a dos escuelas (gestión pública y gestión privada).

Se aplicó el Test CUMANIN (Cuestionario de Madurez Neuropsicológica Infantil) para la evaluación de las funciones cognitivas y la Prueba de Emparejamiento de Unidades Fonológicas para evaluar conciencia fonológica. A partir de los resultados obtenidos, se infirió que algunas funciones no presentaron diferencias significativas de puntaje (psicomotricidad, lenguaje articulatorio y lenguaje expresivo). En cambio, las funciones restantes develaron discrepancia entre lo esperable y lo que manifiestan los niños. Las funciones que se encontraron descendidas fueron la memoria icónica, lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción, ritmo, atención, conciencia fonémica y silábica.

Se consideró relevante la detección temprana de los niveles de maduración de los niños y así, poder determinar si están en condiciones para adquirir los aprendizajes escolares.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Se hallaron diferencias entre ambas escuelas, la escuela estatal presentó un nivel inferior en las funciones de lenguaje comprensivo, estructuración espacial, visopercepción, atención y conciencia fonémica por los niños al finalizar el Nivel Inicial.

Se comprobó que el nivel de desarrollo de algunas funciones cognitivas de la conciencia fonológica en los niños al finalizar el Nivel Inicial estaba descendido con respecto a lo que se espera para el ingreso a primer grado, evidenciándose un nivel de desarrollo inferior en los niños de la escuela de gestión estatal comparado con los que asisten a la escuela de gestión privada.

Mover, Lorena (2016) realizó una investigación titulada “La conciencia fonológica en primer grado de Educación Primaria y el desempeño en lectura”. La investigación fue de tipo descriptiva cuyo objetivo general fue describir el nivel de conciencia fonológica y el desempeño en lectura de palabras y pseudopalabras según el sexo. El segundo, determinar los errores que predominan en el desempeño de lectura de palabras y pseudopalabras en los niños y niñas.

La muestra estuvo conformada por 33 niños (14 varones y 19 mujeres) de primer grado de Educación Primaria del turno tarde de la Escuela N° 1 “Del Centenario”. La autora administró tres pruebas correspondientes al Test de Lectura y Escritura en español (LEE): Segmentación fonémica, Lectura de palabras y Lectura de pseudopalabras.

Los resultados arrojados demostraron que los niños evaluados poseen nivel descendido en conciencia fonológica ya que indicaron valores inferiores a la media deseada según el test aplicado. Cabe destacar que, en lectura, el 93,9% de los niños presentaron dificultad en la lectura de palabras y pseudopalabras. El 61,3% fueron mujeres mientras que un 38,7% fueron varones los que manifestaron una lectura con dificultad.

Se concluyó que los niños evaluados no poseen adecuados niveles de conciencia fonológica ya que no logran darse cuenta de que las palabras están formadas por sonidos y que las letras representan esos sonidos. Por lo cual, los niños no logran desempeñarse en forma satisfactoria en lectura de palabras y pseudopalabras según lo esperado para su nivel educativo, así como no poseer buenos niveles de conciencia fonológica como requisito prelector.

Pearson, Rufina (2013) llevó a cabo una investigación sobre la detección temprana de niños en riesgo de problemas de lectoescritura. Estudio longitudinal realizado en 5

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

colegios de Capital Federal con distinta metodología de enseñanza de la lectoescritura en pre escolar, primero y segundo grado. En este trabajo se analizó el rol de la conciencia fonológica y el reconocimiento de letras en español como predictores del nivel lector alcanzado en segundo grado de escuela primaria.

Participaron de la investigación 135 niños asistentes a escuelas de nivel sociocultural medio. Los niños fueron evaluados en forma individual en conciencia fonológica, reconocimiento de letras, lectura y escritura en pre escolar y segundo grado. Se observaron similitudes significativas entre el deletreo fonémico, el reconocimiento de letras y la escritura de palabras evaluadas en pre escolar, con las habilidades lectoras en segundo grado.

Se arribó a que el nivel de conciencia fonológica, reconocimiento de letras y el nivel de escritura inicial medido en pre escolar funciona como predictor del nivel lector posterior. Estos resultados sugieren que las estimulaciones de la habilidad fonológica en el nivel pre escolar fortalecen las bases para el desarrollo de las habilidades lectoras tanto en niños que presentaran buen rendimiento como en aquellos que se encuentren en riesgo de mostrar dificultades con el aprendizaje de la lectura.

Pighín, María Fernanda (2011) investigó el desarrollo evolutivo de las habilidades fonológicas en niños de primer a tercer año de Educación Primaria en la Provincia de Buenos Aires. Evolución de la conciencia fonológica y sus habilidades, a lo largo del primer ciclo escolar (1° a 3°) observando cómo se da el orden de aparición. Por tal motivo se realizó la toma de un protocolo de evaluación a 67 niños de primer ciclo de Educación Primaria de la Provincia de Buenos Aires, los cuales se analizaron comparativamente al interior de cada franja etaria y en la muestra total, a fin de establecer regularidades y patrones evolutivos que permitieran enriquecer la comprensión del proceso de adquisición de la lengua escrita y generar criterios de abordaje y promoción de su enseñanza- aprendizaje. A fin de caracterizar la evolución de las habilidades fonológicas a lo largo del 1er ciclo de Educación Primaria, se realizó un trabajo de investigación de carácter descriptivo. Se aplicó un instrumento elaborado para evaluar la conciencia fonológica a tres muestras correspondientes a 24 niños de 1°, 20 niños de 2° y 23 niños de 3er grado de una escuela de la Provincia de Buenos Aires.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

La muestra se conformó al azar, aunque precisó que en todos los casos fueron niños sin dificultades de aprendizaje o patologías declaradas. Esto es importante en función de evitar la intervención de variables que pudieran obstaculizar el normal desarrollo del proceso, permitiendo establecer características del desenvolvimiento de los mismos que pueden ser luego contrastados en otras poblaciones y en la patología. Las evaluaciones se analizaron comparativamente al interior de cada franja etaria y en la muestra total. Se arribó a conclusiones cuantitativas basadas en análisis porcentuales de logros y no logros de cada ítem y subítem que compone el instrumento, y a conclusiones cualitativas que caracterizan los distintos tipos de estrategias utilizadas para abordar las distintas tareas de procesamiento fonológico en cuanto a regularidades encontradas en la totalidad de la población evaluada.

Se utilizó un instrumento de evaluación de la conciencia fonológica compuesto por tareas que, en su resolución, ponen en juego distintos tipos de habilidades fonológicas, ya sea entre ellas como al interior de las mismas. Estas tareas fueron adecuadas a partir de los planteos de Silvia Defior Citoler (1996). Este instrumento es la versión ampliada y modificada del que fuera generado por el equipo de investigación de la Asignatura Neurobiología de la Universidad Nacional de Luján, para la exploración de la conciencia fonológica en niños prematuros nacidos con menos de 1500 gramos (Feld y colaboradores, 2005). El mismo fue modificado tanto en la cantidad y tipos de pruebas, como en los subítems evaluados al interior de cada una de ellas, a fin de tener un espectro más completo de habilidades cognitivas y acercarnos a una posible línea de desarrollo evolutivo de las mismas. Entre los ítems 1 a 5 del protocolo nos encontramos con tareas que implicarían habilidades que se adquieren previamente a la lectura (Citoler, 1996). El resto de los ítems implicarían habilidades que se adquirirían y desarrollarían al aprender a leer, ya que hay relaciones causales recíprocas entre ambas habilidades.

Las tareas del protocolo se presentan en un orden de complejidad creciente, siguiendo el trabajo y consideraciones de Defior Citoler, teniendo en cuenta la importancia de este tipo de presentación cuando se realiza un estudio de tipo evolutivo. En el caso de 1er año, esta muestra logra resolver correctamente una media de 25 ítems sobre 72, o sea alrededor del 35,5% de la totalidad del protocolo. Esta situación cambia cuando observamos los datos obtenidos en la toma de 2do año de EP. Este grupo logra resolver

una media de 52 ítems sobre 72, aproximadamente un 73% de la totalidad del protocolo. Otro tanto ocurre con la muestra de 3er año, que logra resolver una media de 59 ítems sobre 72, o sea aproximadamente un 82% de la totalidad del protocolo.

2.1.2. Internacionales

Gómez- Velázquez, Fabiola (México, 2009) estudió longitudinalmente, a 121 niños de un promedio de 7,02 años de edad, el valor predictivo de la velocidad de denominación y las habilidades fonológicas sobre el aprendizaje de la lectura y sus alteraciones. La denominación de letras predijo mejor la ejecución lectora e identificó correctamente el 63% de los niños que posteriormente presentaron dificultades en la velocidad para leer, la cual se ha considerado como el riesgo distintivo de la dislexia en español. Algunas tareas de conciencia fonológica, presentaron el peor rendimiento lector. La evaluación de la velocidad de denominación en etapas tempranas puede tener importantes implicaciones para el diagnóstico y la intervención de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura.

Se demostró que la velocidad para la denominación de letras es el mejor predictor del desarrollo lector, con la consecuente confirmación de que la velocidad lectora es el rasgo fundamental de la dislexia. Es importante incorporar programas de intervención lectora basados en el entrenamiento en la fluidez y el reconocimiento global de la forma ortográfica de las palabras para atender este déficit en la velocidad lectora.

Serrano Chica, Francisca Dolores & Defior, Sylvia Ana (España, 2005) analizaron la escritura como noción presente en preescolares. Realizaron un estudio sobre el nivel de escritura logrado por niños de habla hispana en diferentes etapas del ciclo preescolar (4, 5 y 6 años) donde encontraron que a esas edades existen nociones rudimentarias de representación de fonemas. Los alumnos de la muestra se dividieron en dos grupos: un grupo experimental (al cual se le administró el programa de intervención) y un grupo de control (que siguió con la programación oficial establecida para el aprendizaje de la lectoescritura). A todos los participantes se les aplicaron medidas pretest y postest en conciencia fonológica y velocidad de denominación al terminar cada curso, además de una medida postest en las tareas de escritura, al finalizar el estudio. Los instrumentos utilizados fueron: para medir la inteligencia general la Batería de Aptitudes Diferenciales y Generales (Yuste, 2005a; Yuste, 2005b), test compuesto por varias pruebas de

aplicación grupal que evalúan factores como inteligencia general verbal, inteligencia general no verbal, conceptos cuantitativos y numéricos, información, vocabulario, percepción y coordinación y razonamiento con figuras. La escritura se evaluó con el PROESC (Cuetos, Ramos y Ruano, 2002).

Investigaron las características lectoras y escritoras de los disléxicos españoles en las habilidades que definen el período básico, en comparación con las características que presentan los niños no disléxicos. En su investigación los niños que estaban expuestos a una enseñanza explícita de la CF y de las correspondencias grafema- fonemas obtuvieron un mayor nivel de representación de fonemas.

La principal conclusión es la existencia de casos de dislexia evolutiva, caracterizada por un déficit lector que se evidencia en el periodo de consolidación del lenguaje escrito. El déficit se presenta tanto en precisión como en velocidad y cuando se comparan niños del mismo nivel lector que los disléxicos y misma edad cronológica. Otra conclusión arribada es que los disléxicos tienen dificultades en un momento evolutivo más avanzado que el periodo básico de desarrollo de la lectoescritura. Por otro lado, los niños con desarrollo normal utilizan sin dificultad el sistema escrito a partir de 2° curso de E.P. en lectura y de 3° curso de E.P. en escritura. En cambio, los disléxicos no acaban de dominarlo hasta muchos años después de aprendizaje y tratamiento.

González, R. & Cuetos, F. (España, 2014) El objetivo de su estudio fue analizar el efecto que la intervención CF y velocidad de denominación tiene sobre el aprendizaje de la escritura. Los participantes fueron 271 alumnos (134 niños y 137 niñas), 138 del grupo experimental y 133 del control.

Se realizó un análisis estadístico con el modelo ancova donde la variable de interés o de respuesta es la puntuación de postest de cada uno de los aspectos estudiados, siendo el factor intrasujetos, el grupo y la variable explicativa el resultado del pretest. En las tareas de conciencia fonológica se observa que el factor grupo influye en adición de fonemas en 2° y 3° de infantil pero no en 1° de primaria; en todo caso el tamaño de los efectos es pequeño y en ningún caso explica más del 7,8% de variabilidad. En omisión de sílabas, el programa no influye significativamente en 2° de infantil, pero si influye en 3° de infantil y 1° de primaria, donde el tamaño del efecto está entre el 15,5% y el 21,7% respectivamente. En omisión de fonemas no es significativo en 2° de infantil, pero si lo es

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

en 3° y en 1° de primaria. En adición de sílabas, aunque el tamaño del efecto es pequeño resulta significativo para los tres cursos. En identificación de sílabas en 1° de primaria, todos los alumnos alcanzan la máxima puntuación. En 2° de primaria el grupo es significativo para el dictado de palabras de ortografía reglada. Lo más importante son los resultados en escritura, ya que en la mayoría de las tareas el grupo experimental obtuvo resultados estadísticamente mejores que el grupo de control.

Los resultados obtenidos tienen implicaciones educativas relacionadas con el trabajo en el aula. Si los alumnos del grupo experimental obtuvieron mejores resultados que los del grupo control en algunas subpruebas de escritura, podemos inferir que la instrucción explícita en conciencia fonológica y velocidad de denominación mejora el aprendizaje de la escritura, al menos en los niveles básicos. Parece tener gran influencia la velocidad de denominación en el establecimiento y el uso de las representaciones ortográficas de palabras específicas. Además, facilita el acceso y la recuperación de los nombres de los símbolos visuales familiares que están almacenados en la memoria a largo plazo. A partir de los resultados de este estudio parece recomendable diseñar programas de intervención ajustados a las necesidades de los alumnos que van a aprender a leer y escribir, con el fin de optimizar la automatización de los procesos básicos.

2.3 Dislexia

Cuando nos preguntamos qué es dislexia podemos partir de la concepción que la Asociación Internacional de Dislexia (2002) expresa, y responder qué se trata de una “dificultad específica del aprendizaje, de origen neurobiológico, que se caracteriza por dificultades en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, problemas en la ortografía y la decodificación”.

Catts (1991), en la conceptualización que realiza sobre dislexia, pone acento en un aspecto fundamental para la comprensión de nuestra tesis de investigación, enunciando que “la dislexia es la manifestación de un trastorno en el desarrollo del lenguaje que aparece en las primeras etapas evolutivas y que se presenta de formas distintas a lo largo del desarrollo”.

La dislexia es un problema que no tiene “cura” ya que es una condición que va a acompañar a la persona durante toda su vida, pero su impacto puede variar en las distintas etapas (Dehaene, 2014). Necesitamos estar preparados para enfrentar lo que esto conlleva y anticiparnos con distintas medidas para evitar que esta condición repercuta en el adecuado desempeño de las actividades de la persona que la sobrelleva.

Estudios demuestran que el 15-20% de la población manifiesta problemas con la lectura. Un 85% de ellos tienen dislexia. La dislexia puede aparecer en personas de todos los grados de inteligencia. Por otro lado, es hereditaria; los padres disléxicos son propensos a tener hijos disléxicos. A algunas personas se le diagnostica dislexia a una edad temprana mientras que en otra pasa inadvertida hasta la edad adulta (The International Dyslexia Association, 2003).

Podemos encontrar a la dislexia según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE- 10,1992) dentro de los Trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje, definiéndose como trastorno específico de la lectura. Estos trastornos están relacionados a un deterioro del desarrollo normal del aprendizaje, ligado no solo a la falta de oportunidades para aprender, ni consecuencia de traumatismos o enfermedades adquiridas, sino que surgen de alteraciones de los procesos cognoscitivos (derivadas de disfunción biológica). Para diagnosticar se deben tener en cuenta algunas pautas. Primero, debe existir un deterioro significativo del rendimiento escolar, presencia de

antecedentes, presencia de problemas concomitantes, formas o conjuntos de rasgos específicos y por la respuesta a intervenciones concretas (teniendo en cuenta que las dificultades escolares no remiten de manera rápida y correcta a la ayuda extra en la casa o la escuela). Segundo, el déficit no debe explicarse debido a un retraso mental o por déficits de la inteligencia en general. A través de test de CI y de rendimiento estandarizados, aplicados de forma individual, adecuados para la cultura y el sistema educativo del niño, se logra hacer una distinción entre lo que es el CI y el rendimiento escolar. Esto permite conocer datos sobre el nivel medio esperable según la edad cronológica del niño. Tercero, a partir de datos obtenidos por la trayectoria escolar del niño, el déficit debe haber estado presente desde el comienzo de la educación. Cuarto, los factores externos deben estar ausentes y no ser suficientes para explicar las dificultades escolares. Esto refiere a que el diagnóstico de los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar debe tener base en la presencia de un trastorno del rendimiento escolar clínicamente significativo por factores intrínsecos del desarrollo del niño. Es importante destacar que una escolarización escasa puede complicar o aumentar el problema.

En el aprendizaje de la escritura en sus etapas tempranas se pueden presentar ciertas dificultades para las fases tempranas del aprendizaje de la escritura alfabética, dificultades para pronunciar el alfabeto, para hacer rimas simples, para denominar correctamente las letras y para analizar o categorizar los sonidos. Luego, pueden mostrarse errores en la lectura oral como, por ejemplo:

- Omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de palabras.
- Lentitud.
- Falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo.
- Inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras.

En cuanto a la comprensión de la lectura, se puede observar una incapacidad de recordar lo que se ha leído y de extraer conclusiones del material leído y la imposibilidad

para responder a preguntas sobre la lectura más allá de la información obtenida de la lectura concreta.

Por último, en quinto lugar, los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar no pueden deberse directamente a déficits sensoriales de índole visual o de audición no corregidos.

Citando al DSM Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, versión IV (1994), la dislexia está comprendida dentro del Trastorno específico de la lectura y se explica como un “déficit específico y significativo del desarrollo de la capacidad de leer que no se explica por el nivel intelectual, por problemas de agudeza visual o por una escolarización inadecuada”.

La capacidad de comprensión de lectura, el reconocimiento de palabras leídas, la capacidad de leer en voz alta y el rendimiento en actividades que requieren leer pueden verse perturbados. En cuanto al desarrollo del habla y del lenguaje, estos niños suelen presentar antecedentes de algún tipo de trastorno. Esto pone de manifiesto otros problemas además del fracaso escolar: las faltas de asistencia a la escuela y los problemas de adaptación social, en especial en los últimos años de la escuela primaria y secundaria.

Existen ciertos criterios que facilitan el diagnóstico de dicho trastorno. Principalmente se observa una dificultad en el aprendizaje y en la utilización de competencias académicas, manifiesta 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 (DSM- V):

1. Lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo (p. ej., lee palabras sueltas en voz alta incorrectamente o con lentitud y vacilación, con frecuencia adivina palabras, dificultad para expresar bien las palabras).
2. Dificultad para comprender el significado de lo que lee (p. ej., puede leer un texto con precisión, pero no comprende la oración, las relaciones, las inferencias o el sentido profundo de lo que lee).
3. Dificultades ortográficas (p. ej., puede añadir, omitir o sustituir vocales o consonantes).

