



Facultad de Psicología y Ciencias Sociales

Autoridades de la Universidad

Rector Emérito: Dr. Roberto Kertész

RectorMgter: Néstor H. Blanco

Vice Rectora Académica: Arq. Ruth Fische

Decana Facultad de Psicología y Ciencias Sociales: Lic. Beatriz Labrit

Tutora temática: Lic. Karina Sambataro

Asesor metodológico: Lic. Carolina Viviana Rivela

Nombre y apellido del alumno: María Eugenia Leiva

N° de Legajo: 26145

Conocimiento e intervenciones docentes ante indicadores de riesgo de dislexia en nivel inicial (sala de 5), localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires.

Noviembre, 2020

Índice

Resumen	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
1. Marco teórico	7
2. Antecedentes	19
3. Planteo del problema.....	24
4. Objetivos	25
5. Método	26
6. Resultados	29
7. Discusión.....	36
8. Conclusión.....	40
Referencias bibliográficas	44
Anexo.....	48

Resumen

La presente investigación hace referencia a la importancia de conocer la manifestación temprana de la dislexia y las herramientas que permiten abordarla. De esta manera, el objetivo general de este estudio fue analizar los conocimientos e intervenciones docentes ante indicadores de riesgo de dislexia en nivel inicial (sala de 5), de la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires. Para poder llevarlo a cabo, el diseño metodológico que se eligió fue el cualitativo, el cual se enmarcó bajo la Teoría Fundamentada. Las técnicas de recolección de datos que se utilizaron fueron las entrevistas de carácter semiestructuradas. Estas últimas se administraron a un grupo de 6 (seis) docentes y a 2 (dos) psicopedagogas de los EOE (Equipo de Orientación Escolar) de los jardines seleccionados. Los resultados mostraron que gran parte de las docentes de la muestra no tiene conocimientos acerca de la manifestación temprana de la dislexia, tampoco cuáles son los indicadores de riesgo de alta confiabilidad que suelen presentarse y, por lo tanto, no sabían cómo intervenir en el aula con estos niños. Sin embargo, sí pudieron definir y reconocer el origen de esta dificultad específica del aprendizaje. Se concluye que es necesario realizar capacitaciones donde se oriente a las docentes acerca de los indicadores de riesgo que pueden aparecer de forma temprana en preescolar (conciencia fonológica, identificación de letras y escritura) y cómo organizar el trabajo en el aula con estos niños. El objetivo de realizar estas capacitaciones es que logren prevenir desde el jardín el riesgo que tienen algunos alumnos de presentar dislexia, estimulando las áreas comprometidas en la lectura y disminuyendo, de esta manera, la intensidad de la dificultad.

Palabras clave: dislexia - conocimiento - intervención docente - indicadores de riesgo - nivel inicial - psicopedagogía

Abstract

This research refers to the importance of knowing the early manifestation of dyslexia and the tools that allow it to be addressed. In this way, the general objective of this study was to analyze the knowledge and teaching interventions in the face of indicators of dyslexia risk at the initial level (room 5), in the town of Baradero, province of Buenos Aires. In order to carry it out, the methodological design that was chosen was the qualitative one, which was framed under Grounded Theory. The data collection techniques that were used were semi-structured interviews. The latter were administered to a group of 6 (six) teachers and 2 (two) psychopedagogues from the E.O.E. (School Orientation Team) of the selected gardens. The results showed that a large part of the teachers in the sample did not have knowledge about the early manifestation of dyslexia, nor what are the high reliability risk indicators that usually appear and, therefore, did not know how to intervene in the classroom with these children. However, they were able to define and recognize the origin of this specific learning difficulty. It is concluded that it is necessary to carry out trainings where teachers are guided about the risk indicators that can appear early in preschool (phonological awareness, identification of letters and writing) and how to organize work in the classroom with these children. The objective of conducting these trainings is to prevent from the garden the risk that some students have of presenting dyslexia, stimulating the areas involved in reading and reducing, in this way, the intensity of the difficulty.

Keywords: dyslexia - knowledge - teaching intervention - risk indicators - initial level - psychopedagogy

Introducción

El propósito de esta investigación es indagar acerca de los conocimientos que poseen los docentes de nivel inicial, específicamente los que están en sala de 5, sobre los indicadores de riesgo y la intervención temprana de la dislexia, en la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires. Además, se considera el acompañamiento psicopedagógico que hacen las profesionales que trabajan en los Equipos de Orientación Escolar (EOE) de los jardines públicos frente a esta Dificultad Específica del Aprendizaje (DEA).

La dislexia es una dificultad específica en la automatización del proceso lector y uno de los trastornos del aprendizaje más frecuentes entre la población infantil, cuyo porcentaje posible se estima entre el 5 y 10% y, según algunos estudios puede alcanzar el 15%. Esta problemática es de carácter permanente y no se puede diagnosticar hasta que el niño no es expuesto a la enseñanza de la lectura, es decir entre 1° y 2°. Sin embargo, existen tres indicadores de riesgo de alta confiabilidad que pueden manifestarse en preescolar: conciencia fonológica, identificación de letras (por nombre y sonido) y escritura. Detectar e intervenir de forma temprana cuando el niño presenta alguna dificultad en estas áreas es fundamental, debido a que, en el caso de presentar una posible dislexia, se encontrara mejor preparado para enfrentar el nivel primario (Pearson, 2017).

La razón por la cual se llevó adelante esta investigación es porque se considera muy importante que las docentes de nivel inicial y las psicopedagogas de los EOE que trabajan en los jardines tengan conocimientos acerca de la dislexia y de su detección e intervención temprana. Reconocer esta futura dificultad no solo beneficia a los niños con una estimulación y herramientas que disminuyan la intensidad de la dificultad, facilitando la adquisición de la lectura, sino que también contribuyen a que no se cause un daño en la autoestima o la socialización.

El presente estudio aborda una definición de la dislexia y cómo ésta se fue modificando a lo largo de los años, menciona los indicadores de riesgo más importantes que pueden presentarse en preescolar y lo que se tiene que tener en cuenta en este nivel para que los niños puedan adquirir diferentes aprendizajes, destacando la lectoescritura

y, por último, la importancia del conocimiento docente sobre la detección e intervención temprana junto al acompañamiento psicopedagógico del EOE.

Para finalizar quisiera agradecer al apoyo incondicional de mi familia y grupo de estudio, los cuales me supieron contener para que esta investigación pueda ser realizada. También, a la Universidad de Flores (UFLO) por su excelencia académica y a los profesores de quienes tanto aprendí.

1. Marco teórico

Dislexia

Los estudios sobre la dislexia han sido abordados de forma interdisciplinar, evolucionando a lo largo de los años. En una primera etapa (hasta el siglo XIX), el origen de la dislexia fue relacionado con los hallazgos sobre las dificultades del lenguaje que aparecían junto a la pérdida de la capacidad de leer. Además, se la consideró una dificultad neurológica causada por un trauma cerebral. En una segunda etapa (1895-1950), existe otro tipo de dislexia que se desarrolla durante el crecimiento del niño y es estudiada por profesionales de la medicina, especialmente oftalmólogos, motivo por el cual, en un principio, la dislexia de desarrollo es definida como una enfermedad del sistema visual, con posibilidad de naturaleza genética. A partir de la tercera etapa (1950-1970) el estudio de la dislexia fue compartido con psicólogos, sociólogos, educadores y logopedas, atribuyendo un origen multifactorial a la causa de esta dificultad. Finalmente, las teorías modernas (1970-2000) aportaron resultados provenientes de la psicología cognitiva y las neurociencias, demostrando la existencia de niños con problemas específicos de lectura, cuyas dificultades eran principalmente fonológicas y se producían en la identificación de palabras aisladas (Gayán, 2001).