4. Dificultades con la expresión escrita (p. ej., hace múltiples errores gramaticales o de puntuación en una oración, organiza mal el párrafo, la expresión escrita de ideas no es clara).
5. Dificultades para dominar el sentido numérico, los datos numéricos o el cálculo (p. ej., comprende mal los números, su magnitud y sus relaciones, cuenta con los dedos para sumar números de un solo dígito en lugar de recordar la operación matemática como hacen sus iguales, se pierde en el cálculo aritmético y puede intercambiar los procedimientos).
6. Dificultades con el razonamiento matemático (p. ej., tiene gran dificultad para aplicar los conceptos, hechos u operaciones matemáticas para resolver problemas cuantitativos).
1. Las aptitudes académicas afectadas están sustancialmente y en grado cuantificable por debajo de lo esperado para la edad cronológica del individuo e interfieren significativamente con el rendimiento académico o laboral, o con actividades de la vida cotidiana, que se confirman con medidas (pruebas) estandarizadas administradas individualmente y una evaluación clínica integral. En individuos de 17 y más años, la historia documentada de las dificultades del aprendizaje se puede sustituir por la evaluación estandarizada.
2. Las dificultades de aprendizaje comienzan en la edad escolar, pero pueden no manifestarse totalmente hasta que las demandas de las aptitudes académicas afectadas superan las capacidades limitadas del individuo (p. ej., en exámenes cronometrados, la lectura o escritura de informes complejos y largos para una fecha límite inaplazable, tareas académicas excesivamente pesadas).
3. Las dificultades de aprendizaje no se explican mejor por discapacidades intelectuales, trastornos visuales o auditivos no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de dominio en el lenguaje de instrucción académica o directrices educativas inadecuadas.

2.3.1 Clasificación de Dislexia según el DSM- V

Leve: se manifiestan dificultades en las aptitudes de aprendizaje en una o dos áreas académicas, pero de manera leve para que la persona pueda compensarlas o

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

desempeñarse adecuadamente cuando recibe una adaptación adecuada o ayuda, principalmente en su escolaridad.

Moderado: se evidencian dificultades significativas en las aptitudes de aprendizaje en una o más áreas académicas. Sin una enseñanza intensiva y especializada, la persona tiene pocas probabilidades de llegar a ser competente. Puede necesitar algún tipo de adaptación o asistencia profesional para realizar adecuadamente las actividades tanto en el ámbito escolar, en su trabajo o en su casa.

Grave: las aptitudes de aprendizaje se ven afectadas de manera grave, presentando escasas probabilidades de aprender sin una enseñanza constante e intensiva individualizada y especializada durante la mayor parte de los años escolares. A pesar de la implementación de ciertos métodos de adaptación en los distintos ámbitos de su vida (escuela, casa o trabajo), la persona no logra realizar todas las actividades eficazmente.

2.4 Indicadores de riesgo

Existen ciertos indicadores de riesgo que cuando están presentes nos permiten identificar posibles dificultades a tener en cuenta en la adquisición del proceso de lectura y escritura. Estos se llaman predictores de la habilidad lectora. El más notable es la conciencia fonológica, y se refiere a la habilidad para manipular los sonidos aislados del habla en forma mental. Es la noción de que el lenguaje, que utilizamos para comunicarnos oralmente, se puede analizar en diferentes unidades de sonido (palabras, sílabas, fonemas o sonidos). Junto con una enseñanza explícita (directa) de las letras del abecedario, esta conciencia lleva a que el niño comprenda cómo hacer para leer y escribir. La conciencia fonológica es la habilidad metalingüística que le permite al niño analizar la estructura de sonido del lenguaje. Favorece a las personas para atender y realizar juicios sobre la estructura (Schuele y Bordreau, 2008).

Se reconocen otros indicadores de la habilidad lectora como el reconocimiento de las letras. Entonces se podría decir que existen dos funciones críticas (predictores) para aprender a leer: conciencia fonológica y conocimiento de letras. Estas habilidades se

influyen recíprocamente y conjuntamente, inciden en el desarrollo de la lectura. Entrenar una destreza debería ayudar a mejorar la otra.

Un tercer predictor, que cada vez toma más fuerza en el tratamiento de la dislexia es el nivel de escritura que un niño alcanza en el Nivel Inicial. Este predictor se encuentra condicionado a la experiencia de escritura, es decir, a la oportunidad que se le brinda al niño para poner en funcionamiento su conocimiento de letras y conciencia fonológica en la representación escrita de los fonemas del habla.

Además, están cobrando importancia en la investigación otros predictores como la velocidad para nombrar objetos, la memoria verbal y el vocabulario (Pearson, 2017).

Tomando a Risueño, A. & Motta, I. (2005), existen signos neuropsicológicos que manifiestan disfunciones a nivel del SNC y son denominados signos menores, signos blandos o equívocos. Para detectarlos, se requiere de un examen neuropsicológico realizado por profesionales competentes.

Al encontrarnos con niños con una inteligencia normal que presentan signos menores nos obliga a cuestionarnos sobre la existencia de posibles trastornos emocionales o disfuncionales del SNC.

Algunos signos equívocos son las alteraciones de la coordinación motora, las alteraciones de la dominancia lateral, las fallas en la orientación derecha- izquierda, las alteraciones del esquema corporal, las dignosias, las dispraxias, entre otros.

2.4.1 Conciencia fonológica

Villalón (2008) postula que:

La conciencia fonológica es una capacidad metalingüística o de reflexión sobre el lenguaje que se desarrolla progresivamente durante los primeros años de vida, desde la toma de conciencia de las unidades más grandes y concretas del habla, las palabras y sílabas, hasta las más pequeñas y abstractas, que corresponden a los fonemas (p.2).

No cabe duda que la conciencia fonológica es la responsable del reconocimiento y manipulación de las unidades fonológicas del lenguaje hablado, lo que la convierte en

una habilidad indispensable para el proceso de adquisición de la lectoescritura. Inicialmente se da una identificación y manipulación de palabras y frases, luego las sílabas que componen las palabras y finalmente la manipulación de los fonemas.

Según Serrano (2005) el modelo de doble ruta, el más aceptado, postula que existen dos vías por las que se lleva a cabo el reconocimiento de palabras de manera independiente; una implica el acceso directo a las representaciones léxicas y la otra emplea reglas de correspondencia grafema-fonema, como modo indirecto para permitir al léxico mental. La primera vía, denominada directa, léxica o visual, “implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector” (Serrano, 2005). La segunda ruta se llama indirecta, subléxica o fonológica y corresponde a la conversión de las palabras en sonido o viceversa, mediante la aplicación de las reglas de correspondencia grafema-fonema. Siguiendo con lo que enuncia Serrano (2005), se utiliza un ensamblador fonológico indispensable para la lectura de pseudopalabras, cadenas de letras que no tienen una representación en el léxico mental, o cuando se encuentran palabras desconocidas. Teniendo en cuenta la secuencia de letras y dependiendo de la naturaleza de la misma, se activan ambas secuencias, y su lectura puede corresponderse a uno u otro sistema. Las palabras que son familiares se podrán leer mediante la ruta visual directa, mientras que aquellas palabras menos familiares y las pseudopalabras, se reconocerán a partir de la ruta indirecta usando las reglas de correspondencia grafema-fonema.

Con respecto al momento en que surgen las habilidades metalingüísticas no hay un criterio definido ya que se observan diferentes ritmos de adquisición dependiendo la persona. Villalón (2008) sostiene que “los antecedentes recabados indican que la conciencia fonológica se manifiesta en niveles de complejidad creciente a través de la edad, en relación a dos dimensiones: la complejidad lingüística y las operaciones cognitivas” (p. 3). En términos de complejidad lingüística, el desarrollo implica una toma de conciencia de unidades de sonido inicialmente más grandes y concretas hasta unidades cada vez más pequeñas y abstractas. En relación a las operaciones cognitivas, el desarrollo se caracteriza por un avance desde operaciones simples, como distinguir sonidos diferentes hasta omitir o agregar unidades fonológicas y en grado creciente de complejidad.

2.4.1.1 Niveles de la CF

Los niveles se relacionan con la manera en la que una palabra puede descomponerse. Un modo de separar una palabra es en *sílabas*. Las sílabas son aquellas “unidades lingüísticas que pueden ser percibidas directamente y producidas de forma aislada con facilidad, por ello, para darse cuenta de su existencia los niños pueden apoyarse en unidades articulatorias naturales”.

Los estudios realizados (Morais et al., 1979; Wimmer y Lander, 1994) acerca del desarrollo de la conciencia fonológica han señalado que no se trata de una entidad homogénea, sino que es posible identificar diferentes “niveles” en los sonidos de la lengua, como sílabas, rimas o fonemas. Aun cuando estos “niveles” se desarrollan de manera consecutiva, no requieren dominar por completo un nivel para iniciar el desarrollo del siguiente. Los niveles de conciencia fonológica.

a) La conciencia silábica, que implica reconocer y manipular sílabas.

Es posible observar este nivel de análisis en población no escolarizada, ya sea de adultos analfabetos o niños preescolares.

b) La conciencia intrasilábica, la cual permite manipular el segmento inicial de una palabra y la rima.

c) La conciencia fonémica, mediante la cual es posible llevar a cabo tareas en las que se requiera la segmentación o manipulación de los fonemas de una palabra (Durand & Otros, 2014).

2.4.1.2 Conciencia fonológica y aprendizaje lector

Se reconoce que el desarrollo de la conciencia fonológica tiene una alta correlación con el aprendizaje de la lectura y que las dificultades en desarrollarla predicen de manera muy acertada futuras dificultades en el aprendizaje escolar (Catts, 1996; Mejía de Eslava, 1998).

La conciencia fonológica puede considerarse como la habilidad metalingüística que permite al niño reflexionar y manipular intencionalmente las unidades del lenguaje oral;

es decir, las palabras, las sílabas y los fonemas (Mattingly, 1972; citado en Defior & Serrano, 2011a; Ramos, 2004).

Teniendo en cuenta la manera en que se puede descomponer una palabra, la conciencia fonológica se puede dividir en sílabas. Las mismas, pueden ser percibidas aisladamente con facilidad. Otra forma de dividir la palabra es en fonemas, los cuales, en contraposición a las sílabas, no pueden ser separados de forma natural. Por lo cual, a los niños les resulta difícil ser conscientes de su existencia (Clemente y Domínguez, 1999).

En relación a la evolución de la conciencia fonológica, ésta se desarrolla entre los 4 y los 8 años de edad. Primero la conciencia silábica y luego se da lugar a las habilidades fonémicas, cuando los niños aprenden a leer y a escribir (Anthony y Francis, 2005).

Tomando Mejía de Eslava y Eslava Cobos (2008), se puede afirmar que cuando se ha realizado seguimiento a preescolares con retardo en el desarrollo del lenguaje de tipo expresivo, se observa que la mayoría de ellos mejoran en la etapa escolar y quienes persisten en sus problemas de lenguaje y tienen bajo rendimiento en la lectura, o presentan trastornos de aprendizaje de la misma, son aquellos que desde el preescolar mostraron pobres habilidades de conciencia fonológica. Con el lenguaje y el aprendizaje escolar la influencia recíproca es visible: es claro que un determinado nivel de desarrollo del primero hace posible el ingreso a la escolaridad y un desempeño eficiente, pero también es claro que el aprendizaje escolar genera crecimiento lexical, ampliación de significados y redes de los mismos, así como crecimiento de posibilidades de usos lingüísticos.

El desarrollo del proceso fonológico sobre el cual se tiene posteriormente conciencia, se ha dado con el concurso de los siguientes factores: oído fonemático producto del funcionamiento de los sectores temporales secundarios, cinestésico producto del funcionamiento de parietales secundarios inferiores, cinético producto del funcionamiento de zonas premotoras, retención audio verbal producto del funcionamiento de temporales medios, neurodinámico producto de la actividad de estructuras profundas y por supuesto de los factores simultáneo y sucesivo que permiten las actividades analítico sintéticas propias de este procesamiento. Cuando de manera consciente manipulamos los segmentos sonoros de la lengua y reflexionamos sobre ellos en actividad metalingüística

el uso de los factores ya señalados debe estar bajo el dominio del factor de regulación y control producto de la actividad de zonas frontales terciarias o prefrontales.

El papel del oído fonemático es el de permitirnos diferenciar los rasgos audibles de la mínima unidad sonora de la lengua o fonemas, el del factor kinestésico es darnos la información sobre la sensación de las posturas y movimiento de los órganos fonoarticulatorios que intervienen en el habla así como el del factor cinético es permitirnos el fluido paso de un articulema (esquema motor del sonido) a otros para dar como resultado una producción con melodía cinética, a su vez el factor de retención audio- verbal es indispensable como memoria de corto plazo mientras decodificamos o codificamos material fonológico haciendo uso de los factores simultáneo y sucesivo. Como en todo sistema funcional, cuando alguno de los factores falla es posible la reorganización del mismo apoyado en los factores indemnes, lo que explica por ejemplo el desarrollo de conciencia fonológica en sordos (Mejía de Eslava y Eslava Cobos, 2014).

2.4.2 Vocabulario

El vocabulario es el principal componente de la comunicación, oral y escrita; además, es un proceso que dura toda la vida. Según Luceño Campos (1994) "el vocabulario es el conjunto de palabras o vocablos que constituyen una lengua, es el elemento molecular del lenguaje, constituyente esencial en el aprendizaje de las restantes actividades lingüísticas (lectura, escritura, composición, conversación, etc.)" (p. 57). Según Mendoza Fillola (2003) "El conjunto de palabras que conoce una persona es su vocabulario" (p. 524).

Según Luceño Campos (1994):

El vocabulario debe tener gran importancia dentro del currículo de la Educación primaria, ya que es un elemento responsable del fracaso escolar. Una buena acción pedagógica debe actuar sobre el vocabulario para encontrar las desigualdades académicas y encontrar la forma de compensar las carencias provenientes de los diferentes niveles socioculturales deprimidos, que en la mayoría de los casos terminan conduciendo a nuestros alumnos al fracaso escolar (p. 58).

Mendoza, López y Martos (1996) expresan que “Las áreas de conocimiento escolar están subordinadas al vocabulario general y específico que conoce y emplea el niño; cualquier idea se fija y se transmite con el vocabulario, el acto de la comunicación, y el de creación, se hacen con la correlación del léxico, con palabras” (p. 280).

Evaluar el nivel de vocabulario de los niños de sala de 5 años, nos permite medir habilidades verbales que se relacionan con los aprendizajes escolares (pensamiento cristalizado) basándose en el conocimiento de palabras y la formación de conceptos verbales (Kraufman & Otros, 2009).

El vocabulario considera las habilidades verbales relacionadas con la enseñanza escolar como el desarrollo del lenguaje, la comprensión verbal, la información básica y el conocimiento de palabras. Por otro lado, es entendido como “una medida de inteligencia más bien que de rendimiento” por dos motivos: su ámbito de aplicación abarca desde la niñez a la ancianidad y el uso del K-BIT no clasifica ni etiqueta definitivamente a nadie en términos del CI, por lo cual nadie sería perjudicado por los resultados obtenidos por una incorrecta clasificación de definiciones mentales (Kraufman & Otros, 2009).

Tomando a Kraufman (1979-1990), ciertas investigaciones han manifestado que algunos grupos puntúan más alto en test no verbales que en los verbales, incluidos niños y adultos bilingües, delincuentes juveniles y autistas. Aquellos individuos que poseen un mayor rendimiento en los test verbales son los que padecen esclerosis múltiple, enfermedad de Alzheimer o Huntington, pacientes adultos con daño cerebral en el hemisferio derecho y pacientes psiquiátricos. Por lo cual, las diferencias evidentes entre las puntuaciones de vocabulario pueden relacionarse con la base cultural de la persona o con su situación psiconeurológica, médica o psicológica.

Evaluar el vocabulario de los niños tiene como objetivo determinar la capacidad que poseen para formar conceptos verbales y su nivel de comprensión de las palabras. Además, mide los conocimientos generales, potencialidad de aprendizaje y grado de desarrollo del lenguaje (Wechsler, 1967).

En cuanto a las personas disléxicas, se presenta la dificultad para la denominación de elementos, lo cual estaría relacionado con los problemas en la memoria. Serrano (2005) enuncia que las habilidades de denominación requieren la recuperación y el recuerdo consciente de la información verbal almacenada de la memoria a largo plazo.

Diversos estudios (Wolf & Otros, 2000) evidencian que las personas disléxicas tienen problemas al nombrar elementos familiares, de naturaleza lingüística y no lingüística (objetos, colores, letras o números) cuando se encuentran bajo presión o controlados mediante el tiempo. Se supone que el problema se encontraría en el nivel de las representaciones fonológicas y en un déficit para recuperar la forma fonológica de las palabras en la memoria a largo plazo y para articular rápidamente (Ramus, 2005b).

2.4.3 Fluidez Verbal

La fluidez verbal se trata de una función compleja que implica procesos cognitivos como la capacidad de producción verbal controlada y programada, organización de la respuesta, estrategias de búsqueda y eliminación de respuestas previamente dadas. Asimismo, se ponen en marcha procesos cognitivos como la atención, la memoria de trabajo, la flexibilidad, la velocidad de procesamiento de la información, la iniciativa y el monitoreo de producción, actividades propias del funcionamiento ejecutivo y asociadas al lóbulo frontal (Labos, Trojanowski, del Rio, Zabala & Renato, 2013; Hirshorn & Thompson-Schill, 2006; GarcésRedondo, Santos, Pérez-Lázaro & Pascual-Millá 2004; Ramírez, Ostrosky-Solís, Fernández & Ardila, 2005; Fernández et al., 2002).

La fluidez verbal incluye aspectos fonológicos y semánticos. El aspecto fonológico implica la producción de palabras que inician con una letra o fonema y el aspecto semántico la capacidad de generar palabras dentro de una categoría semántica determinada (Rosselli Cock, Jurado & Matute, 2008).

La fluidez verbal (FV) constituye un buen indicador del funcionamiento ejecutivo (Henry y Crawford, 2004 citados en García et al., 2012).

La FV requiere de los procesos subyacentes de acceso léxico e implica la habilidad de organización cognitiva, la capacidad para llevar a cabo una búsqueda no habitual de palabras, atención focal, atención sostenida y procesos de inhibición, entre otros (García, 2012).

La FV es evaluada mediante pruebas donde se le solicita al sujeto que evoque la mayor cantidad de palabras pertenecientes a una categoría restringida dentro de un tiempo limitado.

Dicha evaluación se divide en dos pruebas: una denominada fluidez verbal semántica (FVS), donde se le pide al sujeto que nombre todos los elementos dentro de una categoría semántica determinada (p.ej. animales, frutas); y otra prueba denominada fluidez verbal fonológica (FVF), en la que se le solicita al sujeto que exprese todas las palabras que comiencen con una letra particular (p.ej. A, S, D). Teniendo en cuenta que, aunque ambas pruebas requieren una serie de demandas ejecutivas, se ha llegado a la conclusión que no involucran los mismos procesos y estrategias cognitivas. En la tarea FVS la evocación de palabras se fundamenta principalmente en llevar a cabo asociaciones semánticas y en el significado de las palabras (García, 2012 citado en Bruno et. al., 2019).