En la actualidad y de acuerdo con Dehaene (2017), la dislexia se define como una dificultad del aprendizaje de la lectura, de origen cerebral y hereditario, que no puede atribuirse a una discapacidad intelectual, a un déficit sensorial, o a una privación social. Su causa se debe a una anomalía en el procesamiento fonológico de los sonidos del habla (conversión de grafemas en fonemas) y, el hecho de presentar un déficit para el reconocimiento de las palabras hace que también se experimenten dificultades en la comprensión de oraciones y de textos. Es así que, a diferencia de los niños sin dislexia que tardan dos años en automatizar la lectoescritura, practicando y sin esfuerzo, el niño con dislexia presentará problemas para aprender a leer, mostrando dificultad en la separación de las palabras habladas en sus fonemas, en la automatización de las correspondencias grafemas-fonemas y en la decodificación de palabras escritas. Esto se puede evitar con una detección temprana desde el nivel inicial, donde recibirá una estimulación con las estrategias adecuadas para un mejor rendimiento lector (Pearson, 2009).

Es importante agregar que la dificultad en el procesador cerebral fonológico impacta en la memoria verbal, fundamentalmente en la memoria de largo plazo y en la habilidad para recordar palabras, hechos numéricos e información que debiera aparecer de forma automática (Pearson, 2017). El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM V (2013) especifica la gravedad de la dislexia en leve, moderada y grave. Cuando es leve, se presentan dificultades para llevar adelante ciertas actividades en una o dos áreas académicas pero el sujeto las compensa cuando recibe la ayuda necesaria. En el caso de que sea moderada, las dificultades son más notables, llegando a precisar de una enseñanza más intensiva y de adaptaciones o servicios de ayuda tanto en la escuela como en el hogar. Por último, en el nivel de dificultad grave se ven afectadas las aptitudes de aprendizaje en varias áreas académicas y el sujeto tiene pocas probabilidades de aprender sin la instrucción constante, individual y especializada durante gran parte de los años escolares. Sin embargo, con todos estos métodos, puede ser que el individuo no sea capaz de realizar adecuadamente todas las tareas (Artigas, 2009).

Dentro de la exposición acerca de la dislexia es importante mencionar que algunos autores (Gabrielli, 2009) destacan que las problemáticas asociadas a esta dificultad del aprendizaje tienen una explicación multicausal, donde lo referido a lo genético y hereditario se basa en funcionamientos y estructuras cerebrales a nivel biológico, las descripciones que se apoyan en los déficit cognitivos del procesamiento, como lo es la hipótesis fonológica donde la dislexia es causada por dificultades en el sistema fonológico del procesamiento del lenguaje, se ubican en el nivel cognitivo y, las explicaciones que se basan en las manifestaciones como consecuencia de las dificultades para la lectura, problemas de conciencia fonológica y de denominación rápida se sitúan en un nivel conductual (Del Río Jiménez, 2018).

Partiendo de los tres niveles destacados en el párrafo anterior, Defior y Serrano (2004), relatan la descripción de la dislexia desde un modelo causal integrador que tenga en cuenta tanto el nivel biológico, cognitivo como conductual y, que además, incluya la influencia del contexto ambiental, es decir los recursos con que cuenta el niño para aprender a leer, la importancia que se le concede a la lectura, el ambiente familiar, etc. Este modelo es muy positivo, debido a que aporta una visión integradora de la explicación causal de la dislexia, teniendo en cuenta todas las manifestaciones y puntos de vista relevantes que se le dan.

Finalmente, cabe destacar que Cuadro y Singer (2010) insisten en lo esencial de que los niños sean estimulados adecuadamente en sus habilidades prelectoras, ya que de esta manera aprenden a leer rápidamente y disfrutan del proceso. En cambio, aquellos con un déficit lector suelen rechazar las actividades de lectura, lo cual afecta negativamente su rendimiento académico en otras áreas. Defior (1993), coincide destacando que poder adquirir la lectura es crucial para los aprendizajes futuros, es decir que las dificultades específicas en esta área entorpecen el progreso de los niños en varias de las materias escolares. A su vez, esta problemática presenta efectos a largo plazo en el desarrollo cognitivo y, también, el hecho de pasar por un fracaso escolar afecta la autoestima, las aspiraciones, las relaciones sociales y la toma de decisiones sobre el futuro profesional.

Indicadores de riesgo

Existen estudios que, al medir la competencia fonológica antes de la edad escolar, permiten conocer cómo será la destreza futura en lectura. Uno de ellos, llevado a cabo por Magrane et al (2013), demostró la existencia de tres indicadores de riesgo temprano del nivel lector: conciencia fonológica, reconocimiento de letras y nivel de escritura. Pearson (2017) define a la conciencia fonológica como el indicador más relevante, el cual se refiere a la habilidad de manipular los fonemas del habla, destacando que el lenguaje utilizado para la comunicación oral puede analizarse en unidades de sonido: palabras, sílabas y fonemas. A su vez, junto con el reconocimiento de letras (por sonido y nombre) se influyen mutuamente, incidiendo en el aprendizaje de la lectura. Por último, el nivel de escritura que un niño logra en preescolar se encuentra limitado a la oportunidad que se le brinda para exponer su conocimiento de letras y conciencia fonológica en la escritura de los fonemas del habla. Pasar por este nivel depende de y potencia, el desarrollo de las habilidades fonológicas y el dominio del principio alfabético.

Son muchos los autores que consideran a la conciencia fonológica como una de las competencias más competentes. Uno de ellos es Dehaene (2015), quien menciona que la aparición de este indicador es una de las etapas claves en el aprendizaje de la lectura. Los niños, antes de comenzar a poner atención en la descomposición en sílabas y en fonemas de las palabras habladas pueden acelerar la adquisición de la conciencia fonológica realizando diferentes juegos lingüísticos con canciones, rimas, adivinanzas,

búsqueda de palabras que terminen con un sonido dado, etc. De esta forma, manipulando los sonidos de las palabras habladas, se comienza a preparar a los niños prelectores para la adquisición de la lectura.

Por otro lado, Motta y Risueño (2017) señalan que en el transcurso de la etapa preescolar, entre los 4 y 6 años, varios autores denominan a los indicadores tempranos de dislexia con el nombre de signos predisléxicos. Los síntomas varían de acuerdo a la edad y, entre ellos, se puede encontrar: dificultad para aprender a hablar claro, confusión en la verbalización de palabras que son similares por su fonética, problemas para recordar secuencias de cosas, errores en el vocabulario que se relaciona con la orientación espacial, mayor habilidad manual que lingüística, dislalias, dificultad en el aprendizaje de rimas, omisión, confusión e inversión de fonemas, torpeza motriz con poca habilidad para los ejercicios de grafía, entre otros. Cuando los niños comienzan la primaria empiezan a aparecer dificultades de aprendizaje específicas en actividades de lectoescritura. Es fundamental poder estar atentos a todos los indicadores de riesgo mencionados, ya que la detección de los mismos en el nivel inicial es un factor que definirá la capacidad compensatoria del niño, es decir que toda detección e intervención temprana es más eficaz que cuando se lo diagnostica tardíamente (Iglesias, 2016).

Además, en el estudio de Amano et al (2010) se destaca la presencia de otro indicador llamado velocidad de denominación, el cual ha demostrado tener un gran poder predictor del rendimiento lector. Las actividades de denominación rápida consisten en nombrar en voz alta diferentes estímulos como dibujos, letras, números o colores, lo más rápido como sea posible, tomando como parámetro el tiempo total que se emplea para mencionarlos. Estos autores nombran un estudio que señala que, la velocidad con la que se recupera el nombre de un estímulo, más que la precisión en la denominación, es la diferencia fundamental entre lectores disléxicos y aquellos que no lo son. Las dificultades que subyacen a la velocidad de denominación afectan las representaciones ortográficas en la memoria y la formación de asociaciones entre las representaciones ortográficas y fonológicas, las cuales son elementales para la lectura (Ortiz et al, 2008).

En relación a lo expuesto, es importante dejar en claro que los indicadores que confirman que un niño de 4 o 5 años puede estar en riesgo de presentar dislexia son las dificultades en la conciencia fonológica, específicamente, la detección del sonido inicial

de las palabras; problemáticas para reconocer el nombre de las letras (un niño de 5 años debería conocer 14 letras si se las han enseñado) y, por último, el tercer indicador es la escritura espontánea, es decir la capacidad para integrar la conciencia fonológica y la identificación de letras. Un alumno de sala de 5 debería llevar adelante escrituras silábicas o cuasi alfabéticas y, en el caso de que haya sido estimulado y no lo logra cerca del fin de año, estaría indicando un posible riesgo de dislexia. Esto no quiere decir que otros indicadores como las dificultades del lenguaje, en la motricidad fina, atención, poco interés en el aprendizaje de las letras, problemas para identificar números, días de la semana, colores o nombres de personas que ve con frecuencia, no se relacionen con esta dificultad específica del aprendizaje de la lectura pero, es importante dejar claro que no están presentes en todos los chicos que cumplen el criterio de dislexia (Ramos y Cuadrado, 2006).

Detección temprana de dislexia

Para poder confirmar si un niño de sala de 5 presenta indicadores de dislexia, la mejor opción es hacer una evaluación diagnóstica realizada por un profesional. Sin embargo, también es muy importante que los docentes cuenten con pruebas para una detección temprana donde puedan identificar la posible presencia de esta DEA. Si las dificultades persisten a pesar de la intervención y estimulación en el aula, es necesario hacer la derivación a un profesional capacitado (Pearson, 2017).

Teniendo en cuenta que el procesador fonológico es lo afectado en los niños con dislexia, las docentes de nivel inicial deben estimular con más esfuerzo y dedicación a estos alumnos durante el aprendizaje inicial de la lectura. Para poder aprender a leer, un niño debe poder adquirir, en primer lugar, uno de los procedimientos de acceso al léxico llamado subléxico, indirecto o fonológico. En él se aplican las reglas de correspondencia grafema-fonema para la conversión de las palabras en sonidos. En el caso de la lectura de pseudopalabras (no se tiene representación en el léxico mental) o palabras desconocidas que aparecen por primera vez, es muy necesaria la utilización del ensamblador fonológico. Si este procedimiento no funciona bien, se presentarán dificultades para que se desarrolle la lectura por el procedimiento léxico, directo, visual donde las palabras que han sido procesadas con anterioridad y que están almacenadas en el léxico mental son reconocidas de forma global e inmediata, asociándose directamente con su significado. Un buen lector es caracterizado por tener un procesador fonológico

eficaz, debido a que es lo que le permite sumar palabras nuevas a su léxico mental (Defior, 1996).

Por otro lado, continuando con la detección temprana y aquello que es necesario tener en cuenta frente a un niño con posibilidad de presentar dislexia, es importante poder mencionar algunas técnicas que identifiquen a estos alumnos en riesgo. Una de ellas es el Kit de Entrenamiento en Conciencia Fonológica Jel-k de Rufina Pearson que puede ser utilizado tanto por docentes como por psicopedagogas y, su finalidad es detectar y estimular a niños de 3 a 6 años con dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura inicial (Pearson, 2009). Otro es el PROLEC-R: batería de evaluación de los procesos lectores, revisada que evalúa los procedimientos que intervienen en la comprensión de material escrito y detecta las dificultades en la habilidad lectora en niños de 6 a 12 años (Arribas, Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2014). También, una de las pruebas validas y confiables que se aplica a niños de 1ª a 4ª curso de educación primaria es el Test Lee (Defior, 2006), cuyo objetivo es evaluar los procesos implicados en la lectura y escritura.

Por último no quiero dejar de mencionar el Test Gestáltico Visomotor para niños (Koppitz, 2012), debido a que ha sido utilizado para diagnosticar problemas de lectura. Esto es así, ya que se necesita un cierto grado de maduración en la percepción visomotriz para que un niño pueda adquirir la lectura. Es decir, que para poder leer es fundamental poder percibir de forma adecuada los patrones, relaciones espaciales y organización de configuraciones. Las unidades aislables y las partes de las gestalten muestran funciones similares a las de las letras, que un niño necesita aprender a percibir y a integrar en palabras. De esta manera y teniendo en cuenta lo expuesto, se puede concluir que los problemas perceptivos derivan en un bajo desempeño en lectura.

Nivel inicial

El nivel inicial, posicionado desde lo pedagógico, promueve el aprendizaje constante de diversos saberes que permiten al niño desenvolverse de forma adecuada en la vida social. Estos saberes van aumentando durante toda la trayectoria educativa, siempre partiendo de lo que los niños saben para luego, incorporar lo nuevo. Es fundamental que puedan transitar por este nivel, ya que es el que inaugura el paso por la escolaridad, es una oportunidad única para el desarrollo de diversas capacidades, es

decir resolver problemas, pensar críticamente, comunicarse por medio del habla, la escucha, escritura, incluyendo la posibilidad de comunicación digital. También, los niños desarrollan capacidades expresivas personales, producen, comparten y crean con otros, exploran y amplían saberes corporales y habilidades motrices, habilitando modos de conocer y relacionarse con el conocimiento, en situaciones de aprendizaje socialmente significativas (Diseño curricular, 2019).

Se considera fundamental que los docentes de nivel inicial tengan en cuenta los cuatro pilares del aprendizaje para enseñar y para que los niños puedan adquirir los diversos conocimientos con éxito. Estos cuatro pilares son de gran importancia, ya que maximizan la velocidad con la cual aprendemos. El primero de ellos es la atención, que se define como un conjunto de mecanismos mediante los cuales el cerebro selecciona información sobre la que el niño se concentra, la amplía, canaliza y profundiza. El segundo es el compromiso activo que se relaciona con poder despertar curiosidad en quien aprende, rechazar la pasividad, generar hipótesis activamente y ponerlas a prueba con el mundo que interactúa. El tercer pilar es la revisión o feedback a partir del error, y se basa en una devolución amable que identifica, explica y corrige los modelos equivocados elaborados por quien aprende. Por último, el cuarto pilar es la consolidación, la cual automatiza y otorga fluidez a lo que el alumno aprende, es decir que permite pasar de un proceso lento, consciente, laborioso, a un funcionamiento rápido, inconsciente y automático (Dehaene, 2020).