2.5 Prevención

Para lograr una detección temprana, en un primer momento, se debe tener en cuenta el nivel de instrucción y de enseñanza. Algunos conocimientos que el niño que ha concurrido al jardín debería haber adquirido se relacionan con conocer algunas letras, escribir su nombre y darse cuenta que, por ejemplo, mariposa comienza con el sonido “m”, poder analizar oralmente los fonemas o sonidos de las palabras o del lenguaje. Es fundamental que el docente a cargo, sea instruido para poder detectar alguna dificultad.

Si el docente o profesional no posee una adecuada instrucción, si no se encuentra entrenado para la detección de los predictores en sala de 5 años, puede parecer ciertamente difícil darse cuenta de las dificultades, pero para el primer grado el niño debería leer algunas palabras si no lo logra indicaría la presencia de dificultades en la adquisición del aprendizaje. Lo esperado es que, para el final del primer grado, el alumno pueda leer fluidamente y escribir oraciones, si no es así se debería dar una intervención (derivación) y tomar algunas medidas en el aula (Pearson, 2016).

La prevención debe estar encaminada a dos aristas fundamentales: Primera, debe estar dirigida a todas las actividades que se puedan utilizar para informar, enseñar, sugerir, etc., a través de los medios masivos de difusión, de la nueva tecnología, de la influencia directa de los especialistas y de las instituciones, de determinadas normas, conceptos, acciones para evitar situaciones negativas al desarrollo del alumno en sus diferentes etapas de adquisición de la lectura y escritura. Por otro lado, la segunda, incluye la

actividad diagnóstica de forma precoz y su oportuno tratamiento con el objetivo de detectar posibles afectaciones en sus primeras etapas e incidir terapéuticamente aprovechando la poca organicidad y estructuración de la afectación para prevenir males mayores. (B. Sablón Palacios., 2002: 63).

Principalmente debe haber una identificación y atención precoz a grupos de riesgo Se trata de desarrollar una Pedagogía preventiva que ofrezca los elementos teóricos y prácticos para evitar el surgimiento de dificultades en los educandos ya sea en su aprendizaje o en áreas específicas.

2.5.1 Factores Protectores en Prevención

Las alternativas de trabajo para la prevención, diagnóstico y tratamiento de las dificultades en la lecto-escritura deben partir de los factores que intervienen en este proceso como son:

Lenguaje: adecuada estructura y función de los órganos para la expresión y recepción oral, componente sonoro (respiración, articulación y voz); componente receptivo (oído físico y fonemático); nivel léxico-semántico (captación de los significados), posibilidades para la imitación y adecuados patrones lingüísticos. Nivel mental y madurez de las funciones básicas: es la resultante de todos los procesos biológicos y socioculturales que influyen en el desarrollo infantil y lo prepara para el aprendizaje.

Desarrollo psicomotriz: constituye uno de los factores fundamentales en el desarrollo y resulta decisivo para el aprendizaje. El niño debe aprender a delimitar el contorno de su propio cuerpo en relación con el espacio, ya que los puntos de referencia desde los cuales se organizan las acciones, se ordenan a partir del cuerpo y ayudan a estructurar la percepción espacio-temporal. Predominancia lateral: es el predominio de un lado del cuerpo sobre el otro: diestro, zurdo y lateralidad cruzada. Un niño con lateralidad mal definida, presenta trastornos en el lenguaje u orientación, que se refleja negativamente para el aprendizaje.

Desarrollo perceptivo adecuado: tiene gran importancia, tanto la percepción visual y auditiva como la discriminación espacio-temporal. Una vez que el niño domina su esquema, este le proporciona los puntos de referencia necesarios para organizar las relaciones espaciales entre los objetos exteriores a él. Estas relaciones espaciales se dan en grupos opuestos: derecho-izquierdo, alto-bajo, delante-detrás, cerca-lejos, dentro-

fuera. La percepción del tiempo es más compleja que la del espacio. Es más difícil para el niño adquirir las nociones de ayer, hoy y mañana. La lecto-escritura se basa en una ordenación espacio temporal, que sigue una dirección determinada (izquierda-derecha y una sucesión temporal de letras y palabras).

Factores emocionales: sobre la edad de 6 años, es fundamental el papel de motivación para que el niño pueda emprender un nuevo tipo de actividad con una disposición afectiva favorable o desfavorable, que marcará con un signo u otro toda la enseñanza. Cualquier alteración o inmadurez en este campo, tendrá una repercusión en la integración de niño a la escuela y a la enseñanza. El proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, como se ha visto, tiene lugar a partir de una serie de premisas básicas, razón por la cual desde las etapas precedentes debe realizarse un trabajo preventivo que garantice el desarrollo de un equilibrio emocional, armonía entre las diferentes formas de estrategias lingüísticas (sociolingüística, discursiva y estratégica) para facilitar el acceso a los códigos de las distintas etapas de aprendizaje (logográfica, alfabética y ortográfica).

Para lograr un proceso eficiente de prevención es necesario dirigir las acciones a varias líneas entre las que se encuentran, en primer lugar y centro, los alumnos, con la influencia directa de la atención de la familia y maestros ya que en este proceso constituyen lo que en voz de Vigotsky serían los otros, los que deben ofrecer los niveles de ayuda pertinentes para alcanzar el éxito, preparándolos para:

a) *Atención a la familia* con el fin de modificar factores generadores de posibles dificultades en el niño tales como métodos educativos incorrectos, dinámica familiar inadecuada y sobre todo para que junto con los especialistas contribuyan a los progresos del niño.

b) *La atención de los maestros* dirigida a transmitir seguridad y apoyo al niño en las actividades que se desarrollan en la institución escolar, dedicar especial atención a las clases de manera que se enriquezca el desarrollo del lenguaje y la comunicación, conocer qué hacer con el alumno con necesidades educativas especiales en el área del lenguaje para orientar oportunamente a la familia y al niño (Estrategia didáctica para la prevención de la dislexia y disgrafía en primer grado de la Enseñanza Primaria. Autor: Lic. Ana Midiala González Pérez. Santa Clara, Villa Clara. 2008).

2.5.2 Factores Protectores (Fortalezas) de las Personas con DEA

Los niños con DEA, generalmente presentan ciertas fortalezas como la habilidad para otras áreas como la motricidad gruesa, el dibujo y el canto.

Teniendo en cuenta que el cerebro de las personas disléxicas es sumamente plástico y crea conexiones que otra persona sin esta condición no logra hacer; esto permite un mayor aprovechamiento y desarrollo del cerebro mayor (principalmente en el hemisferio derecho) y realizan conexiones hemisféricas poco convencionales. Las mismas se relacionan con un mayor sentido estético, alta creatividad y la habilidad para el pensamiento paralelo y visoespacial. Generalmente son personas muy imaginativas que se pueden destacar en el arte, el dibujo, la música o la gimnasia.

Pearson (2017) enuncia que las personas con dislexia poseen ciertas ventajas como “voz espléndida, grandes creativos para hacer manualidades, excelentes oradores y presentadores, pequeños grandes dibujantes y, si se les brinda un modelo de disfrute de sus fortalezas y dificultades, con un gran sentido del humor” (p. 253).

Para aquellas personas con esta condición nada les ha sido sencillo, se les han presentado desde temprana edad desafíos y dificultades y esto, de alguna manera, los puede preparar para enfrentar posibles obstáculos que se les presenten. Suelen ser perseverantes y luchadores. Poseen alto nivel de resiliencia, desean leer, aunque les cueste y quieren demostrar que ellos pueden lograrlo; sus obstáculos los fortalece.

En la práctica clínica, los pacientes con esta condición aprenden a aceptar las dificultades que implica y entienden que el mundo funciona de una manera diferente, que el resto de las personas aprenden de una manera diferente a ellos. Esto los hace desarrollar habilidades de autosuperación, que les permiten ponerse objetivos altos y luchar para alcanzarlos.

Si logran una autoestima sana y estable, son personas que pueden reconocer sus límites, pedir ayuda cuando la necesitan y valorar sus logros. Son conscientes de sus avances, pueden mirar para atrás, observar los cambios positivos en su desarrollo y aplicar de manera consciente para seguir progresando. Si una

estrategia les sirvió y les dio resultado, la capitalización de manera consciente en otras situaciones de su vida para lograr otros objetivos (Pearson, 2017, p.256).

Es fundamental que estas personas sean acompañadas y se detecten a tiempo las dificultades para que puedan recibir la ayuda necesaria y, de esta manera, esto impactará a enfrentar las distintas experiencias problemáticas que se le presenten y encontrar distintas estrategias y respuestas creativas a ellas. Para que pueda ser realmente una ventaja y no afecte irreparablemente su autoestima, hay que acompañarlos y detectar a tiempo la dificultad de aprendizaje (Pearson, 2017).

2.6 Perspectiva neurobiológica

Se ha observado la importancia de factores neurobiológicos en el estudio de la dislexia, los hemisferios cerebrales de personas con dislexia tienen un funcionamiento distinto de los hemisferios cerebrales en relación a personas que no poseen dicha condición. Se indica una anomalía en el procesamiento fonológico de los sonidos del habla, esto es detectable mediante pruebas cognitivas de lectura de pseudopalabras, palabras y textos con límite de tiempo, así como con pruebas de habilidades fonológicas vinculadas al proceso de lectura.

Los hemisferios cerebrales (izquierdo y derecho) poseen áreas o procesadores involucrados en distintas actividades cognitivas. Las personas con buen rendimiento en la lectura manifiestan un patrón de activación en las zonas visuales (occipitales izquierdos). La zona fonológica se activa cuando comienza el proceso lector o frente a palabras desconocidas. El área visual muestra que el cerebro ya ha guardado la forma visual de las palabras y las reconoce, posteriormente, se produce una activación de las áreas de significado y acceso rápido (temporal y parietal) de los hemisferios; finalmente, la activación simultánea de las tres áreas en el hemisferio izquierdo.

Las personas disléxicas activan las mismas áreas del hemisferio derecho, aunque manifiestan una activación del hemisferio izquierdo, en la zona visual o de reconocimiento de palabras, ciertamente disminuida (Dehaene, 2009).

La distribución básica de la corteza y de sus conexiones parece estar desorganizada en los disléxicos. Las resonancias magnéticas anatómicas de los cerebros disléxicos en algún

momento parecían normales. Una de las técnicas utilizadas, consistía en cuantificar la cantidad de materia gris en cualquier punto de nuestra corteza. La resonancia magnética no es lo suficientemente precisa para revelar los mecanismos biológicos subyacentes, pero los estudios de autopsia post mortem de adultos que casualmente eran disléxicos echaron luz sobre el tema. Ya en 1979, el neurólogo americano Albert Galaburda, en la Harvard Medical School, examinó el cerebro de un disléxico de veintidós años y, luego, los de algunos otros pacientes Galaburda et al (1985). Descubrió que su corteza contenía numerosas “ectopias”: una palabra técnica de origen griego que significa que las neuronas no estaban ubicadas de forma correcta. Durante el embarazo, las neuronas tienen que recorrer distancias considerables en el cerebro del feto. La división neuronal y la migración son pasos críticos en el desarrollo de un cerebro normal. En muchos disléxicos la migración parece malograda. Galaburda descubrió montones desordenados de neuronas en la superficie de la corteza, era como si se hubieran estrellado, además algunas cisuras habían perdido su asimetría normal, siendo esto esencial para el buen funcionamiento del hemisferio. Por razones desconocidas, las neuronas que están mal ubicadas tienden a acumularse alrededor de las áreas cerebrales involucradas en el procesamiento del habla. También se agrupan alrededor del área temporo-occipital izquierda, “la caja de letras del cerebro”, que tiene un papel esencial en el reconocimiento visual de palabras.

Hace más de diez años, Albert Galaburda alteró la corteza de forma artificial congelándola. En los humanos, las anomalías genéticas tal vez tengan el mismo rol inductor. En los últimos años de la década de 1990, Galaburda y sus colegas alcanzaron un gran logro genético. A través de la cría selectiva, crearon un linaje de ratones que desarrollaron de forma espontánea grupos de neuronas corticales desorganizadas (ectopias). Este fue el primer paso hacia el esclarecimiento de los mecanismos genéticos que controlan la migración neuronal. Al mismo tiempo la investigación sobre el genoma humano llevó a la creación de bases de datos sobre disléxicos. Al cruzar información genética con los resultados de los test muchas pruebas se “vincularon” con la dislexia seis vastas regiones del genoma humano, en los cromosomas 1, 2, 3, 6, 15 y 18. Esto sugiere una anomalía estadística en la transmisión de porciones de ADN. Algunas partes del genoma parecen puntos clave que tienden a transmitirse con más frecuencia en los

disléxicos que en la población en general. Este descubrimiento sugiere, de forma indirecta que estas secuencias de ADN contienen genes que podrían provocar la dislexia.

Todos los estudios de la dislexia que utilizaron técnicas de imágenes cerebrales notan una reducción de la actividad cerebral en el área derecha cuando se la compara con la de los lectores normales; la disminución de la actividad en el lóbulo temporal se encontró en adultos que habían sufrido déficits lectores durante toda su vida (Brunswick et al, 1999; Shaywitz et al 1998, 2002). También puede verse una actividad reducida en los niños disléxicos que tienen de ocho a doce años. La corteza frontal inferior izquierda, que aloja el área de Broca, una región crítica para la sintaxis y la articulación, por lo general está hiperactiva cuando los disléxicos intentan leer o realizar una serie de tareas fonológicas (Shaywitz et al 1998). En las imágenes de la investigación de Paulesu resaltan dos áreas cercanas que no están suficientemente activas en los cerebros disléxicos, la corteza temporal lateral izquierda y una región que se encuentra justo debajo de ella, que coincide prácticamente con la llamada área de la caja de letras. Existen diferentes especulaciones de que la primera área tiene un rol causal en la dislexia, mientras que la segunda no está lo suficientemente activa como resultado de esto, porque los niños nunca hacen la transición a la lectura experta. El daño temprano de las redes de procesamiento del habla del cerebro explica por qué los déficits fonológicos son tan frecuentes en los disléxicos, incluso antes de que comiencen a leer. Las dificultades desproporcionadas en la conciencia fonológica complican la adquisición del principio alfabético. Estos problemas, a su vez, impactan en el área de la caja de letras del hemisferio izquierdo, que es incapaz de adquirir experticia visual para las palabras escritas. Todo esto explica por qué se observa una segunda caída de la activación, que se deriva de la primera, en esta región.

Diversos estudios han demostrado la relación que existe entre la lateralización hemisférica y algunas patologías. Geschwind y Galaburda (1985) afirman las asimetrías de nuestro cerebro y su correspondencia con la dislexia. En cuanto a la asimetría anatómica, en el área de Wernicke, en la cara superior del lóbulo temporal, hay un área llamada planum temporale. La misma es más extensa en la parte izquierda que en la mayoría de los cerebros. Se ha observado en los niños con dislexia que hay una inversión de la asimetría normal (la región derecha es ciertamente más extensa que la izquierda).

Hay una mayor proporción de personas zurdas con dislexia que diestras. Por otra parte, se evidencian ciertas anormalidades citoarquitectónicas en niños disléxicos; en el área de Wernicke, grupos de células nerviosas fracasan en alcanzar la corteza.

El cerebro, luego de lesiones intrauterinas tiende a reorganizarse. Por lo cual, después de un daño que se ocasiona en las zonas del lenguaje del feto, se observa una modificación en el lado contrario para obtener un patrón de conexiones a regiones donde el área dañada se hubiera dirigido. Esto favorece un incremento de las funciones del hemisferio derecho (Tallis & Soprano, 1991).

En los niños disléxicos se observa que el ritmo de lectura es titubeante, entrecortado, el flujo lector es siempre silábico, monótono, olvida los signos de puntuación y entonación. El nivel de comprensión es más bien bajo, dependiendo de esto último del tipo de dislexia que presente. Los errores más comunes son las confusiones auditivas o visuales, adiciones, sustituciones, omisiones e inversiones (Bravo Valdivieso, 1995). Otro concepto clave para nuestra investigación es el de la plasticidad neuronal. Tomás Ortiz Alonso (2009) sostiene que “la plasticidad cerebral va a depender de la estimulación ambiental a la que esté sometido el cerebro en cuestión” (p. 40), el autor cita a Hebb afirmando que “el uso/desuso son determinantes en las conexiones cerebrales, cuanto más usemos nuestro cerebro, y sobre todo si lo hacemos en periodos de máximo desarrollo sináptico, más y mejor plasticidad cerebral conseguiremos.

En los niños que tienen entre 4 y 11 años se dan diversas interacciones en los lóbulos frontales, esto facilitará el desarrollo de conocimientos y destrezas que se requieren en el ámbito escolar.

Es indispensable que se favorezca una enseñanza escolar precisa, novedosa, ordenada, sistemática y organizada en el tiempo para que el cerebro esté en condiciones de generar conexiones neuronales estables capaces de mantener la información. Otro aspecto básico para el desarrollo cognitivo de los niños es la estimulación ambiental, la repetición y la selección de conocimientos.

2.7 Funciones Cognitivas

En este trabajo de investigación, nos posicionamos sobre una perspectiva neuropsicológica, teniendo en cuenta que la misma es una disciplina en la cual convergen

los aportes de la psicología y la neurología y se ocupa de estudiar las relaciones existentes de conducta-cerebro (Ellis y Young, 1992). Por lo cual debemos definir conceptos, a nuestro criterio, claves. Citando a Tomás Ortiz Alonso (2009):

El cerebro, durante las etapas que se corresponden con la niñez y la adolescencia experimenta cambios importantes que no están tan directamente relacionados con el aumento del número de neuronas sino con las conexiones neuronales tanto entre neuronas cercanas como entre grupos de neuronas situadas a larga distancia; es una etapa en la que la neurona desarrolla una gran cantidad de conexiones (p. 37).

Entendiendo lo antes mencionado, creemos importante que los educadores estén instruidos y así aprovechar al máximo estas conexiones para “formar” el cerebro de los estudiantes a fin de facilitar su desarrollo.

Existen dos procesos de maduración que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno está ligado a la materia gris y el otro a la materia blanca. La materia gris aumenta en áreas pre frontales entre los 4 y los 12 años, mientras que la materia blanca se va incrementando progresivamente desde la infancia hasta la juventud debido a la mielización de los axones córtico- corticales (Ortiz Alonso, 2009).

2.7.1 Centros Nerviosos del Cerebro

2.7.1.1 Atención

La Atención, para Ortiz Alonso (2009) “es la capacidad de seleccionar la información sensorial en cada momento y de dirigir los procesos mentales” (p. 57). Los procesos atencionales le permitirán al niño controlar su conducta, aprendizajes, procesos cognitivos y aspectos generales en el ámbito escolar. La atención es la encargada de filtrar la información, para evitar que el sistema cognitivo se sature. Es un mecanismo íntimamente ligado a la percepción en el sentido de que solemos atender a lo que percibimos o nos interesa percibir y solemos percibir aquellos estímulos a los que atendemos. Permite mantener en el tiempo el interés por la información seleccionada. Activa el organismo ante diversas situaciones preparándonos para reaccionar con rapidez.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

De todos los estímulos que recibimos, sólo tendemos a responder a aquellos que nos resultan importantes y se corresponden a nuestros intereses, intenciones o tareas inmediatas (Luria, 1979).

Clasificación de Atención

Existen diferentes formas de atención que están relacionadas con los procesos que se van desarrollando evolutivamente (Ortiz Alonso, 2009):

Atención focalizada: es la capacidad mediante la cual el niño puede dirigir la atención hacia una sola fuente de información, y ésta es el estímulo más relevante.

Atención sostenida: es la capacidad de mantener la atención en determinado proceso durante cierto periodo de tiempo. Esta forma de atención es indispensable para aprender los contenidos educativos.

Atención selectiva: es la capacidad para seleccionar estímulos en ambientes con muchos distractores y mantener la concentración en los mismos; el sujeto tiene que decidir entre distintos estímulos el más relevante para la conducta a realizar.

Atención dividida: es la capacidad para atender a dos estímulos diferentes en el mismo momento y con la misma eficacia.

Atención alterna: es la habilidad para poder cambiar de una tarea a otra sin distraerse en ninguna de las dos, desempeñándose adecuadamente.

2.7.1.2 Lenguaje

Para Vigotsky (1934) el primer lenguaje del niño es esencialmente social, las primeras palabras del niño sólo son comprensibles dentro del contexto general de su conducta gestual. La palabra es un sustituto convencional del gesto que tiene un carácter dialogal, situacional, respondiendo al tipo de intercambios realizados por el niño con los adultos y otros niños. El origen del lenguaje está en el contacto comunicativo con los demás y en la actividad práctica del niño sobre el entorno.

Quezada (1998) afirma que “el lenguaje es un fenómeno cultural y social que permite, a través de signos y símbolos adquiridos, la comunicación con los demás y con nosotros mismos y que se halla instalado sobre un desarrollo suficiente de funciones neurológicas y psíquicas”.

El lenguaje, tanto oral como escrito, es el resultado del trabajo conjunto de varias redes neuronales. En este proceso participan estructuras corticales, estructuras subcorticales y sus conexiones. Es un proceso de orden psicológico, que tiene la propiedad de modelar el comportamiento propio y ajeno, conjunto de elementos que conforman el medio de comunicación de una sociedad dada. Es la fuente de la unidad de las funciones comunicativas de nuestro entorno, que se adquiere a través de la relación entre el individuo y su entorno.

Existen diferentes centros cerebrales asociados con el lenguaje, ellos son:

- *Centro de Wernicke:* es el área receptora auditiva secundaria especializada en la interpretación de los sonidos relacionados con la voz humana. Es el centro de la comprensión de la palabra hablada y su lesión da lugar a la afasia comprensiva o de Wernicke.
- *Centro de Exner:* es el responsable de las melodías quinéticas necesarias para la escritura. En este, se llevan adelante las coordinaciones temporales de los movimientos de las manos. Su funcionamiento es imprescindible para poder escribir adecuadamente pues recibe información de la mano y de los dedos (feedback).
- *Centro de Luria (inferior):* coordina las actividades de la musculatura laríngea, faríngea, palativa, lingual y labial, interviene en la formación de imágenes verbo-motrices, coordina los movimientos y recibe información de las distintas partes del sistema fono articulatorio.
- *Centro de Luria (superior):* su función principal se relaciona a las praxias mano-digitales, así como con las expresiones no verbales del cuerpo que acompañan a todo el lenguaje hablado.
- *Centro de Dejerine y la corteza occipital adyacente:* es el centro de integración simbólica de la lectura. Cabe destacar que su trastorno es la afasia.

2.7.1.3 Memoria

Se entiende por memoria “la capacidad de retener y evocar información de naturaleza perceptual o conceptual” (Viramonte, 2000, p. 31).

Ortiz Alonso (2009), expresa que, a lo largo del tiempo, nuestra memoria pasa por distintas formas de estructuración en diferentes etapas de la vida. En los primeros años la memoria está determinada fundamentalmente por el hemisferio derecho, mientras que en la juventud es el hemisferio izquierdo el que más se activa.

En las primeras etapas de la vida es el córtex prefrontal el más activo, mientras que en la juventud lo son las áreas asociativas posteriores.

Durante la tarea de memoria visual se manifiesta mayor actividad del hipocampo derecho, mientras que durante la tarea de memoria de contenido auditivo se evidencia gran actividad del hipocampo izquierdo.

Tomando los trabajos de Luria (1979), podemos decir que el proceso de memorización comienza con la impresión de los datos sensoriales. Las huellas de los estímulos que recibimos pueden extenderse cuando se trata de estímulos visuales. La próxima etapa es el proceso mnésico; los estímulos percibidos son convertidos en imágenes visuales. Este estado, da lugar a la codificación compleja de huellas o su inclusión en un sistema de categorías.

Clasificación de memoria

Existen diferentes tipos de memoria (Ortiz Alonso, 2009):

- La *memoria sensorial* es el almacén de registro de las sensaciones durante un periodo muy breve, para posteriormente ser transferidas a la memoria a corto plazo, o desaparecer. El tipo de información almacenado en la memoria sensorial es muy elemental y está fuera del control voluntario y la conciencia por parte del sujeto. Equivaldría a una especie de instantánea de las sensaciones a las que estamos sometidos en un momento dado. Así, se trata de impresiones no elaboradas o interpretadas, provenientes del medio exterior, que se desvanecen rápidamente.
- La *memoria a corto plazo* requiere de un control ejecutivo y atencional que permita mantener y manipular cantidades limitadas de información es nuestra *memoria de trabajo* o consciente, también denominada *memoria operativa*. Se utiliza para retener información, apoyar el aprendizaje de nuevos conocimientos, resolver los problemas o responder a las demandas del medio interactuando con él.

- La *memoria a largo plazo* es el almacén caracterizado por retener una enorme cantidad de información (ilimitada) durante mucho tiempo (posiblemente indefinido). Se corresponde a lo que popularmente todos entendemos por memoria.

2.7.1.4 Aprendizaje

“La capacidad de aprender es resultado de un proceso evolutivo sofisticado” (...) “El mecanismo del aprendizaje en sí mismo es innato, regido en última instancia por mecanismos genéticos sofisticados” (Dehaene, 2014, p. 173).

El aprendizaje, desde un punto de vista cerebral permite la generación de nuevas neuronas y por lo tanto nuevas conexiones dendríticas, lo cual favorece una integración rápida y eficaz de la nueva información. Por lo tanto, podemos entenderlo como el producto de la interacción entre aquella información nueva y la ya asimilada. Tomando a Ortiz (2009) se entiende al aprendizaje como un proceso dinámico en el que el cerebro está en constante funcionamiento, analizando, asociando.

Según Diuk (2013), el aprendizaje de la escritura se da a través de la participación en situaciones en las que la lectura y la escritura tengan una función determinada y en las que un adulto o un niño mayor puedan mediar. Acordamos con la idea de que se aprende con otros y no arbitrariamente. El niño aprende en la medida que un adulto organiza una situación de modo tal que el niño tenga la oportunidad de participar según sus posibilidades, pero sintiéndose parte de un proceso de escritura o de lectura genuino.

Para que los niños puedan lograr el aprendizaje de la lectura y escritura, debemos partir de la premisa de que nuestro sistema de escritura se rige por el principio alfabético, el cual establece fundamentalmente que a cada sonido (fonema) le corresponde una letra (grafema).

El mayor desafío del aprendizaje de la escritura de palabras reside en la habilidad de analizar (la que lleva a que muchos niños tengan dificultades para aprender a leer y a escribir), de descomponer en sonidos la palabra oral. La capacidad para analizar las palabras y reconocer los sonidos que la componen no implica sólo que los niños sepan pronunciarlas. Paulatinamente, los niños comienzan a reconocer el fonema (sonido aislado). El cual no sólo es la unidad más difícil de reconocer, también es la unidad fundamental para la escritura, porque en el sistema alfabético las letras representan

fonemas. Los fonemas, a excepción de las vocales, siempre se pronuncian en sílaba, es decir, pegados unos a otros.

Pero, ¿qué sucede con la enseñanza de las letras? Enseñar las letras de manera aislada las convierte en formas gráficas sin sentido, les quita su funcionalidad. Los niños parecen estar obligados a aprender nombres sin entender para qué se utilizan. Es importante que las letras se enseñen teniendo en cuenta las palabras, presentarlas a partir del análisis oral de esas palabras. De esta manera se desprende su fonema y grafema (Diuk, 2013).

Los niños con dificultades presentan problemas al momento de retener las correspondencias que se les enseñan. Por lo tanto, se debe tener en cuenta que las correspondencias se aprenden cuando son utilizadas para escribir palabras.

2.7.1.5 Escritura

La escritura es el medio de información más antiguo. Un método que permitió generar diversos sistemas alfabéticos no sólo para establecer comunicación, sino también para almacenar y administrar información y conocimiento.

Como proceso para la enseñanza-aprendizaje, en el ámbito educativo la escritura se ha establecido como una asignatura, a través de la cual se brinda a los estudiantes los elementos gramaticales y las estrategias de composición escrita. Con esto, se pretende que desarrollen las destrezas comunicativas adecuadas, para un mejor aprovechamiento del quehacer académico-científico. Por tanto, la escritura no es únicamente una materia que “ver” o enseñar. Es un instrumento necesario en todas las disciplinas –en las que, posiblemente, no se esté usando– porque la escritura es un camino para adentrarse en la comprensión disciplinar y evaluar los alcances o límites conceptuales sobre un tema en particular. En general, junto a la lectura, la escritura es condición primordial en el proceso enseñanza-aprendizaje: La lectura y la escritura son condiciones para mantener las posibilidades individuales de aprendizaje y actualización en los diferentes contextos de desempeño, constituyen vías de acceso a la información y al conocimiento, y contribuyen a la creación y producción de la subjetividad; por tanto, es de asumir que más que temáticas o asignaturas, son componentes transversales de cualquier proceso de formación humana (Cisneros y Vega, 2011). Pensada como instrumento, la escritura es una construcción humana. Es un instrumento inventado en los orígenes humanos. Para

aprender a escribir, la mayor parte de las personas primero logran comprender las palabras, después leerlas y por último escribirlas. Esto lleva a tener que utilizar una serie de habilidades cognitivas como la memoria visual y espacial. Las áreas implicadas son las temporales anteriores izquierdas y las parietales izquierdas.

2.7.1.6 Lectura

Dehaene (2014) afirma que “el aprendizaje de la lectura supone conectar dos conjuntos de regiones cerebrales que ya están presentes en la infancia: el sistema de reconocimiento de objetos y el circuito del lenguaje” (p. 230).

La lectura es una actividad de comprensión y producción de sentido; no es un simple trabajo de decodificación sino un proceso de interrogación, participación y actualización por parte de un receptor activo que la reconoce como un proceso de cooperación textual. Esta búsqueda y construcción de significado implica que el lector efectúe una serie de operaciones cognitivas (abstracción, análisis, síntesis, inferencia, predicción, comparación) en las que pone en juego sus conocimientos, intereses y estrategias, con los aspectos que proporciona el texto, en unas circunstancias determinadas. De esta forma, la lectura se torna en una interacción entre el lector, texto y contexto. Además, el aprendizaje de la lectura se asocia a numerosos factores ambientales tales como la exposición a la lectura, al contexto alfabetizador, o al desarrollo de una actitud y motivación positivas. El lector no sólo lee e interpreta frases, sino que construye un modelo coherente e integrado del texto global, que supone la utilización activa de esquemas temáticos y formales que guían la comprensión.

Fases de Lectura

Las fases de la lectura se dividen en tres (Ehri, L., 1997, como se citó en Pearson, 2008):

Logográfica: es el reconocimiento de escrituras globales. No hay una verdadera lectura sino un mero reconocimiento de la forma visual o logo. No hay correspondencia grafema- fonema.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Alfabética: es la comprensión del principio alfabético. Se da una asociación grafema-fonema, es la etapa de decodificación fonológica. El niño logra leer a través de fonemas o sílabas.

Ortográfica: es el reconocimiento de patrones ortográficos, indispensable para lograr una lectura fluida. El niño es capaz de captar grupos de letras para luego palabras a simple vista.

2.8 Perfil del Niño de Nivel Inicial

Se entiende al niño como una persona en crecimiento, que se encuentra en un periodo de cambios significativos y de avances en el desarrollo de la autonomía e identidad, en el desarrollo psicomotor, cognitivo, personal, social y moral, así como logros en la adquisición del lenguaje.

En el pensamiento del niño prevalece la percepción global de los objetos, no aprenden de manera aislada, sino percibiendo las cosas como totalidades.

En relación al lenguaje oral adquiere mayor fluidez y expresividad, atravesando una etapa egocéntrica. Se amplía su vocabulario y a través del relato pueden anticiparse a ciertas acciones futuras que le permitirán desarrollar la socialización y la interiorización de la palabra. Se abren a la conquista de nuevos espacios, y por medio de situaciones cotidianas, relacionadas con sus experiencias personales, van afinando el conocimiento de su entorno más próximo.

Explican lo que los rodea de acuerdo a sus comprensiones, dejándose llevar por la imaginación, dan vida a objetos inanimados, los describen por su utilidad, establecen lazos con situaciones cercanas y todo lo consideran como resultado de la acción humana. Se relacionan con los adultos y, a medida que descubren y comunican sus emociones y sentimientos, establecen vínculos afectivos significativos. Cuando avanzan en su desarrollo intelectual y adquieren más recursos comunicativos, las relaciones con sus compañeros crecen y se hacen más duraderas. Gradualmente, empiezan a formar pequeños grupos, determinados por intereses inestables o por el sexo de sus integrantes.

Su relación con otros niños y niñas fortalece la identificación y asimilación de su pertenencia a un determinado sexo. Simultáneamente, comienzan a tomar conciencia del

propio yo y de su aceptación y autoestima. El reconocimiento de su individualidad viene determinado por los adultos, con quienes tienden a identificarse y por el trato que reciben en la familia. De allí les llega información sobre las propias posibilidades y limitaciones, al tiempo que aprenden de las mayores formas de comportamiento y normas sociales básicas, considerándolas buenas o malas según estén permitidas, determinadas o prohibidas por los adultos. En esta edad niños y niñas progresivamente van transitando de una moral heterónoma a una autónoma. Es por ello que la Educación Inicial debe convertirse en un ámbito y una oportunidad habilitante y favorecedora de los procesos enunciados que, si bien se ligan a condiciones de maduración y desarrollo, deben encontrar en el Jardín el “lugar” para potenciar y enriquecer la formación integral de cada niño y niña y, a su vez, de todos los niños y niñas (Consejo General de Educación [CGE] de Entre Ríos, 2008).

2.8.1 El Papel del Jardín de Infantes y de la Escuela

La importancia del nivel Inicial se destaca en su influencia en el desarrollo infantil; por ello la necesidad de aprovechar al máximo las potencialidades de los niños en estas primeras edades. Por tal motivo, estamos convencidas que la sala de 5 años es un momento importante para realizar una correcta evaluación ya que es el fin del nivel inicial y a partir de esta, todo lo que se ha trabajado durante el jardín se fortalece y se espera que los predictores del aprendizaje estén consolidados o desarrollados. Se destaca el valor preventivo que este período posee y a partir del pronóstico arribado se establece el nivel de riesgo de presentar dificultades de aprendizaje en el nivel primario. Si un alumno presenta riesgo, tenemos la posibilidad de estimularlo tempranamente. Pearson (2017) sostiene que “si se detecta a un alumno en riesgo de presentar una DEA, tenemos la posibilidad de estimularlo en forma temprana. Si luego efectivamente cumple el criterio de dislexia, se habrá ganado tiempo porque aprenderá de un modo más exitoso los automatismos en los que presentará dificultad. En cambio, si se espera y se confirma un diagnóstico en segundo o tercer grado, será necesario *desandar* los aprendizajes adquiridos llenos de vicios que se van generando, como repetir la primera sílaba al leer, inventar palabras o leer primero en silencio” (p.85).

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

León (1995) afirma que tanto la fisiología, como las ciencias de la salud, la sociología, la psicología y la educación han evidenciado la importancia de los primeros años de vida, no solo para el desarrollo de la inteligencia, sino para el adecuado desarrollo cognitivo, psicomotor, moral, sexual y social de las personas, así como el desarrollo del lenguaje.

Durante los primeros años de vida se produce la mayor parte del desarrollo de las células neuronales, y la estructuración de las conexiones nerviosas en el cerebro; este proceso depende de diversos factores tales como: la nutrición y salud; no obstante, también influye en gran medida la calidad de las interacciones con el ambiente y la riqueza y variedad de estímulos disponibles. Esto ha sido evidenciado en investigaciones cuyos resultados demuestran que la mayor parte del desarrollo de la inteligencia en los niños se produce antes de los 7 años de edad. La Comisión de las Comunidades Europeas afirmó que “se observa que los alumnos que disfrutaron de una eficiente educación preescolar superan en promedio mejor su escolaridad que los demás, siguen estudios más largos y parecen insertarse más favorablemente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 1995,4; como se citó en Escobar, F., 2006). Con estos señalamientos, se puede afirmar que el beneficio de la atención educativa en los primeros años de vida para el desarrollo del país se deriva en que esta educación, no solo tiene efectos positivos individuales y a corto plazo, sino que, además, tiene efectos sociales y económicos a lo largo de la vida.

Escobar (2003) afirma que “los expertos, especialistas y hacedores del currículo coinciden que en este nivel se puede influir con una adecuada intervención, el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas, motivacionales y sociales del niño” (p. 9). Se trata de un educando que todavía tiene su sistema nervioso en formación, su psiquismo en construcción y su personalidad en elaboración. Desde todos los puntos de vista, el potencial de modificabilidad que posee el niño y niña de 0 a 6 años debe ser aprovechado para enriquecer al máximo sus capacidades. La intervención adecuada puede aumentar la disposición para ir a la escuela y mejorar las aptitudes académicas.

La inteligencia de un niño, depende de su estructura cerebral, que se forma gracias a los estímulos (en los primeros años de vida), y a la capacidad de recibir información del exterior, a través de los sentidos, primordialmente del oído, vista y tacto.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Ciertamente, es fundamental reconocer que en las primeras edades se desarrollan y maduran las capacidades fundamentales y prioritarias: área del lenguaje, sensorial, física, psicológica, moral, motora, sexual y social de una manera global. Es un período vital, caracterizado por un potente ritmo evolutivo, donde la capacidad de adaptación del sistema nervioso y del cerebro es un factor determinante para el desarrollo posterior. Por este motivo, se debe posibilitar que las primeras experiencias del niño con el mundo exterior, garanticen el máximo desarrollo integral de todas sus capacidades.