Desarrollo de la lectoescritura en nivel inicial

Partiendo del aprendizaje de la lectoescritura, de acuerdo con Defior (1996), las habilidades fonológicas más elementales se enseñan en el nivel inicial basándose en actividades de segmentación en palabras y silabas, producción y detección de rimas o sonidos iniciales y finales de las palabras. Todas ellas se desarrollan previamente al aprendizaje de la lectura y es crítico que las docentes pongan atención a las dificultades que puedan aparecer. A su vez, Pearson (2009) destaca que es fundamental que los niños de preescolar comprendan que los sonidos que corresponden a cada una de las letras, reflejan el sonido del lenguaje hablado, debido a que es una noción que no se construye espontáneamente y, posteriormente, es la que permite captar el concepto del principio alfabético. Esta conciencia de que el lenguaje está compuesto por pequeños sonidos es la conocida conciencia fonológica y, sin una enseñanza explícita de la

misma, parte de la población de primer grado encontrara serios problemas para aprender a leer y escribir. Afortunadamente, muchas actividades que incluyen la rima, el ritmo y los sonidos se encuentran dentro de las salas de nivel inicial.

Siguiendo en la misma línea de la adquisición de la lectoescritura, Dehaene (2017) menciona las tres etapas propuestas por Frith (1997), por las que atraviesa un niño para aprender a leer: logográfica, fonológica y ortográfica. La primera de ellas es transitada por los alumnos de sala de cinco, los cuales no comprenden la lógica de la escritura, sino que intentan identificar las palabras como si fueran objetos usando todas las características visuales disponibles como la forma, el color, la orientación de las letras, etc. En esta etapa el niño suele reconocer su nombre y otras palabras que llaman su atención, donde lee la forma general de las mismas en sus significados, sin detenerse en las letras individuales que la componen ni en su pronunciación. Luego, cuando comienzan la primaria, dejan de procesar palabras completas, para aprender a unir los grafemas a los sonidos del habla y practicar su ensamble para la formación de palabras entrando en la etapa fonológica. Una vez que el niño logra un buen nivel de habilidad en la lectura, alcanza la etapa ortográfica donde la longitud de la palabra deja de ser un problema y se empieza a formar un vasto léxico de unidades visuales de varios tamaños.

Por último, es imprescindible no dejar de destacar lo importante que es para el niño pasar por el nivel inicial, ya que el proceso de adquisición de la lectoescritura se da en preescolar. Aquí, los alumnos sientan las bases de lo que será la automatización de la lectura y, en un futuro, esta última les permitirá adquirir nueva información de manera constante. A su vez, durante el proceso de este aprendizaje, las docentes suelen detectar a aquellos que posteriormente presentaran dificultades en la lectoescritura, lo cual es muy positivo, debido a que se comienza a intervenir y estimular de forma temprana las habilidades que el niño necesitara para lograr este aprendizaje (Pearson, 2017).

Intervención docente ante indicadores de riesgo de dislexia

Las intervenciones docentes deberían estar asociadas a los tres indicadores de riesgo vinculados con la lectura, es decir: la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la escritura. De acuerdo con Pearson (2017), la sala de cinco es un momento clave para realizar una evaluación y detectar a los niños que se encuentran en un mayor porcentaje de presentar dislexia. Con los resultados obtenidos, las docentes trabajan en

pequeños grupos con aquellos que presenten dificultad, debido a que necesitan de una enseñanza mas explicita, de mayor tiempo y estar junto a niños de su mismo nivel. A su vez, se implementan adaptaciones modificando la forma en que se presentan los contenidos, observando si el aprendizaje mejora. Esto no significa que la dislexia desaparecerá más adelante, ya que es una condición que no se cura y que afecta la automatización de la lectura. Sin embargo, la estimulación temprana disminuye la intensidad de la dificultad. Asimismo, los padres deben estar al tanto del trabajo que se está realizando y, si las dificultades continúan luego de dos o tres meses se recomienda realizar una consulta con un profesional (Segura, 2013).

Por otro lado, Defior(1996) también demuestra que la intervención temprana en habilidades fonológicas mejora el aprendizaje de la lectoescritura, tanto en niños que serán lectores normales como en los que serán deficientes en esta área. Se destaca que los métodos de enseñanza dirigidos al desarrollo de estas habilidades y a la automatización de los procesos de decodificación, potencian el rendimiento de los lectores desfasados. Además, la intervención fonológica debe ser acompañada por la enseñanza de la escritura de las letras que se corresponden con los sonidos del habla.

En la misma línea que el párrafo anterior, Dehaene (2017) menciona que hay varios programas que apuntan al desarrollo de la conciencia fonológica ayudando a los niños con dislexia a poder manipular los grafemas y fonemas. Para que la intervención sea exitosa, en primer lugar, los esfuerzos deben ser intensos y prolongados con breves sesiones diarias que se extenderían a lo largo de las semanas. En segundo lugar, durante las actividades es necesario que el niño se encuentre motivado, atento y que sienta placer por lo que está haciendo, ya que todo esto influye de manera positiva en la velocidad del aprendizaje. Una estrategia eficaz y atractiva para los niños consiste en utilizar una computadora con diversos juegos que tengan como propósito trabajar sobre el proceso de alfabetización. Sin embargo, aunque no hay una cura milagrosa la intervención temprana en la alfabetización puede tener un gran impacto positivo, ya que la mayoría de los niños disléxicos termina leyendo. La decodificación de palabras se va realizando cada vez mejor, pero la fluidez lectora continua imperfecta, es decir que la intervención ayuda a que se aprenda a leer, aunque de una manera lenta (Soriano, 2004).

Por otro lado, el estudio de Del Río Jiménez (2018) destaca que las intervenciones realizadas en niños de 4 años dirigidas a mejorar las habilidades

relacionadas con la lectoescritura también son exitosas. Es ideal que las docentes cuenten con una prueba sencilla, como se menciona en el párrafo anterior, que les permita detectar de forma temprana indicadores de una futura dislexia. Dicho estudio, menciona el Test para la Detección Temprana de las Dificultades en el Aprendizaje de Lectura y Escritura, el cual contiene actividades cortas de procesamiento fonológico y se aplica de forma rápida e individual. Las diferentes pruebas arrojan valores sobre discriminación de fonemas, conciencia fonológica, repetición de palabras desconocidas, memoria a corto plazo y fluidez verbal.

Además, Cuadro y Singer (2010) agregan que es fundamental que un plan de intervención en dificultades lectoras tenga en cuenta la edad en que se comienzan a presentar las mismas, ya que atender los síntomas de forma tempranas es fundamental para el futuro rendimiento lector. La creación de programas preventivos es uno de los propósitos fundamentales para impedir el retraso en lectura al comienzo de la escolaridad. En cuanto a la modalidad, grupal o individual, no se encuentran grados significativos de diferencia, aunque es importante poder atender las dificultades individuales de cada alumno. Los componentes básicos de estos programas deben centrarse en la enseñanza de la conciencia fonológica, el principio alfabético, fluidez y comprensión lectora. Además, Dehaene (2015) destaca que es fundamental tener mucha paciencia para enseñar a poner atención hacia las letras, los sonidos elementales de la lengua y sus correspondencias.

Por otra parte, es fundamental que las docentes reconozcan cuáles son los aprendizajes de alta confiabilidad esperados en sala de 5, que ubican al niño fuera de la zona de riesgo de presentar dislexia. En primer lugar, el niño tiene que haber desarrollado su conciencia fonológica mediante el reconocimiento del sonido inicial de palabras que comienzan con consonante y vocal. También, deben poder deletrear palabras de tres sonidos. En segundo lugar, los alumnos tienen que reconocer 14 letras mayúsculas por su nombre o sonido. En tercer lugar y, en relación a la escritura, un niño de sala de 5 tendría que estar escribiendo su nombre completo, representar algunas sílabas completas y otras con una letra. En último lugar, aquellos que logren la lectura a fin de preescolar es poco probable que presenten dislexia (Pearson, 2017).