2.8.2 Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de los niños del Nivel Inicial

En el año 2010 en los jardines de infantes de la provincia de Entre Ríos se implementó el programa. El mismo se centra en afianzar la articulación entre las familias y las instituciones educativas a las que asisten los niños, fortalecer el accionar de las maestras de los jardines y de la familia, para potenciar el desarrollo lingüístico y cognitivo de los alumnos. Se trata de un proyecto entre la Fundación Arcor, el Consejo General de Educación de Entre Ríos e investigadores del CONICET, dirigido por Celia Rosemberg y Ana María Borzone cuyo objetivo es promover el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños.

El aprendizaje del lenguaje no es independiente del proceso de socialización. Todos los aprendizajes infantiles vinculados a la socialización se van configurando a partir del lenguaje. Se desarrollan cuando se usa en actividades de interacción social. Los niños se desarrollan lingüística y afectivamente, al mismo tiempo que se socializan en las pautas de su cultura, y adquieren los conocimientos y las habilidades motrices que necesitan para participar de las actividades, tal como se producen en ese grupo social y cultural.

El aprendizaje del lenguaje es de tipo procesal, los niños lo aprenden usándolos en las situaciones de interacción en las que tienen la oportunidad de participar en sus hogares y en el jardín. El lenguaje es tanto objeto como medio de enseñanza. Todo intercambio en el aula puede ser un ámbito de calidad que promueve el desarrollo cuando la maestra se esfuerza por entender lo que el niño dijo, sin corregir de modo explícito su intervención, le proporciona palabras que aluden de un modo más preciso aquello que el niño dice, integra la información proporcionada por el niño en frases bien formadas.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Antes de que surja el lenguaje, ya en los primeros meses de vida, los niños comienzan a construir conocimiento, esto es, representaciones mentales del mundo en el que viven. Puede haber muchas diferencias en las representaciones mentales que los niños han construido al momento de su ingreso al jardín de infantes, ya que sus experiencias pueden ser muy diferentes. En el momento de su ingreso al jardín de infantes, el niño está aún en proceso de adquisición del sistema lingüístico, observándose en muchos niños ciertas variaciones en los sonidos de las palabras que producen, omisiones, sustituciones, alteraciones en el orden. Con respecto al aprendizaje de palabras, con posterioridad a la explosión lingüística que se produce a los dos años de edad, los niños aprenden entre cuatro y diez palabras por día y en el momento de su ingreso a la escuela primaria, pueden tener entre 6000 y 14000 palabras. Entre los tres y cuatro años de edad emerge el lenguaje como un mecanismo discursivo. Los primeros relatos infantiles son de situaciones cotidianas. Las otras formas de discurso son de desarrollo más tardío. El aprendizaje discursivo es un “saber hacer”, un aprendizaje de tipo procedural que se aprende en forma implícita y no consciente. No es necesario que la maestra “enseñe”, “declare”, los pasos necesarios para hacerlo. Se aprende a narrar, a describir, a explicar y a argumentar, del mismo modo en el que se aprende a andar en bicicleta: haciéndolo junto con una persona que ya sabe y puede ayudar. El desarrollo lingüístico y cognitivo infantil se centra en la adquisición del vocabulario, el desarrollo de las habilidades comunicativas y formas de estrategias de discurso variadas. Estos aspectos se entrelazan y potencian entre sí. El grado de desarrollo que los niños alcancen en estos aspectos depende de la calidad de las estrategias de interacción a las que recurren los adultos para apoyar la participación infantil en las actividades habituales (Rosemberg & Silva, 2010).

Teniendo en cuenta a las investigadoras Rosemberg y Silva (2010) podemos afirmar que todas las conversaciones entre el docente y los niños pueden ser una matriz para el desarrollo lingüístico y cognitivo de los niños cuando: se reestructura la forma sintáctica de la emisión del niño cuando está ausente algún componente en la emisión infantil, busca que los niños continúen proporcionando información, expande la información en la emisión infantil proporcionando características perceptivas y/o funcionales de los conceptos a los que alude. Actualmente el programa se trabaja bajo el régimen de formación continua de los docentes.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

En cuanto a la CF, dicho programa permite inferir y aprender las correspondencias grafema- fonemas. Cuando un niño aprende a leer y escribir, debe reconocer las relaciones entre grafemas y las unidades del lenguaje que estos representan (sonidos o fonemas). La apropiación del sistema de escritura implica las habilidades de CF, correspondencia entre letras y sonidos, direccionalidad de la escritura, identificación y diferenciación de las letras y habilidades del trazado.

La CF favorece el aprendizaje de la lectura y de la escritura. Los niños que en el Nivel Inicial adquieren habilidades de CF, aprenden de manera más rápida a leer y a escribir y, además, muestran un desempeño posterior superior en relación a aquellos niños que no han tenido ese aprendizaje (Fundación ARCOR, 2010).

Es importante que los niños logren comprender el lenguaje que, además de ser un instrumento fundamental de la comunicación, a partir del mismo se puede reflexionar y operar. Los niños van a poder inferir a través de las palabras escritas y así establecer relaciones entre los sonidos y las letras correspondientes, cuando logren entender que las palabras están compuestas por sonidos.

2.9 Núcleo de Aprendizaje: LENGUA

Según los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial del Consejo General de Educación de Entre Ríos (2008) se pretende:

- Favorecer el desarrollo lingüístico y discursivo de todos los niños en el marco de situaciones de juego.
- Promover la participación infantil en intercambios verbales en los que todos los niños tengan oportunidades de desarrollar habilidades comunicativas, adquieran vocabulario más preciso, complejo y abstracto y aprendan a narrar, a describir, a explicar, a argumentar.
- Generar situaciones para promover la valoración de las variedades lingüísticas.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

- Introducir a los niños en la alfabetización, a través de progresivos acercamientos a las funciones y propósitos de la escritura, al sistema de escritura y al estilo discursivo del lenguaje escrito.
- Proporcionar múltiples oportunidades para hablar, escuchar, leer y escribir.

Contenidos

- Habilidades comunicativas para desempeñarse en contextos de referencia distintos de la familia.
- Comprensión y producción de diferentes tipos de textos orales y escritos: narraciones de experiencias personales y de ficción, noticias, discursos instructivos, expositivos, descriptivos, argumentaciones.
- Empleo de estrategias de lenguaje descontextualizadas, en las que la información se explicita e integra por medio de una sintaxis compleja subordinaciones y normalizaciones y por medio de recursos lingüísticos tales como conectores.
- Vocabulario: estructura fonológica y significado conceptual de las palabras; establecimiento de relaciones conceptuales, campos semánticos.

Usos y funciones de la escritura, el sistema de escritura (el desarrollo de la conciencia fonológica. Relaciones entre la oralidad y el sistema de escritura), el estilo de lenguaje escrito en la producción de textos.

2.10 Evaluación en el Nivel Inicial

Teniendo en cuenta los Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial de Entre Ríos (2008) la evaluación es considerada una herramienta pedagógica que tiende a buscar una mejora en cuanto a las prácticas organizativas y educativas. Por lo tanto, los procesos de evaluación son inherentes a los procesos de enseñanza. La evaluación nos brinda información acerca de los avances de los niños, sus progresos, centrando la mirada en la tarea pedagógica en el qué se enseña, cómo se enseña, cuándo se enseña, previsión y la

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

planificación y en las estrategias didácticas usadas y diseñadas, respetando las individualidades.

En la tarea de enseñanza, en el proceso evaluativo deben considerarse los siguientes aspectos:

- El carácter axiológico de todo proceso evaluativo.
- El análisis de las condiciones iniciales del niño.
- La valoración de las consecuencias (previstas y no previstas) que condicionan el desarrollo del proceso.
- Aceptar que debe posibilitar y propiciar la permanente crítica educativa.

La promoción, en la Educación Inicial, es automática y cronológica. Esto se relaciona con la toma de decisiones respecto al pasaje del niño de un tramo a otro del Sistema Educativo, cuya clave se encuentra en la articulación entre los Niveles Inicial y Primario. Ambos niveles deben presentar un ajuste perfecto para evitar grietas, vacíos o puntos ciegos, que perjudiquen el pasaje a la etapa superior. La articulación es una estrategia favorecedora de aprendizajes, gradualidad del proceso y de un pasaje no traumático intra e inter-niveles.

En la Educación Inicial se evalúa teniendo en cuenta:

- *Observación sistemática:* herramienta clave, realizada de manera intencional y pautada. Estableciendo previamente y durante un determinado período el aspecto del aprendizaje por observar, siendo necesario reformularse preguntas previas sobre lo que se pretende observar.
- *Registro:* es la escritura sistemática de lo que se ha observado.
- *Observación asistemática/episódica:* registro de aquellos acontecimientos que el docente considere significativos, identificando manifestaciones cualitativas de un niño en particular y lo del grupo en general. Este registro favorece la elaboración del informe.

2.11 Legislación de las DEA en nuestro país

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

El 4 de noviembre del año 2016 como consecuencia de la lucha de la DISFAM, padres, docentes, profesionales y políticos, liderados por el Dr. Gustavo Abichacra se publicó en el Boletín Oficial la ley nacional de dislexia y otras DEA. Pearson (2017) afirma que la misma brinda las pautas de adaptación que necesitan estos alumnos, promueve la capacitación docente y la detección e intervención temprana de las dificultades, así como también la posibilidad de que las obras sociales reconozcan el tratamiento que estos chicos necesitan (p.289).

Actualmente las provincias que adhieren a la ley de las DEA número 27.306 son Buenos Aires, Río Negro, Salta, Catamarca, Neuquén, Tucumán y Entre Ríos.

Con respecto a la Ley de las DEA número 27306 se puede afirmar que está erróneamente denominada “ley de dislexia” ya que ésta contempla a todas las Dificultades Específicas del Aprendizaje. En la mencionada ley, se observa la necesidad de un cambio de paradigma ya que en las escuelas públicas se promocionan estudiantes sin obtener el adecuado aprendizaje de lectura y escritura, esto favorece la deserción y fracaso escolar.

Antes de que se sancionara la ley, las personas con dislexia, para recibir intervención y tratamiento, debían gestionar el Certificado Único de Discapacidad (CUD). Con la aplicación de la ley se garantiza la asistencia de las Obras Sociales, adaptaciones curriculares de enseñanza y evaluación. Esto implica que nos cuestionemos sobre la formación docente. El docente debe responder ante las necesidades particulares de los estudiantes con DEA, proveyendo de las herramientas y metodologías adecuadas para el desarrollo del aprendizaje de lectura y escritura (Pearson, 2016).

MARCO
METODOLÓGICO



3.1 Tipo de Investigación

El diseño de esta investigación fue de **campo**, ya que los métodos fueron empleados directamente en la realidad, mediante el trabajo directo con los niños de 5 años en la escuela. El trabajo de campo se corresponde a la relación directa del investigador con las fuentes de información. Ander Egg (1977: 37-40) identifica que la investigación de campo implica una aproximación integral al fenómeno a estudiar, identificando las características naturales, económicas, residenciales y humanas del objeto de estudio.

La investigación fue **cuantitativa** ya que se efectuó el análisis de la información tanto con el Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y aportes de nuestra formación académica. Se obtuvieron las medias, medianas y otros indicadores estadísticos según el nivel de medición de los instrumentos utilizados. El enfoque **cuantitativo** pretende medir con precisión las variables de estudio. Un estudio cuantitativo se basa en investigaciones previas y se utiliza para consolidar las creencias y establecer con exactitud patrones de comportamiento de una población (Sampieri y Kohan, s.f., citado por De Vita, s.f.).

El alcance temporal fue **transversal** porque se orientó al estudio de un aspecto concreto de los sujetos en un momento dado, en este caso, niños de 5 años que se transitaban el Nivel Inicial.

3.2 Muestra

La muestra de esta investigación fue **no probabilística** caracterizada por ser una técnica en la cual el investigador selecciona muestras basadas en un juicio subjetivo y se utiliza donde no es posible extraer una muestra de probabilidad aleatorio debido a consideraciones de tiempo o costo. Su tipo es por conveniencia. Se ha circunscripto a 30 niños y niñas (56,7% varones y 43,3% mujeres) cuya edad promedio fue de 5,84 años y la franja etaria abarcó desde 5,20 años hasta 6,42 años de edad; que concurren a la sala de 5 años del Nivel Inicial, en una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el tercer trimestre del año 2018. La unidad de análisis de la investigación fueron los niños y las niñas antes mencionados.

3.3 Técnicas de recolección de datos

Para recoger los datos de la presente investigación se aplicaron las pruebas PECFO, subprueba de Fluidez Verbal del ENI y la subprueba Vocabulario del WPPSI IV. Dichas pruebas fueron adaptadas para la población nacional y se caracterizan de la siguiente manera:

La **Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica** (PECFO). Se aplicó la versión original, no habiendo encontrado antecedentes de que se haya adaptado o utilizado en otras investigaciones en Argentina.

En una primera etapa fue elaborada por la profesora Virginia Varela M. junto a las licenciadas y fonoaudiólogas Karen Turiel y Tamara Garrido en el año 2010, en el contexto de práctica profesional en el Centro de Referencia de Salud (CRS Cordillera Oriente).

Posteriormente, en el Seminario de Investigación del año 2012 “Conciencia Fonológica en niños de 4 a 7 años con desarrollo típico de lenguaje según la Prueba de Evaluación de la Conciencia Fonológica”, se revisó la PECFO considerando el juicio de cuatro expertos especialistas en conciencia fonológica. Una vez evaluada la prueba y realizadas las modificaciones, fue aplicada a 40 niños de entre 4 y 7 años. A partir de esta aplicación, se realizaron nuevas sugerencias, consideradas en el año 2013 a cargo de la profesora Virginia Varela M., junto a la colaboración de la profesora Zulema De Barbieri O. y las licenciadas y fonoaudiólogas Judith Beltrán A., Constanza Godoy D., Andrea Guerra L. y María Paz Sánchez G. Se incorporaron estímulos ilustrados y se solicitó nuevamente revisión y juicio para el aporte de la validez de contenido. Se aplicó a 120 niños de 4 a 7 años y 11 meses pertenecientes a niveles socioeconómicos medio y medio bajo, de colegios municipales y subvencionados de la región Metropolitana de Santiago y V región de Valparaíso, distribuidos en cuatro rangos etarios.

La prueba se centra en detectar el grado de madurez del niño en la habilidad metafonológica relacionada con la identificación de sílabas y fonemas. El test contempla dos secciones: la primera, está relacionada con evaluar conciencia silábica, esto es, la conciencia de la sílaba, y consta de seis subpruebas: segmentación silábica, identificación de la sílaba inicial, identificación de la sílaba final, omisión de la sílaba inicial, omisión de la sílaba final, e inversión silábica. La segunda, está relacionada con la conciencia

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

fonética, esto es, la conciencia del fonema y consta de cuatro subpruebas: identificación del fonema inicial, identificación del fonema final, omisión del fonema inicial y síntesis fonémica. Cada ítem dentro de las subpruebas se compone normalmente de cuatro imágenes: la primera corresponde al estímulo referente y las otras tres a la respuesta, de las cuales dos son distractores.

Esta prueba, pensada para niños de 4 a 7 años 11 meses, permite determinar la etapa de desarrollo de la conciencia fonológica y poder intervenir de manera oportuna en caso que se presente un desempeño no esperado considerando la edad cronológica y el inicio del aprendizaje lector del niño.

La **Evaluación Neuropsicológica Infantil** (ENI). Esta evaluación ha sido validada y utilizada en numerosas investigaciones en nuestro país. Cuyos autores fueron: Esmeralda Matute, Olga; Olga Inozemtseva; Ana Luisa González Reyes; Yaira Chamorro en los años 2004 y 2006 de la CUCBA, Universidad de Guadalajara, Jalisco, México.

ENI es la primera batería neuropsicológica orientada hacia la evaluación de niños de edad escolar desarrollada y estandarizada en la población latinoamericana, en particular de México (en Guadalajara y Tijuana) y Colombia (en Manizales). Evalúa a niños entre 5 y 16 años. La ENI permite evaluar 9 dominios neuropsicológicos: habilidades construccionales, habilidades gráficas, memoria a corto plazo y diferida en su modalidad verbal y no verbal, habilidades perceptuales (visuales, auditivas y táctiles), lenguaje que incluye la expresión, comprensión y repetición, habilidades metalingüísticas, habilidades espaciales, atención (visual y auditiva), habilidades conceptuales, funciones ejecutivas que son los propios de una evaluación neuropsicológica estándar (Lezak; 2004). Se incluyen, además, 3 áreas académicas: lectura, escritura y aritmética; así como el examen de los signos neurológicos blandos, de la lateralidad manual y dos formatos para recopilación de la historia del desarrollo y de aprendizaje: el Cuestionario para Padres y la Historia Clínica. La integración de la información sobre el funcionamiento cognitivo, historia del desarrollo y manifestación de signos neurológicos blandos, provee la posibilidad de emitir un diagnóstico clínico acertado, o bien, caracterizar a los niños y adolescentes típicos y/o con alguna patología (Rosselli, Matute & Ardila, 2010). La prueba utilizada Fluidez Semántica incluye dos categorías: animales y frutas. Se aplican de manera individual. Se da un punto por cada

animal (o fruta). La puntuación total es el número total de animales (o frutas) dichos en un minuto.

La **Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria** (WPPSI- IV) desarrollada por David Wechsler en el año 1967, revisada en 1989, 2002 y 2012. Validada a nivel nacional tras utilizarse en numerosas investigaciones en Argentina. Se utilizó la versión original, adaptada al castellano.

Se construyó el primer baremo del WPPSI para la ciudad de Buenos Aires. La muestra estuvo compuesta por 176 niños (88 varones y 88 niñas) de jardines de infantes, cuyas edades fueron desde los 3 años, 10 meses, 16 días, hasta los 6 años, 7 meses y 15 días; subdivididos en grupos cuyas edades se incrementan sucesivamente en intervalos de 3 meses; en total 11 niveles. Se trataron de muestras pequeñas y relativamente homogéneas debido a que los niños pertenecían a un nivel socioeconómico medio- alto (familias de profesionales, ejecutivos, empresarios y comerciantes).

Los resultados obtenidos en Buenos Aires, que fueron cotejados con los de la población estadounidense, presentan en todos los niveles promedios más elevados (en puntajes brutos), lo cual puede atribuirse a las características de la muestra, que cubre sólo el nivel socioeconómico de la clase media- alta de la ciudad de Buenos Aires.

El WPPSI- IV es una prolongación del WISC, buscando una mayor eficacia teniendo en cuenta los problemas psicométricos que se presentan al aplicar tests a niños de 4 a 6 años y medio.

Está diseñada para evaluar la inteligencia de los niños de 2 años y 6 meses a 7 años y 7 meses (2:6 a 7:7). Consta de once subtests, seis verbales y cinco de ejecución. Subtests Verbales: Información, Vocabulario, Aritmética, Analogías, Comprensión y Frases (subtest complementario). Subtests de Ejecución: Casita de los animales, Completamiento de figuras, Laberintos, Diseños geométricos y Construcción con mosaicos.

La estructura de la WPPSI-IV se organiza en tres niveles: escala total (da lugar a la puntuación CI), escalas primarias (de las que se obtienen los índices primarios) y escalas secundarias (que dan lugar a los índices secundarios. Distintas combinaciones de las puntuaciones de estas pruebas permiten estimar una puntuación Cociente Intelectual Total (CIT), índices primarios e índices secundarios. Los índices primarios, que reflejan

el funcionamiento intelectual en distintos dominios de la aptitud cognitiva, se fundamentan en resultados de análisis factoriales; los índices secundarios, que reflejan otros aspectos de la aptitud cognitiva, tienen una base teórica y se pueden utilizar para complementar a los primarios en situaciones clínicas. La subprueba Vocabulario que utilizamos mide la capacidad de formación de conceptos verbales y el conocimiento de las palabras que demuestra el niño, los conocimientos generales y la capacidad de aprendizaje.

3.4 Procedimiento de recolección de datos

En primer lugar, se solicitó mediante un escrito a la Facultad “Teresa de Ávila” la autorización para presentarle a la directora de la institución educativa elegida para la muestra, quien mostró buena predisposición para participar de la investigación.

Luego de explicitar los fines de la investigación y de coordinar con la directora y la docente de la sala de 5 años de Nivel Inicial, se le hizo entrega a la maestra el consentimiento y autorización para que les entregue a los tutores de los alumnos para que sean evaluados.

Una vez que los tutores enviaron las autorizaciones, coordinamos los momentos y los espacios donde llevamos a cabo las evaluaciones pertinentes.

Se nos otorgó una sala donde evaluamos a dos niños a la vez (uno cada una de nosotras), en mesas y sectores separados de dicha sala.

La aplicación de las pruebas se realizó en seis instancias, cada una de ellas con una duración de sesenta minutos aproximadamente por niño; en el mes de noviembre del año 2018.

Cuando finalizamos la evaluación del total de treinta niños, nos reunimos con el Asesor Metodológico quien nos facilitó el Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) para el análisis de los datos.

3.5 Plan de tratamiento y análisis de datos

Los datos obtenidos fueron procesados a través del Programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) y aportes de nuestra formación académica. Se obtuvieron las medias, medianas y otros indicadores estadísticos según el nivel de medición de los instrumentos utilizados. Se realizaron correlaciones entre las variables de los instrumentos.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

En el siguiente capítulo se resumen los resultados arrojados mediante un análisis estadístico de los resultados alcanzados en la Prueba de Conciencia Fonológica y Conciencia Semántica (PECFO), la prueba Fluidez Verbal (ENI) y la subprueba Vocabulario (WPPSI).

Los resultados fueron representados por medio de tablas, que complementan la información y permiten una mejor comprensión de los mismos.

RESULTADOS



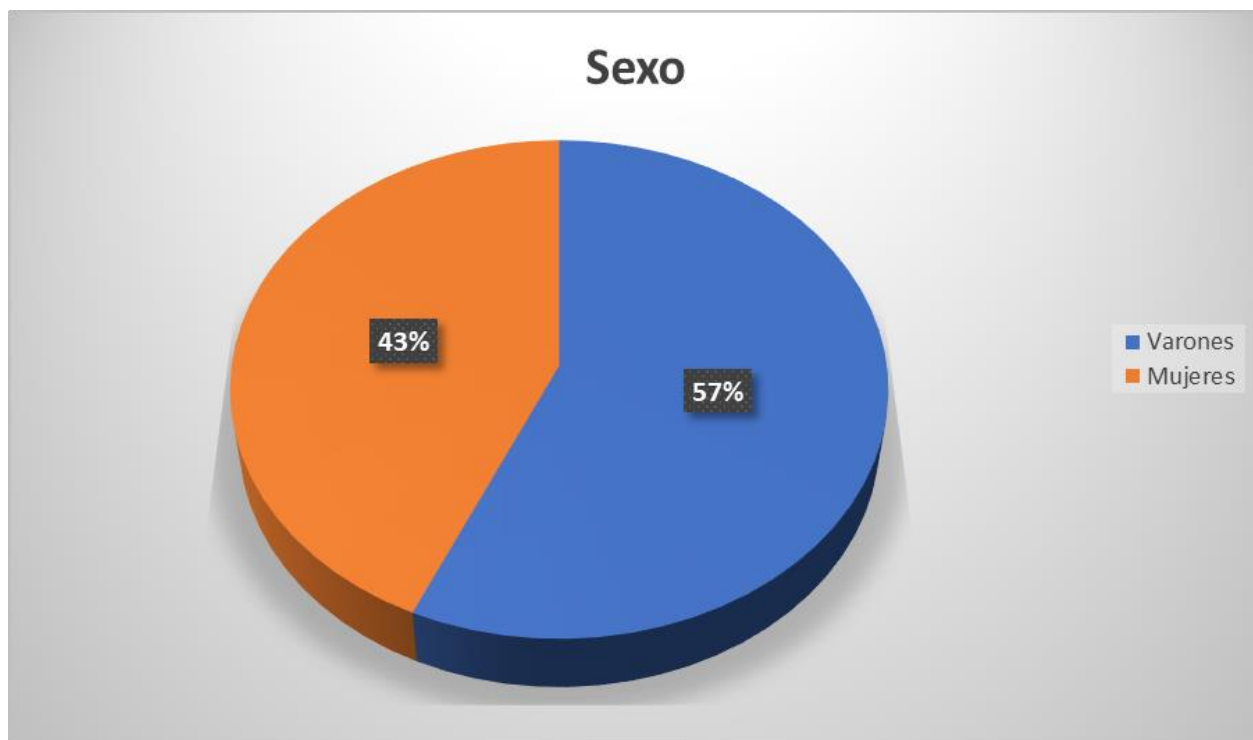
4. RESULTADOS

4.1. Resultados obtenidos del procesamiento de datos

La muestra estuvo compuesta por 30 niños (56,7% varones y 43,3% mujeres) cuya edad promedio fue de 5,84 años y la franja etaria abarcó desde 5,20 años hasta 6,42 años de edad.

Figura 1

Porcentaje de niños según el sexo



En relación a los objetivos propuestos se presentan los principales resultados.

4.1.1 Objetivo 1: *Establecer el nivel de desarrollo de conciencia fonológica de los niños de sala de 5 años de una escuela pública de gestión privada céntrica de la ciudad de Paraná en el año 2018.*

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

A continuación, se presentan los resultados alcanzados mediante la administración de las pruebas de Conciencia Fonológica y Conciencia Silábica de PECFO (Varela, 2010).

En cuanto a la Prueba de Evaluación de Conciencia Fonológica (PECFO), los resultados obtenidos se ubican en el Percentil Medio 38,85% representado por el color anaranjado, con un desempeño más bajo en la prueba de **Conciencia Silábica**. En la Tabla 1 se observa que un 83,3% de niños estaba por debajo de la mediana (Percentil 50).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de la performance de la prueba PECFO (noviembre, 2018)

Estadísticos descriptivos	Percentil Mínimo	Percentil Máximo	Percentil Medio	Desviación estándar
Conciencia Silábica	10	90	33,17	27,21
Conciencia Fonológica	10	90	56,33	31,27
PECFO Percentil	10	90	38,83	28,73

Se demostró una elevada cantidad de niños en riesgo a pesar de que poco más de la mitad (53,3%) representado con el color verde, puede considerarse con una capacidad normal de Conciencia Silábica (véase Tabla 2).

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Tabla 2

Resultados en Conciencia Silábica según categorías (noviembre, 2018)

Categoría	Niños/as	Porcentaje
Riesgo (entre percentil 25 y 10)	14	46,7
Normal (entre percentil 25 y 75 o más)	16	53,3
Total	30	100

En relación a la prueba de **Conciencia Fonológica** se obtuvieron mejores desempeños. Un total de trece niños, el 43,3%, se encuentra por debajo de la mediana (Percentil 50), representados con el color amarillo, anaranjado y rojo y el restante 56,7% por encima de dicho valor (véase Tabla 3). Se observa una elevada cantidad de niños en performance normal, representado con el color verde y tan solo el 20% en riesgo de color rojo (véase Tabla 4).

Tabla 3

Desempeño en Conciencia Fonológica de la prueba PECFO

Percentil	Niños/as	Porcentaje	Porcentaje acumulado

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

10	6	20	20
25	4	13,3	33,3
50	3	10	43,3
75	10	33,3	76,7
90	7	23,3	100
Total	30	100	

Tabla 4

Resultados en Conciencia Fonológica según categorías

Categoría	Niños/as	Porcentaje
Riesgo (entre percentil 25 y 10)	6	20
Normal (entre percentil 25 y 75 o más)	24	80
Total	30	100

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

En los resultados globales de PECFO (véase Tabla 5) se aprecia que un 36,7% se encuentra en riesgo (entre P 10 y P 25) representado con el color rojo y el 63,3% restante se ubica en el rango Normal (entre el P 25 y P 75 o más) representado con el color verde.

Tabla 5

Resultados globales en el PECFO según categorías

Categoría	Frecuencia	Porcentaje
Riesgo (entre percentil 25 y 10)	11	36,7
Normal (entre percentil 25 y 75 o más)	19	63,3
Total	30	100

4.1.2 Objetivo 2: *medir la capacidad de los niños de 5 años para la formación de conceptos verbales*

Teniendo en cuenta los resultados del Test WPPSI (véase Tabla 6), se encontró que, en promedio, la edad biológica, representada con el color verde, es mayor que la edad madurativa, representada con el color rojo, en la proporción de 0,71 (equivalente a 8 meses y ½). La edad biológica registra 5 años y 10 meses de edad y la edad madurativa, representada con el color rojo, 5 años y 1 mes y ½. El 43,3% de los niños se encuentran

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

con una edad madurativa inferior a la biológica en al menos 6 meses hasta más de 1 año y ½ de desfasaje, representado con los colores amarillo, anaranjado y rojo (véase Tabla 7).

Tabla 6

Edad biológica comparado con edad madurativa del WPPSI (noviembre 2018)

Resultados	Media (años)	Desviación estándar
Edad Biológica	5,84	0,276
Edad Madurativa (WPPSI)	5,13	0,768
Diferencia Edad	-0,71	0,793

Tabla 7

Edad biológica comparado con edad madurativa del WPPSI

Categoría	Niños/as	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Debajo de la edad madurativa por más de 1 año y medio	5	16,7	16,7

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Debajo de la edad madurativa entre 1 año y 1 año y medio	4	13,3	30
Debajo de la edad madurativa de 6 meses a 1 año	7	23,3	53,3
En el rango de edad madurativa más y menos 6 meses	13	43,3	96,7
Sobre la edad madurativa más de 6 meses	1	3,3	100
Total	30	100	

Para comprobar si la diferencia de los 8 meses y $\frac{1}{2}$ entre la edad biológica y la madurativa era estadísticamente significativa se aplicó la Prueba T para comparar la muestra con un valor esperado. El resultado no fue significativo.

Tabla 8

Prueba T para evaluar si es significativa la edad biológica de la madurativa

		Valor de prueba= 5.8393 (promedio Edad Biológica) *				
		95% de intervalo de confianza de la siguiente diferencia (bilateral de medias)				
	T	gl			Inferior	Superior

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Edad Madurativa (WPPSI)	-5,037	29	0,000023	-0,71	-0,993	-0,419
*La diferencia entre edad biológica y madurativa resulta estadísticamente significativa al valor $p < 0,01$						

4.1.3 Objetivo 3: *Evaluar la velocidad para nombrar objetos de los niños, mediante la aplicación de la sub prueba fluidez verbal de la Evaluación Neuropsicológica Infantil.*

En la subprueba Fluidez Verbal Frutas, los niños alcanzaron un percentil medio de 39,77, representado con el color verde, mientras que en Animales el promedio fue más bajo, alcanzando un percentil medio de 29,13, representado con el color rojo (véase Tabla 9).

Tabla 9

Estadísticos descriptivos de los resultados de la prueba ENI (noviembre, 2018)

Estadísticos descriptivos	Percentil Mínimo	Percentil Máximo	Percentil Medio	Desviación estándar
Frutas	2	75	39,77	23,499
Animales	5	95	29,13	21,449

Se observa que en Frutas hay un 19,9% de niños se encuentran con un rendimiento por debajo de lo normal, representados con los colores amarillo, anaranjado y rojo (véase Tabla 10) y en Animales alcanza un 96,67% (véase Tabla 11).

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Tabla 10

Resultados de la prueba ENI Frutas

Categoría	Niños/as	Porcentaje
Muy bajo	1	3,3
Límite	4	13,3
Promedio bajo	1	3,3
Normal o promedio	24	80
Total	30	100

Tabla 11

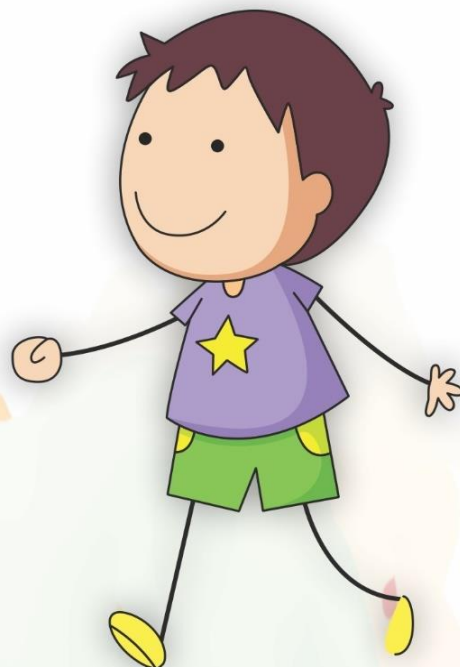
Resultados de la prueba ENI Animales

Categoría	Niños/as	Porcentaje
Muy bajo	6	20
Límite	8	26,7
Promedio bajo	15	50

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Normal o promedio	1	3,3
Total	30	100

DISCUSIONES,
CONCLUSIONES,
LIMITACIONES
Y RECOMENDACIONES



5.1 Discusión

Consideramos importante la presente investigación para el campo de la Psicopedagogía, Educación Inicial y Educación Primaria dado que es primordial la detección precoz como medio de anticipación a futuras dificultades en la lectoescritura. El objetivo principal es reconocer indicadores de riesgo de dislexia tales como conciencia fonológica, vocabulario y velocidad para nombrar objetos. De esta manera, podemos afirmar que es posible detectarlos en sala de cinco años, al igual que Pearson (2013) quien investigó sobre la detección temprana de niños en riesgo con problemas de lectoescritura.

Aseguramos que la dislexia se caracteriza por la presencia de dificultades en la precisión y/o fluidez en el reconocimiento de palabras y de escasas habilidades de escritura y decodificación. A los niños que tienen dislexia les cuesta escribir, reconocer palabras y adquirir velocidad lectora. Estas dificultades se relacionan con un déficit en el componente fonológico que suele ser inesperado, evidenciándose cuando el niño llega al primer grado y comienza la presión externa, respecto a otras habilidades cognitivas y de la instrucción escolar efectiva (Diuk, 2020). La autora expresa que es necesario una enseñanza sistemática y explícita y que la misma requiere de dos componentes que son el conocimiento de las correspondencias fonema-grafema y la conciencia fonológica. El primer componente implica que los niños sepan el sonido de las letras mientras que el segundo es la capacidad para analizar los sonidos de las palabras para reconocer que la palabra está formada por una serie de sonidos y que requiere de la prolongación de los mismos. Aprender a leer implica una enseñanza explícita y sistemática de la lectura y la escritura.

En cuanto a la hipótesis planteada, corroboramos que es posible identificar indicadores de riesgo de dislexia en niños de sala de 5 años de Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná.

Si bien la consolidación de la lectura y la escritura no se dan en el Nivel Inicial, un niño con dislexia no surge de forma espontánea en el inicio de la educación primaria. Sus dificultades son previas a este período educativo y, a pesar de que no podemos establecer un diagnóstico fidedigno a estas edades, podemos detectar a aquellos niños que presenten indicadores de riesgo y que, probablemente la desarrollen en la etapa posterior.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Tal como plantea el CIE- 10 (1992) coincidimos que en el inicio del aprendizaje de la escritura pueden presentarse ciertas dificultades en las fases tempranas de la escritura alfabética, dificultades para pronunciar el alfabeto, realizar rimas simples, denominar correctamente las letras y analizar o categorizar los fonemas.

Bravo Valdivieso (1995) expresa que en los niños disléxicos se observa el ritmo de lectura titubeante, entrecortado, el flujo lector es siempre silábico, monótono, olvida los signos de puntuación y entonación. El nivel de comprensión es más bien bajo. Los errores más comunes son las confusiones auditivas o visuales, adiciones, sustituciones, omisiones e inversiones. Conocer acerca de esto nos permite estar alerta sobre las características de los niños que podrían desencadenar dislexia.

Tomando en cuenta estas investigaciones, afirmamos que es posible establecer el nivel de desarrollo de conciencia fonológica en la sala de 5 años del Nivel Inicial.

En función de los datos obtenidos en relación al nivel de desarrollo de la conciencia fonológica (PECFO) el 56,7% se encuentra en el rango esperable. Mientras que se observa un rendimiento más bajo en la prueba de conciencia silábica con un 46,67% de los niños en riesgo. Teniendo en cuenta las investigaciones experimentales de Liberman y otros (1974); Treiman y Baron, (1981); Antonini, (1987); Gombert, (1992) a diferencia de la conciencia fonológica que no se encuentra lo suficientemente adquirida antes de los siete años, la conciencia silábica si lo está, debido a esto consideramos importante este resultado ya que el grupo de alumnos en general no presenta problemas visuales o auditivos graves, además cuentan con padres presentes en la tarea escolar. Los autores coinciden con lo que Serrano Chica & Defior (2005) analizaron: la escritura como noción presente en preescolares. Realizaron un estudio sobre el nivel de escritura logrado por niños de habla hispana en diferentes etapas del ciclo preescolar (4, 5 y 6 años) donde encontraron que a esas edades existen nociones rudimentarias de representación de fonemas. La existencia de casos de dislexia evolutiva, se caracterizaron por un déficit lector que se evidencia en el periodo de consolidación del lenguaje escrito. El déficit se presenta tanto en precisión como en velocidad y cuando se comparan niños del mismo nivel lector que los disléxicos y misma edad cronológica. Otra conclusión arribada es que los disléxicos tienen dificultades en un momento evolutivo más avanzado que el periodo básico de desarrollo de la lectoescritura.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Rufina Pearson (2017) manifiesta que existen mitos en relación a la dislexia, uno de ellos es que no puede diagnosticarse antes de los 7 u 8 años de edad. Coincidimos con esta idea expresada por la autora, resaltando la importancia del nivel inicial y su influencia en el desarrollo infantil. En los primeros años de vida se produce el mayor desarrollo neuronal y de inteligencia en el niño. Momento en el que se despliegan y maduran las capacidades fundamentales como el área de lenguaje, sensorial, física, psicológica, sexual y social. Es un periodo valioso con un gran ritmo evolutivo en el que se debe garantizar el máximo desarrollo integral de todas sus capacidades. Se considera que la sala de 5 años es un momento crucial para realizar una correcta evaluación ya que se espera que los predictores del aprendizaje estén consolidados o desarrollados.