Acompañamiento psicopedagógico

Muchas instituciones de nivel inicial cuentan con un equipo profesional, entre ellos, un/a psicopedagogo/a. Este último se encuentra capacitado para realizar evaluaciones que permitan prevenir y detectar en los alumnos el riesgo de presentar una Dificultad Específica de Aprendizaje como lo es la dislexia y, además, orientar a los docentes acerca de cómo trabajar con estos niños que no cumplen con los aprendizajes que se espera para su edad. Es así que a fin de sala de cinco se puede realizar una evaluación que posibilite la detección de aquellos alumnos que estén rindiendo por debajo de lo esperado. De esta manera se podrá comenzar a estimular y a adoptar las medidas de enseñanza más apropiadas, anticipándose a la presencia de una posible dislexia. El contar con un psicopedagogo/a y evaluaciones objetivas en nivel inicial brinda herramientas para comunicar los resultados obtenidos a los padres, aclarando que es una observación en contexto y no un diagnóstico. La familia tiene la opción de realizar una consulta preventiva con un profesional durante ese periodo, o pueden esperar la presencia de un avance luego de la estimulación temprana en preescolar (Pearson, 2017).

Existen diversas pruebas que evalúan los predictores de la lectoescritura permitiendo identificar las dificultades de los niños, incluso antes de la adquisición de la lectura, visibilizando de esta manera a aquellos alumnos en riesgo de presentar dislexia. Los problemas que se manifiestan en el conocimiento fonológico, conocimiento alfabético y la velocidad de denominación ponen en riesgo el aprendizaje de la lectoescritura si no se interviene de forma temprana estimulando las habilidades afectadas (Del Rio Jiménez, 2018).

Partiendo de la estimulación temprana frente a los indicadores de riesgo, Defior (1996) también destaca que al evaluarse las habilidades fonológicas en la etapa prelectora, cuando los niños se encuentran transitando el nivel inicial, se obtienen resultados acerca de la facilidad o de la dificultad que tendrán posteriormente en el aprendizaje de la lectoescritura. De esta manera, en el caso de detectar alguna problemática en la adquisición de dicho aprendizaje, se actúa con una estimulación temprana de tipo preventiva para que el niño tenga los recursos necesarios cuando se encuentre expuesto a la lectura en primer grado. A su vez, Cuadro y Singer (2010) plantean que cuando la evaluación e intervención se realiza en etapas tempranas de la

adquisición lectora, la mayoría de los niños no solo logra niveles de normalización de las habilidades lectoras, sino que también una adecuada fluidez.

Por otro lado, es importante tener en cuenta los factores socioculturales, ambientales, la historia familiar y el tipo de enseñanza que recibe el niño que manifiesta los síntomas de riesgo de dislexia y descartar que estén interfiriendo en el logro de los aprendizajes. Si se sospecha de alguno de estos factores, se realiza una intervención específica en el jardín orientada por el/la Psicopedagogo/a de la institución. Si no se trata de una dificultad específica, en no más de doce sesiones de enseñanza de los predictores, el niño comenzara a mejorar su destreza, descartándose la presencia de los factores externos. En el caso de que las dificultades persistan, la sospecha de una futura dislexia se podrá confirmar y, es el momento de comenzar con una intervención preventiva, la cual representa una gran ayuda para el niño, ya que se actúa antes de esperar el fracaso en la lectoescritura (Asandis, 2010).

Por último, Dehaene (2015) afirma que no hay una intervención o tratamiento que le ponga fin a esta dificultad. Sin embargo, la reeducación intensiva es exitosa. De esta manera, todos los niños disléxicos pueden aprender a leer, aunque quizás no logren la fluidez de sus pares. Insiste en esta intervención temprana, debido a que el cerebro del niño posee capacidades de aprendizaje y recuperación mucho mayores en comparación a las de un adulto. Además, la detección en el nivel inicial de los niños en riesgo de presentar dislexia, no solo garantiza la intervención temprana, sino que también el hecho de que el sistema escolar tenga en cuenta sus necesidades, evitando que se encuentre con diferentes barreras al momento de aprender.

2. Antecedentes

En el campo de la psicopedagogía existen diversos estudios que se encargan de mostrar la importancia de conocer, prevenir y detectar de forma temprana una dificultad específica del aprendizaje de la lectura, conocida con el nombre de dislexia (Amano et al, 2010; Carrillo et al, 2011; Antognazza y González, 2011; Magrane et al, 2013; Castaño et al, 2016; Cuetos et al 2017; Morales y Salazar, 2017; Bailone, 2020; entre otros).

Una de las investigaciones referidas a este tema es la de Amano et al (2010) que tuvo como objetivo estudiar las variables que pueden predecir el desarrollo lector a través de un estudio cuantitativo y longitudinal, donde participaron 121 niños de 7.02 años de edad que iniciaban primer grado de educación primaria en una escuela privada de Guadalajara, México. Los instrumentos de recolección de datos fueron la batería de denominación rápida con una adaptación del RAN, batería de habilidades fonológicas y evaluación del proceso lector. A partir de la administración, los resultados arrojados determinaron que la velocidad de denominación de letras es el predictor más importante en el desarrollo lector en español. De esta manera, este estudio finalizó concluyendo en incorporar la velocidad de denominación como parámetro importante para evaluar a niños en etapas tempranas de la alfabetización, sin eludir a las habilidades fonológicas que, aunque en menor medida, representan también un déficit en los niños de habla hispana.

Otro estudio cuantitativo llevado adelante por Carrillo et al (2011) quien investigó las dificultades lectoras en niños, cuya muestra estuvo formada por 2012 alumnos de 2º, 4º y 6º del nivel primario de todos los colegios públicos y privados de un mismo municipio. El objetivo del mismo fue establecer la prevalencia de la dislexia en la enseñanza primaria utilizando un procedimiento secuenciado de dos fases para evaluar la habilidad lectora. En la primera fase se administró en los grupos de cada aula el Test de Eficiencia Lectora, identificando 237 casos de retraso lector. En la segunda fase, se evaluó individualmente a los alumnos de dos grupos seleccionados (233 lectores retrasados y 166 normolectores) con una prueba de Lectura de palabras y pseudopalabras, la cual seleccionó entre los lectores retrasados, aquellos cuyos problemas se debían a dificultades específicas en la identificación de palabras. También, se tomaron pequeños grupos una prueba de dictado de palabras y otra de decisión

ortográfica y, en último lugar el Test de inteligencia de Matrices Progresivas de Raven. De los 233 alumnos con retraso lector, 224 fueron considerados con dificultades específicas en el aprendizaje de la lectura. Los resultados indicaron que los disléxicos muestran dificultades tanto en el mecanismo fonológico como en el ortográfico y, que existe una mayor incidencia de retraso lector en 2º frente a la encontrada en los cursos posteriores, la cual es difícil de procesar debido a que algunos alumnos pudieron tardar más tiempo en aprender a leer.

Por otro lado, un estudio cualitativo realizado por Antognazza y González (2011) indagó acerca del contexto educativo de los niños disléxicos. Fue así, que el objetivo de esta investigación consistió en conocer sobre el proceso diagnóstico, terapéutico y educativo, analizando la interconexión con el ámbito familiar, escolar y terapéutico de estos chicos. Quienes participaron fueron 5 sujetos diagnosticados de dislexia de diversos grados escolares que concurrían a distintas instituciones educativas públicas, cuyas edades oscilaban entre los 9 y 13 años. También participaron sus padres, docentes y terapeutas. A todos ellos se les realizaron entrevistas para la recolección de datos, obteniendo como resultado que para los padres no fue fácil lograr tener un diagnóstico temprano y no se sintieron orientados para estimular al niño entorno familiar. A su vez, no hubo un trabajo conjunto entre terapeutas y docentes (quienes no tenían formación en dislexia) que permitan al alumno transitar su escolaridad. Estos últimos, no tenían mucha información acerca de su dificultad, cumplían tareas por obligación sin el placer por aprender. El hecho de que puedan comprender su dificultad, facilitaría la planificación de expectativas y el logro de buenos resultados en el tratamiento. De esta manera, se destacó la necesidad de un trabajo en equipo y una mirada integradora de la dislexia en estas instituciones.

Otro antecedente a destacar fue la investigación realizada por Magrane et al (2013), que tuvo como objetivo indagar acerca del rol de la conciencia fonológica, del reconocimiento de letras por el nombre y de la escritura como predictores de la lectura. Para ello, llevaron a cabo un estudio cuantitativo y longitudinal comenzado en preescolar y finalizado en segundo grado. La población estuvo conformada por niños concurrentes de cinco escuelas de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires y la muestra evaluada en preescolar fue de 175 niños de 5-6 años de edad, la cual fue reducida en segundo grado a 135 sujetos de 7- 8 años. La técnica de recolección de datos utilizada fue la batería de conciencia fonológica y lectoescritura inicial JELK, la

cual arrojo como resultado que la conciencia fonológica, la identificación de letras (mayúsculas y minúsculas) y la escritura (a fin de preescolar) actúan como predictoras de las habilidades lectoras de segundo grado. Por lo tanto, concluye afirmando el rol importante que cumplen estos indicadores tempranos para conocer con antelación como será el desempeño lector.

Cabe destacar que una investigación cuantitativa llevada a cabo por Castaño et al (2016), tuvo como objetivo evaluar un programa de intervención educativo dirigido a mejorar las manifestaciones tempranas de la dislexia en niños de educación infantil. La población analizada fue de 417 alumnos de cuatro y cinco años, de siete colegios de la Comunidad Autónoma del País Vasco y, para la selección de la muestra se les pidió a las tutoras que seleccionen los niños en riesgo de presentar dislexia. Fue así que identificaron a 43 alumnos, la mitad de ellos realizaron la intervención (grupo experimental) y la otra mitad no (grupo control). Para la recolección de datos y confirmación de la selección de los docentes se utilizaron dos instrumentos, uno de ellos fue la batería de inicio en lectura 3-6 (BIL 3-6) y, el segundo DyslexiaEarlyScreening Test-2 (DEST-2). Luego de la recolección se aplica el programa de intervención al grupo experimental y, una vez finalizado, se vuelve a evaluar con los instrumentos mencionados, tanto al grupo experimental como al de control. Los resultados obtenidos confirmaron que los niños con riesgo de dislexia que recibieron el programa de intervención, obtuvieron mejores resultados en las evaluaciones que aquellos con el mismo riesgo pero que no recibieron la intervención. Además, el grupo experimental presentó mejoría en dos variables determinantes, la conciencia fonológica y la memoria verbal, concluyendo que a través de este programa se contribuyó a disminuir las dificultades que se puedan presentar en una futura dislexia.

Por otra parte, el estudio cuantitativo de Cuetos et al(2017) planteó como objetivo validar un test elaborado con tareas de lectura, aplicado tres años atrás a 298 niños prelectores, que pretendía detectar una futura dislexia. Fue así, que de los 298 evaluados participaron 190 de siete años de edad que se encontraban cursando el segundo grado escolar. La técnica de recolección de datos se basó en una lista de 30 palabras y otra de 30 pseudopalabras de dos sílabas con diferentes estructuras. Los resultados obtenidos después de la administración individual arrojaron medidas de exactitud y velocidad lectora mostrando que, si bien es un test breve, es capaz de predecir las dificultades para aprender a leer tres años después de administrar la prueba.

Sin embargo, concluye en que este test, al igual que muchos otros, no puede tener una gran capacidad de predicción pero sí de prevención para detectar a niños en riesgo de presentar dislexia y, así, corregir los problemas con programas de intervención fonológica, dotándolos de una buena base para disminuir las futuras dificultades del aprendizaje lector.

A diferencia de los estudios anteriores, el realizado por Morales et al (2017) tuvo como objetivo indagar sobre los conocimientos con los que contaban los docentes de Educación Primaria de los centros educativos de Cantabria, acerca de la dislexia. Por lo tanto, en esta investigación participaron 72 docentes y la modalidad de la misma fue descriptiva transversal de tipo encuesta, por medio de un cuestionario como instrumento. Los resultados obtenidos de los datos cuantitativos demostraron que los docentes tenían conocimientos sobre las características y sintomatología de la dislexia, sobre los problemas emocionales y/o conductuales que aparecen en los niños que son diagnosticados con esta dificultad específica en la lectura y sabían cómo intervenir en el aula con estos alumnos. Sin embargo, se demostró cierta carencia de conocimientos acerca del origen biológico y neurológico de la dislexia, sobre su carácter heterogéneo y, también, desconocían que la atención y concentración de estos sujetos puede estar afectada. Por otro lado, en los datos cualitativos aportados a través de las preguntas abiertas, los profesores se denominaron como desconocedores de la dislexia, solicitando más información. Por lo tanto, este estudio concluyó evidenciando la necesidad de una mayor formación sobre la dislexia para los docentes.

Por último, un estudio reciente de tipo correlacional sobre la Comprensión Lectora (CL) y su relación con la Conciencia Fonológica (CF) y la Velocidad de Denominación (VD) en el ámbito educativo fue el de Bailone (2020), cuyo objetivo fue incluir evidencias sobre la validez predictiva de las puntuaciones de la Batería Mini Dislex, al correlacionar las puntuaciones de la Batería Mini Fono y del Test de Velocidad de Denominación (TVD) con la subprueba de Comprensión Lectora (CL) del Test LEE, con el fin de detectar a aquellos niños que al comienzo de su escolaridad puedan presentar riesgo de dislexia. La muestra estuvo formada por 69 niños que cursaban el primero grado del nivel primario de escuelas públicas y privadas de la provincia de Córdoba. Para la recolección de datos se utilizó la Batería Mini Dislex compuesta por el TVD y la Batería Mini Fono y la subprueba de CL del Test LEE. Los datos obtenidos confirman que las puntuaciones de la Batería Mini Dislex tienen validez

para predecir dificultades en la CL. Específicamente, la CF tiene mayor valor predictivo acerca de la CL por sobre la VD en los niños de primer grado. Sin embargo, ambos predictores comparten procesos que habilitan la lectura y la comprensión. Fue así que se indico la necesidad de incluir pruebas que evalúen la CF y la VD para identificar alumnos en riesgo de presentar dificultades en la lectura y, por ende, en la comprensión.