Esto a su vez coincide con lo expresado por Mover (2016) en su investigación, la cual comprueba la importancia de detectar tempranamente en el Nivel Inicial posibles dificultades en los niveles de conciencia fonológica como requisito prelector. La mayoría de los niños evaluados presentaron descendidos los niveles de conciencia fonológica en el primer grado del Nivel Primario. En función de los resultados obtenidos a través de las pruebas aplicadas pudieron anticiparse y tomar las medidas necesarias para favorecer un diagnóstico temprano y evitar el fracaso escolar que conllevan las dificultades en las habilidades antes mencionadas. Al igual que Dalbín & Felicioli (2016), quienes en su tesis de investigación titulada “Funciones cognitivas y conciencia fonológica en niños de 5 años de dos escuelas de la ciudad de Paraná”, indagaron el nivel de desarrollo manifestado por los niños en funciones cognitivas (como atención, lenguaje, memoria, percepción, orientación espacio- temporal y psicomotricidad) y en conciencia fonológica al finalizar el Nivel Inicial. Comprobaron que el nivel de desarrollo de algunas funciones cognitivas y de la conciencia fonológica estaba descendido con respecto a lo que se espera para el ingreso a primer grado, evidenciándose un nivel inferior en los niños de la escuela de gestión estatal comparado con los que asisten a la escuela de gestión privada.

A pesar de que gran parte de los niños presentó un rendimiento esperado con respecto a la capacidad de formación de conceptos verbales, teniendo en cuenta su edad cronológica, otros presentaron un rendimiento promedio bajo en las pruebas de vocabulario. Respecto a los resultados del Test WPPSI, se encontró que, en promedio, la

edad biológica es mayor que la edad madurativa en 8 meses y $\frac{1}{2}$. La edad biológica registra 5 años y 10 meses de edad y la edad madurativa 5 años y 1 mes y $\frac{1}{2}$. El 43,3% de los niños se encuentran con una edad madurativa inferior a la biológica en al menos 6 meses hasta más de 1 año y $\frac{1}{2}$ de desfasaje. Para comprobar si la diferencia de los 8 meses y $\frac{1}{2}$ entre la edad biológica y la madurativa era estadísticamente significativa se aplicó la Prueba T comparándola con un valor esperado. El resultado no fue significativo cuantitativamente. Más allá de esto y teniendo en cuenta nuestros conocimientos académicos, consideramos preocupante que estos niños evidencien el desfasaje de 8 meses y $\frac{1}{2}$, en lo que respecta a la formación de conceptos verbales, ya que los mismos son elementos moleculares para la adquisición del lenguaje (Luceño Campos, 1994). Coincidimos con lo enunciado por Vigotsky (1934) quien consideró que la enseñanza debe garantizar la formación activa de los conceptos y el aprendizaje como centro de atención, a partir del cual se deben proyectar el proceso pedagógico y la interacción del sujeto con su medio como vía de desarrollo.

Aunque una parte de los niños obtuvo un desempeño normal en cuanto a la velocidad para nombrar palabras en un lapso de tiempo determinado, otros niños tuvieron un desempeño promedio bajo. En la subprueba Fluidez Verbal Frutas, los niños alcanzaron un percentil medio de 39,77 mientras que en Animales el promedio fue más bajo, alcanzando un percentil medio de 29,13. Se observa que en Frutas hay un 19,9% de niños que se encuentran con un rendimiento por debajo de lo normal y en Animales alcanza un 96,67%. Tal como asegura en su investigación, Fabiola Gómez- Velázquez (2009), quien estudió longitudinalmente a 121 niños, la evaluación de la velocidad de denominación en etapas tempranas puede tener importantes implicaciones para el diagnóstico y la intervención de los niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura. Por otra parte, demostró que la velocidad para la denominación de letras es el mejor predictor del desarrollo lector, con la consecuente confirmación de que la velocidad lectora es el rasgo fundamental de la dislexia. En relación a lo dicho anteriormente, distinguimos la importancia de que las instituciones educativas implementen programas que estimulen la fluidez verbal y el reconocimiento global de las palabras.

Los niños evaluados presentaron dificultades en cuanto a las habilidades de denominación. Los resultados obtenidos confirman los estudios realizados por Wolf &

Otros (2000), quienes evidencian que las personas disléxicas tienen problemas al nombrar elementos familiares de naturaleza lingüística y no lingüística cuando están bajo presión o controlados mediante el tiempo. Las habilidades de denominación requieren la recuperación y el recuerdo consciente de la información verbal almacenada de la memoria a largo plazo (Serrano, 2005).

Con la aplicación de la subprueba fluidez verbal de la Evaluación Neuropsicológica Infantil, los niños debieron reconocer palabras ya procesadas y almacenadas en su memoria. Esto se corresponde con lo que postula Serrano (2005) quien afirma que existen dos vías por las que se lleva a cabo el reconocimiento de palabras de manera independiente; una implica el acceso directo a las representaciones léxicas y la otra emplea reglas de correspondencia grafema-fonema. La primera vía, denominada directa, léxica o visual, “implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector.

Al igual que González & Cuetos (2014), cuyo objetivo de estudio fue analizar el efecto que la intervención CF y velocidad de denominación tiene sobre el aprendizaje de la escritura, quienes además expresan que la velocidad de denominación tiene gran implicancia en el uso de las representaciones ortográficas de palabras específicas, podemos afirmar, según los datos recabados de nuestra investigación, que esto mejora el acceso y la recuperación de los nombres familiares ya almacenados. Creemos necesario que debe tenerse en cuenta una instrucción explícita en conciencia fonológica y velocidad de denominación ya que facilita el aprendizaje de la lectoescritura.

La premisa fundamental, que dio origen a nuestra investigación, fue destacar la importancia que tiene la detección temprana de indicadores de riesgo de dislexia en aquellos niños que se encuentran en el nivel inicial ya que esto favorece la posibilidad de intervenir de forma temprana. Paralelamente Pearson (2017) sostiene que “la dislexia puede diagnosticarse en el primer grado, aunque existen indicadores que permiten detectar riesgo de que presente dificultad previamente, por eso es importante que tanto padres como maestros y profesionales puedan detectar los signos de riesgo y estar preparados para derivar, consultar y hacer el diagnóstico en forma temprana”. A su vez

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

expresa que si finalmente se confirma el diagnóstico de dislexia “se habrá ganado tiempo porque aprenderá de un modo más exitoso los automatismos en los que presentará dificultad”. De otra manera si se espera hasta segundo o tercer grado será necesario *desandar* los aprendizajes adquiridos llenos de vicios que se van generando.

Para finalizar, cabe destacar que generalmente los niños con dislexia, deben transitar un camino complejo; donde desde el inicio de la historia escolar sortean desafíos no solo en los aprendizajes académicos sino también en los vínculos con sus pares repercutiendo en su baja autoestima. Esto coincide con lo que Pearson (2017) expresa: a las personas con dicha condición nada les ha sido sencillo. Poseen alto nivel de resiliencia, desean leer, aunque les cueste y quieren demostrar que ellos pueden lograrlo; sus obstáculos los fortalecen.

Estamos convencidas que nuestra investigación es un puntapié para reflexionar sobre la importancia de una adecuada articulación entre los niveles inicial y primario, permitiendo de esta manera que se dé un proceso continuo y concreto de comunicación entre ambos docentes, favoreciendo que los niños que poseen indicadores de riesgo de dislexia detectados en nivel inicial transiten sin mayores dificultades el pasaje de un nivel educativo a otro, evitando fracaso escolar

5.2 Conclusión

En el presente estudio, y en relación a las preguntas que dieron origen a nuestro trabajo, afirmamos que es posible identificar indicadores de riesgo de dislexia en sala de 5 años del Nivel Inicial a través de screening general y pruebas pedagógicas.

Con respecto al desarrollo de la conciencia fonológica se observa una elevada cantidad de niños con una performance normal, no obstante, se constató que diez de los treinta niños evaluados presentan dificultades y no alcanzaron el nivel esperado teniendo en cuenta su edad cronológica. Resaltamos la importancia de que los niños que obtienen mejores puntuaciones en tareas fonológicas son los que se inician en la lectura con anterioridad. Además, es fundamental para el aprendizaje de la escritura ya que para escribir al dictado es necesario segmentar el habla en fonemas y transformar cada uno de ellos en su correspondiente grafema. Este indicador favorece la manipulación mental de los fonemas y, con la enseñanza explícita de las letras del abecedario, lleva a que los niños comprendan cómo hacer para leer y escribir.

En relación a la conceptualización, la mitad de los niños evaluados se encuentran por debajo de la edad madurativa con un desfase de seis meses a un año y medio. El vocabulario tiene gran importancia dentro del currículo, por esto como educadores debemos actuar sobre él y encontrar una forma de compensar las carencias de nuestros estudiantes provenientes de distintos niveles socioculturales y así, evitar el fracaso escolar.

Sobre la velocidad para nombrar objetos, un porcentaje significativo de los niños obtuvieron un mejor desempeño al momento de nombrar frutas, no obstante, presentaron un rendimiento promedio bajo, en el nombramiento de animales. Estos resultados constituyen un indicador importante de los niños con respecto a sus funciones ejecutivas.

Se concluye que de los indicadores de riesgo que evaluamos, el predominante es la conceptualización. Los niños evaluados presentaron dificultades en cuanto a las habilidades de denominación. Los resultados obtenidos demuestran problemas al nombrar

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

elementos familiares de naturaleza lingüística y no lingüística cuando están bajo presión o controlados mediante el tiempo.

Sostenemos que, a través de la detección de indicadores de riesgo en Nivel Inicial se logra anticipar posibles dificultades en el desarrollo de la lectoescritura y de esta manera disminuir el riesgo de un fracaso escolar futuro en el nivel primario. A través de una oportuna intervención pedagógica se pueden minimizar las desigualdades académicas y compensar las carencias provenientes de los distintos niveles socioculturales.

5.3 Recomendaciones y Limitaciones

Recomendaciones

- Brindar, a la institución donde realizamos nuestro estudio de campo, un seguimiento a los datos obtenidos a través de un informe detallado. Con el fin de aprovechar la información y pensar nuevas estrategias para los futuros alumnos del Nivel Inicial.
- Trabajo articulado entre los niveles inicial y primario a fin de sortear grietas que perjudiquen el pasaje de una etapa a otra superior. Evitando que las dificultades en las habilidades de lectoescritura sean visibles recién a partir del primer grado y si algún niño presenta errores se puedan evaluar y detectar anticipadamente los indicadores de riesgo en la sala de 5 años. Para que esto sea posible, creemos y apostamos por una pedagogía preventiva, una manera de enseñar que posibilite la adquisición de herramientas y estrategias para afrontar futuras situaciones.
- Concientización de las instituciones y equipo docente sobre lo esencial de poseer información y asesoramiento profesional a fin de contar con los recursos necesarios para detectar tempranamente dificultades en la lectoescritura. Por otra parte, nos parece una buena idea, llevar un registro y evaluación periódica de cada niño teniendo en cuenta el desarrollo de las habilidades necesarias para una futura adquisición de la lectoescritura.
- Acceso de los docentes de Nivel Inicial a un protocolo de intervención (estimulación de las habilidades) en el caso que se observen dificultades en indicadores de riesgo en los niños.
- Incorporación de actividades que favorezcan el desarrollo de las habilidades pre lectoras en la planificación docente del Nivel Inicial.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

- Implementación de pruebas de seguimiento (screening general y pruebas pedagógicas) durante tres períodos del ciclo escolar para detectar dificultades y estimular aquellos niños que las presenten.
- Capacitaciones para docentes (Nivel Inicial y Nivel Primario) y padres acerca de los indicadores de riesgo de dislexia en niños antes de la adquisición de la lectoescritura.
- Implementación de la Propuesta DALE de Beatriz Diuk. El cual es un programa de abordaje en donde se trabaja con niños que presentan dificultades. Lo que intenta es identificar aquellos niños que realmente tienen dificultades en las habilidades de lectura y escritura de aquellos que son víctimas del sistema escolar. Se trabaja con el Modelo de Respuesta a la Intervención. Esto implica que todos los niños están en el aula, monitoreados, lo cual favorece identificar aquellos que se van quedando atrás con respecto al desempeño de sus pares. Estos niños pasan al Nivel 2 que es el Apoyo Personalizado, individual o en grupos pequeños, donde la enseñanza se focaliza en las dificultades que estos chicos tengan para aprender. Otra vez se evalúa la Respuesta a la Intervención, si están aprendiendo o no, si no lo están haciendo pasan al Nivel 3. En donde el apoyo es individual o se deriva a una evaluación psicopedagógica considerando la hipótesis de que haya una dificultad que exceda el sistema educativo y que implique una intervención de otra índole.

Limitaciones

- En primer lugar, la presente investigación exhibe una limitación inherente al tipo de diseño elegido (ex post facto) consistente en la falta de control directo sobre las variables. Además, este trabajo presenta un carácter transversal. Esto implica que no se puede seguir al fenómeno para ver cómo cambia ni inferir la dirección de la causalidad y solo se puede conocer la situación de las variables en un momento único. Por otra parte, se observan limitaciones relativas al tipo de muestra

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

utilizada. Este tipo de muestreo incidental no asegura la representatividad de los resultados.

- El tiempo que se utilizó para la aplicación de la batería de test y subtest seleccionada fue muy extenso para los niños evaluados.

5.4 Sugerencias para Psicopedagogos y docentes del Nivel Inicial y el primer año del Nivel Primario

Consideramos pertinente a nuestra investigación que docentes y profesionales psicopedagogos tengan en cuenta el trabajo de Feldman (2009) en Sistema de Alfabetización Específico. El autor estableció la diferencia entre “dislexia- síntoma” y “dislexia- síndrome”, determinando que la dislexia síndrome es la conocida dislexia específica de evolución, cuya característica es la presencia de determinados errores disléxicos (omisiones, traslados, sustituciones de letras, etc.). Por otro lado, la dislexia síntoma es entendida por la presencia de los errores disléxicos, que pueden darse en niños con fallas de atención cuya velocidad conlleva la producción de los errores antes mencionados.

Teniendo en cuenta los problemas que los educadores enfrentan con niños con dificultades en la lectoescritura, el método utiliza un enfoque sintético, parte de los elementos mínimos (letras y fonemas) y luego avanza a estructuras de mayor complejidad (sílabas- frase- relato). Considerando que aquellos métodos globales, en donde se intenta que los niños a partir de una palabra entera puedan descubrir por sí mismos los conceptos sílaba y letra, es probable que se dirijan hacia el fracaso.

A partir de las características que presentan aquellos niños disléxicos se pueden inferir las posibilidades de alfabetización a utilizar.

- 1) Los niños disléxicos tienen dificultades de conciencia fonológica
- 2) Los niños disléxicos tardan más en pasar de la letra al sonido y viceversa.
- 3) Los niños disléxicos aprenden mejor con métodos de marcha sintética.
- 4) Los niños disléxicos no toleran sobrecarga de información.
- 5) Los niños disléxicos no toleran manipular simultáneamente varios conceptos nuevos.
- 6) La reversibilidad entre lectura y escritura favorece a ambas.
- 7) El niño disléxico no percibe que la lectoescritura es una combinatoria de sonidos y letras.

- 8) Al niño disléxico le cuesta establecer reglas de escritura.
- 9) Muchos niños disléxicos tienen dificultades de coordinación visomotora fina.
- 10) Muchos niños disléxicos tienen pobre memoria visual referida a la lectoescritura.
- 11) La alfabetización no es una franja homogénea, sino que presenta subetapas.
- 12) La dislexia puede venir acompañada de inmadurez perceptual, lingüística y operatoria.

Algunas pautas metodológicas

- 1- El método debe ser sintético. Se parte de los fonemas, luego sílabas y finalmente se pasa a relatos.
- 2- Al comienzo de la alfabetización se establece un sistema exclusivamente fonético.
- 3- Es conveniente dar las letras por su sonido y no por su nombre.
- 4- Se trabaja de a un elemento (nuevo) por clase o sesión.

Con respecto al trabajo a nivel de fonemas, se trabaja primero el nivel de letras aisladas y luego el nivel de secuencias de letras. Cada nivel tiene sus recomendaciones correspondientes.

Luego, se van complejizando las actividades, teniendo en cuenta los otros niveles: nivel de sílabas, nivel de palabra, etc.

Feldman (2009) diagramó una serie completa de actividades para que los educadores puedan desempeñarse teniendo en cuenta lo antes mencionado.

Un estudio de la Universidad de Gualeguaychú afirma que solo el 15 por ciento de los docentes sabe qué es la dislexia y qué hacer con ella. Claro que el docente tiene un papel fundamental en la detección precoz, no tiene que hacer diagnóstico, lo que tiene que ver son los factores de riesgo y no esperar y ver, porque no hay cosa peor que en una persona con una dificultad en el lenguaje que esperar ya que se le está haciendo perder la oportunidad de lograr esa habilidad necesaria para poder aprender a leer debidamente. No es una cuestión madurativa, si la esperamos lo más probable es que sean una cuestión de

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

por vida por actuar tarde. Además, el cerebro tiene que desaprender lo mal aprendido, va a tener consecuencias emocionales que van a impedir que el niño ponga las ganas suficientes para querer modificar lo que le vino de base, genéticamente (Abichacra, 2019).

Por lo expresado anteriormente a continuación detallamos los puntos principales a tener en cuenta dentro del aula para lograr una identificación de alumnos con dificultades en lectoescritura:

- Nivel de comprensión oral por debajo de la media para su edad
- Falta de fluidez en la expresión oral
- Errores de confusión entre palabras fonéticamente similares
- Lenguaje espontáneo menos claro que el lenguaje dirigido
- Problemas atencionales
- Dificultades en el ritmo, coordinación, equilibrio y orientación
- Adulteraciones en la lateralidad
- Mayor habilidad en capacidades manuales que lingüísticas
- Dificultades para aprender a escribir su nombre y para reconocerlo
- Dificultades en segmentación silábica
- Dificultades para aprender secuencias
- Dificultades en el aprendizaje de las operaciones matemáticas
- Torpeza motriz, especialmente grafo-manual
- Tienden a agarrar mal el lápiz
- La socialización se ve afectada y vinculación con sus pares

¡GRACIAS!