3. Planteo del problema

En la actualidad hay estudios que confirman la importancia del conocimiento de los indicadores de riesgo y de la intervención temprana en caso de dislexia. Tal como destacaba Magrane et al (2013) la conciencia fonológica, el reconocimiento de letras y la escritura son los indicadores de riesgo de dislexia a los que las docentes de nivel inicial deben estar atentas. De esta manera, al poder detectarlos a esta edad se previene que, al comienzo de la primaria, si algún niño posee esta dificultad, tenga otros desafíos y no se vea entorpecido su proceso de enseñanza-aprendizaje.

Claramente, si bien la dislexia no se cura (ya que es una condición que afecta la automatización de la lectura), su detección e intervención temprana -si es posible en preescolar- es fundamental para anticiparse a la presencia de esta dificultad. Dicha detección presenta, en algunos casos, el acompañamiento del profesional psicopedagógico que trabaja en la institución, el cual brinda orientaciones acerca de cómo trabajar con estos niños, realizando las adaptaciones metodológicas de enseñanza necesarias para que se logre una estimulación correcta en las áreas afectadas (Pearson,2017).

Teniendo en cuenta este contexto, el propósito de este estudio es indagar acerca de los conocimientos que los docentes tienen sobre los indicadores de riesgo de dislexia en nivel inicial, específicamente en sala de 5, de la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires y, a partir de esto, saber cómo intervienen. Por ello, la pregunta que guía la presente investigación es la siguiente: ¿cuáles son los conocimientos que tienen las docentes de sala de 5 de nivel inicial de la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires, acerca de los indicadores de riesgo de dislexia y como intervienen frente a esta dificultad?

4. Objetivos

Objetivo general

Analizar los conocimientos e intervenciones docentes ante indicadores de riesgo de dislexia en nivel inicial (sala de 5), localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires.

5. Método

Diseño

La presente investigación se plantea a partir de un diseño metodológico de tipo cualitativo, ya que busca la comprensión de los aportes y las perspectivas propias de cada unidad de análisis que conforma la muestra (Hernández Sampieri et al., 2006). Las variables se describen a partir del rastreo bibliográfico, y se explican sus relaciones a través del análisis de la información y la elaboración de conclusiones, sin relevar datos de forma estadística.

El enfoque en el que se enmarca la presente investigación fue la Teoría Fundamentada, es decir, que se apoya en datos cualitativos obtenidos de forma sistemática, y sometidos a un proceso de análisis riguroso, caracterizado por la minuciosidad, creatividad y flexibilidad, en el cual el investigador está abierto a un abanico de oportunidades de producción intelectual (Glaser y Strauss, 2016).

Esta teoría se desarrolla y se verifica provisionalmente a través de la recolección y análisis sistemático de datos sobre el fenómeno estudiado. Desde esta óptica, la teoría es el resultado de la conceptualización basada en la interpretación de datos, que provienen de una realidad sobre la que no existía una modelización previa. No basta la simple descripción de la realidad y de los hechos, sino que hay que penetrar en las redes del significado para llegar a comprender lo que realmente sucede y por qué sucede.

Participantes

Los participantes de la investigación fueron seleccionados a partir de un muestreo no probabilístico e intencional, ya que su designación no estuvo librada a la probabilidad sino a la conveniencia, en función de los fines del estudio. La muestra estuvo conformada en total por seis (n=6) docentes de nivel inicial (sala de 5) y dos (n=2) psicopedagogas de los Equipos de Orientación Escolar de tres Jardines ubicados en la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires.

Con respecto a las docentes, sus edades oscilan entre los 27 y 50 años. Todas las participantes son de sexo femenino.

Los tres jardines elegidos son de gestión pública y se encuentran ubicados en la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires. Allí, asisten niños de condición socioeconómica media y baja. Son jardines muy elegidos por esta población y, suelen concurrir rigurosamente debido a los horarios que brindan (un turno por la mañana y otro por la tarde). Además, todos cuentan con un Equipo de Orientación Escolar que sigue el desarrollo y aprendizaje de cada uno de los alumnos.

Técnica de recolección de datos

La técnica que se utilizó para la recolección de datos fueron las entrevistas, de carácter semiestructuradas realizadas a un grupo de docentes y a dos psicopedagogas de los Equipos de Orientación Escolar de los jardines elegidos. Estas serán de carácter individual y se planificarán previamente. Así, se podrá indagar acerca de la problemática planteada a través de diferentes preguntas abiertas en forma personal, evitando intervenir en forma subjetiva en las respuestas de cada una de las participantes.

Acerca de las preguntas, estas buscaron conocer el punto de vista de este grupo de docentes y cómo es el acompañamiento de la psicopedagoga de la institución. Los interrogantes se organizaron en los siguientes ejes de análisis: dislexia, indicadores de riesgo de dislexia, intervención temprana en dislexia y acompañamiento de la psicopedagoga de la institución.

Algunas de las preguntas que se realizaron son: ¿Qué conocimiento posees acerca de la dislexia?; ¿Cuáles son los indicadores de riesgo tempranos de dislexia que pueden manifestarse en sala de 5?; ¿Qué medidas llevas adelante cuando el niño con riesgo de presentar dislexia no mejora a pesar de la organización y forma de trabajo que llevas adelante?; ¿Cuál es el acompañamiento que se les da a las docentes de sala de 5 que presencian en su clase a un niño con indicadores de riesgo de dislexia?¹

¹ Ver Guión de entrevista en Anexo 1.

Algunos de los fragmentos más destacados de las entrevistas fueron incluidos en un Google Drive.²

Procedimiento

Para llevar adelante el trabajo de campo, y dado el aislamiento social obligatorio vigente desde marzo de 2020 a causa del Covid 19, se procedió a establecer contacto con las docentes y psicopedagogas a partir de llamados telefónicos. Luego, se conversó con las docentes y psicopedagogas sobre los fines de la investigación y la confidencialidad de sus aportes a la misma. Aquellas que aceptaron participar, recibieron por medios virtuales el formulario de consentimiento informado³. La entrevista se realizó por video llamada en un horario y día a convenir entre las partes. Se utilizó la plataforma Google Meet o Zoom para llevar a cabo tales encuentros durante el mes de octubre de 2020. Las entrevistas fueron grabadas. Luego, se transcribieron las respuestas más significativas de los participantes para ponerlas en relación con el marco teórico desarrollado previamente, y se llevaron a cabo las conclusiones del trabajo de investigación.

Para el análisis de los resultados se realizó un proceso de codificación de la información mediante el establecimiento de categorías procedentes de los datos. Se continuó mediante la comparación constante entre las categorías, hasta alcanzar su saturación. Cuando no hubo información nueva que codificar, se procedió a determinar cuál era la categoría central de la investigación. Y a partir de allí se generó una teoría sustantiva para explicar las relaciones entre las categorías.

² Ver fragmentos de entrevistas en el siguiente enlace:
<https://docs.google.com/document/d/1ASjDylGXQBIEsT4VbOuoq1ujfMOhNGu6hNyE8XIeQ/edit?usp=sharing>

³ Ver modelo de consentimiento informado en Anexo 2.

6. Resultados

A partir del objetivo general se organizaron los resultados teniendo en cuenta cuatro ejes de análisis. El primero de ellos fue dislexia, el segundo indicadores de riesgo de la dislexia, el tercero intervención temprana en dislexia y, en último lugar, el acompañamiento psicopedagógico del Equipo de Orientación Escolar.