BIBLIOGRAFÍA



6.1 Referencias bibliográficas

- Azcoaga, Juan; Bollo, José A. (1981) *Los retardos del lenguaje en el niño*. España: Editorial Paidós.
- Bravo Valdivieso, Luis (1995). *Lenguaje y dislexias: enfoque cognitivo del retardo lector*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Calderón, Gabriela; Carrillo, Marco (2006). *La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares*. México: Universidad Autónoma de Querétaro.
- Celedonio, Castanedo (2012). *Bases Psicopedagógicas de la educación especial*. España: CCS.
- Consejo General de Educación de Entre Ríos (2008). *Lineamientos Curriculares para la Educación Inicial*. Argentina: Fundación ARCOR.
- Cuetos, F.; Rodríguez, B.; Ruano, E.; Arribas, D. (2007). PROLEC-R Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada. España: TEA Ediciones S.A.
- Dehaene, Stanislas (2014). *El cerebro lector*. Buenos Aires, Argentina: Siglo Veintiuno.
- Durand Rivera, A.; Reyes Lagorreta, C.; Otros (2014). *Conciencia fonológica desde el punto de vista clínico terapéutico*. México: Revista Fuentes Humanísticas.
- Escobar, Faviola (2006). *Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral*. Caracas, Venezuela: Laurus Revista de Educación.
- Feldman, Jacobo (2009). *Sistema de Alfabetización Específico (SAE)*. Buenos Aires, Argentina: CEC (Cursos de Educación y Comunicología).
- Gómez- Velázquez, Fabiola (2009). *La Velocidad de Denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español*. México: Revista Mexicana de Investigación Educativa.
- Kraufman, Alan S.; Kraufman, Nadeen L. (2009). K- BIT Test breve de inteligencia de Kraufman, adaptación española. Madrid, España: TEA Ediciones.
- Luria, A. (1979) *El cerebro en acción*. España: Fontanella.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

- Matute, E.; Roselli, M.; Ardila, A. (2013). Evaluación Neuropsicológica Infantil. México: Manual Moderno.
- Ortiz, Tomás (2009). *Neurociencia y Educación*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Pearson, Rufina (2017). *Dislexia, una forma diferente de leer*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Risueño & Motta (2005). *Trastornos específicos del aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Bonum.
- Serrano Chica, Francisca Dolores (2005). *Tesis Doctoral. Disléxicos en español: papel de la fonología y la ortografía*. Granada, España.
- Varela, Virginia; De Barbieri, Zulema (2014). PECFO. *Prueba de evaluación de conciencia fonológica*. Chile: Ediciones UC.
- Tallis, J.; Soprano A. M. (1991). *Neuropediatría, Neuropsicología y aprendizaje*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Wechsler, D. (1967). WPPSI IV Escala de Inteligencia de Wechsler para preescolar y primaria. Adaptada España:
- Fluidez verbal fonológica y semántica en niños con Trastorno por déficit de atención e hiperactividad. Josefina Rubiales^{1,2}, Liliana Bakker¹ y Daiana Russo. *Revista Neuropsicología Latinoamericana* ISSN 2075-9479 Vol. 5 No. 3. 2013, 7-15.

6.2 Fuentes electrónicas

- Abichacra, G. (2019, abril 15). *Solo el 15% de los docentes sabe qué es la dislexia y qué hacer con ella*. Recuperado de <https://www.eltribuno.com/salta/nota/2019-4-15-0-0-0--solo-el-15-de-los-docentes-sabe-que-es-la-dislexia-y-que-hacer-con-ella>.
- Fundación ARCOR (2014, mayo 5). *Leer para crecer*. Recuperado de <https://www.fundacionarcor.org/es/novedades/detalle/189>.
- Geschwind & Galaburda (1985, junio). *Lateralización cerebral. Mecanismos biológicos, asociaciones y patología: II. Una hipótesis y un programa de*

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

investigación.

Recuperado

de

<https://jamanetwork.com/journals/jamaneurology/article-abstract/584235>.

- Gracia, Eduardo; Rodríguez, Cristina; Martín, Raquel; Jiménez, Juan E.; Hernández, Sergio; Díaz, Alicia (2012). *Test de Fluidez Verbal: datos normativos y desarrollo evolutivo en el alumnado de primaria*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1293/129324775005.pdf>
- Instituto Superior de Estudios Psicológicos (2017, junio 27). *¿Qué aporta la neurociencia al mundo del aprendizaje?* Recuperado de <https://www.isep.es/actualidad-neurociencias/que-aporta-la-neurociencia-al-mundo-del-aprendizaje/>.
- Pearson, R. (2008, marzo 28). *Etapas de la lectura*. Recuperado de <http://blog.jel-aprendizaje.com/procesos-de-adquisicin-de-la-lectura-y-escritura/>.
- Pearson, R. (2016, octubre 28). *Ley de Dislexia: adaptaciones en el aula para favorecer los aprendizajes del chico*. Recuperado de https://www.youtube.com/watch?v=DKKZ_4_Aa_A.
- Quezada, Miguel (1998). *Desarrollo del lenguaje en el niño de 0 a 6 años*. Recuperado de <http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/d059.pdf>.
- Romero, S. (s.f.). *¿Qué es la neurociencia?* Recuperado de <https://www.muyinteresante.es/ciencia/preguntas-respuestas/que-es-la-neurociencia-891527156664>.
- Rosemberg, C. R., Silva, M. L. & Borzone, A. M (2010). *Programa de Promoción del Desarrollo Lingüístico y Cognitivo para los Jardines de Infantes de la provincia de Entre Ríos*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330202096_Modulo_1_El_desarrollo_d_el_lenguaje_y_el_desarrollo_cognitivo_en_el_jardin_de_infantes_PROGRAMA_DE_PROMOCION_DEL_DESARROLLO_LINGUISTICO_Y_COGNITIVO_PARA_LOS_JARDINES_DE_INFANTES_DE_LA_PROVINCIA_DE_ENT.
- Salus. Revista Intersanitaria Nacional (2017). Recuperado de <https://revistasalus.com/2017/01/04/localizar-funciones-cerebrales-en-regiones-concretas-es-cosa-del-pasado/>.

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

- Villalón (2008). *Desarrollo del Lenguaje a través de la lectura*. Recuperado de <http://ftp.e-mineduc.cl/cursosceip/Parvulo/NT1/I/unidad2/documentos/leccion1.pdf>.

ANEXOS



7.1 Consentimiento informado

07 de noviembre/18

Querida familia:

Quienes suscriben, Allende María Alejandrina y Wernli Agustina, tesistas de la Licenciatura en Psicopedagogía de la Universidad Católica Argentina; solicitan el permiso de ustedes para poder realizar con sus hijos, las siguientes pruebas: test PECFO para medir la conciencia fonológica, el subtest vocabulario del test de inteligencia WPPSI y el subtest de fluidez verbal de la Evaluación Neurocognitiva Infantil. Estas nos ayudarán en el trabajo final, cuya temática es la “Detección de indicadores de dislexia en niños de 5 años”, cabe aclarar que los resultados obtenidos serán tenidos en cuenta sólo de manera anónima. Se destaca el acompañamiento en nuestra investigación de la directora de tesis Licenciada Alvarez Arigós Noelia.

Esperando una favorable respuesta, saludan afectuosamente.

Allende María Alejandrina y Wernli Agustina

Protocolos de las pruebas

7.2 PECFO

HOJA DE REGISTRO DE LA SUBPRUEBA I


1. Segmentación silábica


Nombre: _____


Edad: _____


Fecha de nacimiento: _____


Fecha de evaluación: _____


Ejemplo: 

1. 

2. 

3. 

4. 

5. 

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

PROTOCOLO DE REGISTRO GENERAL DE LA PRUEBA

Nombre: _____ Edad: _____
 Fecha de nacimiento: _____ Fecha de evaluación: _____

CONCIENCIA SILÁBICA

I. Ségmentación silábica

Ejemplo: naranja = III (tres)

Estímulo	Respuesta correcta	Respuesta niño	Puntaje
1. Mono	I (dos)		0- 1
2. Semáforo	III (cuatro)		0- 1
3. Carabinero	IIII (cinco)		0- 1
4. Pan	I (una)		0- 1
5. Tomate	III (tres)		0- 1
			Total:

II. Identificación de sílaba inicial

Ejemplo: lápiz = lana

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Maleta				0- 1
2. Palo				0- 1
3. Toro				0- 1
4. Casa				0- 1
5. Goma				0- 1
				Total:

III. Identificación de sílaba final

Ejemplo: gato = zapato

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pelota	PEINETA	Lana	Mosca	0- 1
2. Pluma	CAMA	Plato	Luna	0- 1
3. Casa	Lana	Vaso	MESA	0- 1
4. Naranja	Jirafa	OREJA	Conejo	0- 1
5. Espejo	Espada	OJO	Esponja	0- 1
				Total:

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

IV. Omisión de sílaba inicial

Ejemplo: cortina = tina

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Repollo	Remo	POLLO	Pozo	0- 1
2. Zapato	PATO	Tiza	Casa	0- 1
3. Cuncuná	Luna	Copa	CUNA	0- 1
4. Candado	Codo	DADO	Dedo	0- 1
5. Koala	ALA	Rana	Cola	0- 1
				Total:

V. Omisión de sílaba final

Ejemplo: casata = casa

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Piñata	Pelo	PIÑA	Pizza	0- 1
2. Cometa	COME	Cama	Mesa	0- 1
3. Llavero	Conejo	LLAVE	Perro	0- 1
4. Paloma	Pila	Pato	PALO	0- 1
5. Pelota	PELO	Pala	Moto	0- 1
				Total:

VI. Inversión silábica

Ejemplo: llasi = silla

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Nalu	Cuna	LUNA	Nariz	0- 1
2. Cafo	FOCA	Boca	Café	0- 1
3. Vella	Mano	Chala	LLAVE	0- 1
4. Mago	Pala	Gota	GOMA	0- 1
5. Maca	Pala	CAMA	Taza	0- 1
				Total:

CONCIENCIA FONÉMICA

VII. Identificación de fonema inicial

Ejemplo: pato = pelo

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Silla	Foca	SAPO	Mano	0- 1
2. Tapa	TINA	Dedo	Gato	0- 1
3. Goma	GATO	Boca	Cuna	0- 1
4. Llave	Chala	Nariz	LLUVIA	0- 1
5. Mano	Nube	Copa	MESA	0- 1
				Total:

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

VIII. Identificación de fonema final

Ejemplo: pato = pelo

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Pez	Sal	CRUZ	Mar	0- 1
2. Jabón	DELFIN	Arroz	Pared	0- 1
3. Mantel	Tambor	Pared	ÁRBOL	0- 1
4. Tambor	Camión	MAR	Cruz	0- 1
5. Lentes	Árbol	BUS	Jabón	0- 1
				Total:

IX. Omisión de fonema inicial

Ejemplo: barco = arco

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. Globo	Loro	Uva	LOBO	0- 1
2. Pala	ALA	Chala	Abeja	0- 1
3. Carpa	Palta	ARPA	Ala	0- 1
4. Paleta	Raqueta	Avión	ALETA	0- 1
5. Pozo	OSO	Ojo	Gota	0- 1
				Total:

X. Síntesis fonémica

Ejemplo: l-o-b-o = lobo

Estímulo	Respuestas			Puntaje
1. g-o-t-a	Gato	GOTA	Bota	0- 1
2. c-a-m-a	Cara	CAMA	Lana	0- 1
3. a-j-o	AJO	Ojo	Aro	0- 1
4. p-a-t-o	Pala	Pelo	PATO	0- 1
5. s-a-p-o	Sopa	SAPO	Ropa	0- 1
				Total:

Observaciones

.....

.....

.....

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

7.3 WPPSI

3. VOCABULARIO Interrumpa: 5 fallas consecutivas	Puntos 2, 1 ó 0
1. Zapato	
2. Cuchillo	
3. Bicicleta	
4. Sombrero	
5. Paraguas	
6. Clavo	
7. Carta	
8. Nafta [Gasolina]	
9. Burro	
10. Hamaca [Columpio]	
11. Castillo	
12. Pegar	
13. Piel	
14. Educado	
15. Polilla	
16. Juntar	
17. Héroe	
18. Diamante	
19. Formón	
20. Molesto	
21. Microscopio	
22. Apostar	
Total	

4. COMPLETAMIENTO DE FIGURAS	Pte. 1 ó 0
Interrumpa: 5 fallas consecutivas a partir de la lámina 3	
1. Peine	
2. Carreta	
3. Muñeca	
4. Rosas	
5. Niña	
6. Zorro	
7. Mesa	
8. Sube y baja	
9. Mano	
10. Gato	
11. Puente	
12. Tendedero	
13. Reloj	
14. Zapatos	
15. Automóvil	
16. Hamaca [Columpio]	
17. Puerta	
18. Casa	
19. Saco [Chaqueta]	
20. Naípe	
21. Gallo	
22. Tijeras	
23. Tornillo	
Total	

5. ARITMÉTICA		Pte. 1 ó 0
Interrumpa: 4 fallas consecutivas		
1. Pelotas		
2. Rayas		
3. Estrellas		
4. Cerezas		
	Respuesta	
5.		
6.		
6 años en adelante: comience aquí		
7.		
8.		
9. 30"		
10. 30"		
11. 30"		
12. 30"		
13. 30"		
14. 30"		
15. 30"		
16. 30"		
17. 30"		
18. 30"		
19. 30"		
20. 30"		
Total		

7.4 ENI

13. Funciones ejecutivas

13.1. Fluidez verbal

13.1.1. Fluidez semántica
(suspender después de 1 minuto)



13.1.2. Fluidez fonémica
(suspender después de 1 minuto)



Frutas		Animales		Palabras con el sonido "m"	
1.	15.	1.	15.	1.	15.
2.	16.	2.	16.	2.	16.
3.	17.	3.	17.	3.	17.
4.	18.	4.	18.	4.	18.
5.	19.	5.	19.	5.	19.
6.	20.	6.	20.	6.	20.
7.	21.	7.	21.	7.	21.
8.	22.	8.	22.	8.	22.
9.	23.	9.	23.	9.	23.
10.	24.	10.	24.	10.	24.
11.	25.	11.	25.	11.	25.
12.	26.	12.	26.	12.	26.
13.	27.	13.	27.	13.	27.
14.	28.	14.	28.	14.	28.
Total		Total		Total	

Análisis cualitativo	Perseveraciones	<input type="text"/>	Perseveraciones	<input type="text"/>	Perseveraciones	<input type="text"/>
	Intrusiones	<input type="text"/>	Intrusiones	<input type="text"/>	Intrusiones	<input type="text"/>

ENI-2 — Evaluación Neuropsicológica Infantil

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

7.5 Boletín Oficial

Declárese de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA)

Objeto

Artículo 1º: La presente ley establece como objetivo prioritario garantizar el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

Interés nacional

Artículo 2º: Declárase de interés nacional el abordaje integral e interdisciplinario de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), así como también la formación profesional en su detección temprana, diagnóstico y tratamiento, su difusión y el acceso a las prestaciones.

Definición

Artículo 3º: Se entiende por Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA) a las alteraciones de base neurobiológica, que afectan los procesos cognitivos relacionados con el lenguaje, la lectura, la escritura y/o el cálculo matemático, con implicaciones significativas, leves, moderadas o graves en el ámbito escolar.

Autoridad de Aplicación

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

Artículo 4º: La Autoridad de Aplicación será determinada por el Poder Ejecutivo Nacional.

Funciones

Artículo 5º: La Autoridad de Aplicación tendrá a su cargo el ejercicio de las siguientes acciones:

a) establecer procedimientos y medios adecuados para la detección temprana de las necesidades educativas de los sujetos que presentan Dificultades Específicas de Aprendizaje;

b) establecer un sistema de capacitación docente para la detección temprana, prevención, y adaptación curricular para la asistencia de los alumnos disléxicos o con otras dificultades de aprendizaje, de manera de brindar una cobertura integral en atención a las necesidades y requerimiento de cada caso en particular;

c) coordinar con las autoridades sanitarias y educativas de las provincias que adhieran a la presente y, en su caso, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires campañas de concientización sobre dislexia y Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA);

d) planificar la formación del recurso humano en las prácticas de detección temprana, diagnóstico y tratamiento.

Adaptación curricular

Artículo 6º: La Autoridad de Aplicación deberá elaborar la adaptación curricular referida en el inciso b) del artículo precedente. Para garantizar el acceso al currículum común, en el caso de Dificultades Específicas del Aprendizaje tendrá en cuenta las siguientes consideraciones orientativas:

a) dar prioridad a la oralidad, tanto en la enseñanza de contenidos como en las evaluaciones;

b) otorgar mayor cantidad de tiempo para la realización de tareas y/o evaluaciones;

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

- c) asegurar que se hayan entendido las consignas;*
- d) evitar las exposiciones innecesarias en cuanto a la realización de lecturas en voz alta frente a sus compañeros;*
- e) evitar copiados extensos y/o dictados cuando esta actividad incida sobre alumnos con situaciones asociadas a la disgrafía;*
- f) facilitar el uso de ordenadores, calculadoras y tablas;*
- g) reconocer la necesidad de ajustar los procesos de evaluación a las singularidades de cada sujeto;*
- h) asumirse, todo el equipo docente institucional, como promotores de los derechos de los niños, niñas, adolescentes y adultos, siendo que las contextualizaciones no implican otorgar ventajas en ellos frente a sus compañeros, sino ponerlos en igualdad de condiciones frente al derecho a la educación.*

Consejo Federal de Educación

Artículo 7º: El Consejo Federal de Educación tendrá la función de colaborador permanente para el cumplimiento de los objetivos fijados en la presente ley, como así también la de establecer un sistema federal de coordinación interjurisdiccional, para la implementación de políticas activas con el fin de hacer efectivo el derecho a la educación de los niños, niñas, adolescentes y adultos que presentan dislexia y Dificultades Específicas del Aprendizaje.

Consejo Federal de Salud

Artículo 8º: La Autoridad de Aplicación deberá impulsar, a través del Consejo Federal de Salud, las siguientes acciones:

- a) la implementación progresiva y uniforme en las diferentes jurisdicciones de un abordaje integral e interdisciplinario de Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA);*

“Detección temprana de Indicadores de riesgo de dislexia en alumnos de sala de 5 años del Nivel Inicial de una escuela pública de gestión privada de la ciudad de Paraná en el año 2018”

b) establecer los procedimientos de detección temprana y diagnóstico de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA);

c) determinar las prestaciones necesarias para el abordaje integral e interdisciplinario en los sujetos que presentan Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA), que se actualizarán toda vez que el avance de la ciencia lo amerite.

Programa Médico Obligatorio (PMO)

Artículo 9º: Los agentes de salud comprendidos en las leyes 23.660 y 23.661; las organizaciones de seguridad social, las entidades de medicina prepaga, la obra social del Poder Judicial, de las universidades nacionales, personal civil y militar de las Fuerzas Armadas, de Seguridad, de Policía Federal Argentina; la Dirección de Ayuda Social del Congreso de la Nación y los agentes de salud que brinden servicios médico–asistenciales, independientemente de la figura jurídica que tuvieren, tendrán a su cargo, con carácter obligatorio, las prestaciones necesarias para la detección temprana, diagnóstico y tratamiento de las Dificultades Específicas del Aprendizaje (DEA).

Las prestaciones citadas en los incisos b) y c) del artículo 8º de la presente quedan incorporadas de pleno derecho al Programa Médico Obligatorio (PMO).

Artículo 10º: Comuníquese al Poder Ejecutivo nacional.

Dada en la sala de sesiones del Congreso argentino, en Buenos Aires, a los diecinueve días del mes de octubre del año dos mil dieciséis. Registrado bajo el n° 27306

Emilio Monzó- Juan C. Marino- Eugenio Inchausti- Juan P. Tunessi