En relación al primer eje referido a la dislexia, siete de las entrevistadas mostraron sus conocimientos reconociendo que este trastorno es una dificultad específica del aprendizaje que afecta la lectura. Esto queda claro en la respuesta de una de las participantes que relata: “desde mi punto de vista, la dislexia es una dificultad específica del aprendizaje, la cual se da en individuos con una inteligencia normal, ya que no se encuentra afectado el componente cognitivo de la persona. Se caracteriza por dificultades en la precisión o fluidez para reconocer palabras, y la falta de habilidad en el deletreo y decodificación” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20).

Es importante destacar que esta participante fue la única que expresó que las dificultades en la dislexia se dan en niños cuyo nivel cognitivo es normal, es decir que no se debe a una discapacidad intelectual. Además, tres de ellas dieron cuenta que, como consecuencia de esta dificultad específica de la lectura se encuentran afectadas otras áreas como la escritura, comprensión oral y escrita y la forma de pensar de los niños. Fue así que una de las docentes expresó: “el conocimiento que tengo sobre dicha patología es que es una dificultad específica del aprendizaje de la lectura y un desorden que involucra la comprensión oral y escrita del lenguaje. También, las dificultades que se pueden observar son en el habla, escritura, pensamiento” (Entrevistada 1, comunicación vía Google Meet del día 01/10/20).

Por otro lado, hubo una sola docente que no tenía los conocimientos correctos acerca de lo que se encuentra afectado en la dislexia, debido a que la definió como una dificultad en el habla. En sus propias palabras, dijo: “la dislexia es la dificultad en el habla que refleja inconvenientes en el proceso de aprendizaje” (Entrevistada 2, comunicación vía Google Meet del día 02/10/20). Sin embargo, las ocho entrevistadas reconocieron su causa cerebral y hereditaria. Una de las participantes argumentó: “su

causa ha sido investigada por años, hasta que se encontró un origen neurobiológico” (Entrevistada 5, comunicación vía Zoom del día 10/10/20). Otra de ellas agregó: “A mi entender una de las principales causas de esta dificultad es el factor hereditario” (Entrevistada 4, comunicación vía Zoom del día 08/10/20).

En lo que se refiere a la manifestación temprana de la dislexia en el nivel inicial, solo las dos psicopedagogas de los Equipos de Orientación Escolar y una docente confirmaron acerca de que hay indicadores que demuestran que un niño puede estar en riesgo de presentar esta dificultad específica del aprendizaje de la lectura. En palabras de una de las profesionales: “hay indicadores tempranos de la dislexia que pueden visualizarse en el nivel inicial” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20). La docente de sala de 5 mencionó los indicadores que se pueden presentar: “En la etapa preescolar ya se pueden detectar alteraciones significativas en el lenguaje, la motricidad, la percepción y la falta de madurez en general, por lo que, sabiendo que no se cura sólo con el paso del tiempo, se requiere de un diagnóstico temprano para poder ayudar el niño oportunamente” (Entrevistada 6, comunicación vía Zoom 12/10/20).

Las cinco docentes restantes no negaron los indicios de una futura dificultad específica en la lectura, pero manifestaron que se presenta más en los primeros años escolares. Una de ellas relató: “es difícil lograr establecer un niño con dislexia a edades tempranas (no imposible). Pero se puede establecer un mejor diagnóstico más exacto en los primeros años de la escuela primaria” (Entrevistada 2, comunicación vía Google Meet del día 02/10/20). También, agregaron que a la edad de 5 años es difícil que puedan demostrar el riesgo de presentar dislexia: “es menos probable que se pueda detectar, ya que son muy pocos los indicios que el niño te da” (Entrevistada 4, comunicación vía Zoom del día 08/10/20).

De acuerdo a lo expuesto en el primer eje, se visualiza una recurrencia sobre los conocimientos que las participantes tienen sobre la definición de la dislexia donde pudieron destacar que es una dificultad específica del aprendizaje de la lectura. A su vez, se observa una divergencia respecto a la manifestación temprana de esta problemática, ya que solo tres entrevistadas dieron cuenta de su aparición en preescolar. Por último, en lo que se refiere a su causa, se presentó una convergencia, debido a que todas reconocieron su origen neurobiológico.

En referencia al segundo eje, indicadores de riesgo de la dislexia, solo una psicopedagoga y una docente mencionaron aquellos que son de alta confiabilidad, es decir conciencia fonológica, reconocimiento de letras y nivel de escritura. Si el aprendizaje de estos últimos tres no se lleva adelante conforme a lo esperado para la edad, se considera que el niño está en riesgo de presentar una futura dislexia. De acuerdo a lo expuesto, la psicopedagoga comentó que los indicios de riesgo de presentar este déficit son: “dificultad para rimar y separar en sílabas, dificultad en el reconocimiento de letras, dificultad cuando comienza a representar por escrito los sonidos de las palabras” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20). Y, la docente, mencionó que los indicios en la sala de 5 suelen ser: “omisión, distorsión y confusión de fonemas; movimientos gráficos de base invertidos; al final del período, si consigue aprender letras y números, memorizarlos y distinguirlos, aparece la escritura en espejo de letras y números, las inversiones, las confusiones; cuando se ha aprendido la técnica lectora se notan vacilaciones, repeticiones, rectificaciones, omisiones, adiciones, confusiones de letras con simetrías, sustituciones de palabras. También tendrá que tenerse en cuenta antecedentes de familiares con problemas disléxicos (padres, hermanos, otros familiares)” (Entrevistada 6, comunicación vía Zoom del día 12/10/20).

El resto de las seis participantes que formaron parte de este estudio si bien nombraron algunos de estos indicadores, tuvieron mayormente más en cuenta los que se relacionan con la dislexia pero de forma más variable, lo que quiere decir que no están presentes en todos los alumnos con este trastorno. Una de las entrevistadas relató que los indicadores de riesgo de dislexia que se podían presentar en un niño de sala de 5 son: “dificultades en el habla, escritura, matemática, dificultades para expresar sentimientos o pensamientos, les cuesta prestar atención y en muchos casos alteran el orden de las letras” (Entrevistada 2, comunicación vía Google Meet del día 02/10/20). Otra de ellas, reconoció como indicadores de riesgo: “desatento, que se pierda en las consignas, que no pueda seguir las canciones, le puede costar la toma del lápiz, dificultades en el habla, movimientos torpes, inquieto, no puede reconocer las rimas, le falta estimulación en la conciencia fonológica” (Entrevistada 5, comunicación vía Zoom del día 10/10/20).

Siguiendo en la misma línea de los indicadores de riesgo, ninguna de las entrevistadas pudo argumentar si suelen presentarse mayormente ciertos indicios de dislexia en comparación de otros que aparezcan con menos frecuencia. Una entrevistada que trabajaba como psicopedagoga en el EOE mencionó: “mi experiencia en el nivel inicial es corta (2 años), así que no pude notar muchos indicadores de riesgo para comparar” (Entrevistada 5, comunicación vía Zoom del día 10/10/20). Sin embargo, una docente mencionó un indicador, pero que no está presente en la mayoría de los casos: “por lo general el indicador más frecuente es la pobreza en el vocabulario, pero no siempre se debe a este trastorno, ya que influye mucho su entorno” (Entrevistada 4, comunicación vía Zoom del día 08/10/20).

De acuerdo con los aprendizajes esperados que ubican a los alumnos fuera de la zona de riesgo de presentar dislexia, solo una participante destacó los más importantes. Fue así que argumentó: “en la sala de 5 hay cuatro nociones de niveles esperados para esta edad: la conciencia fonológica: detección de rimas, silabas, sonido inicial, contar sonidos; la identificación de letras por el nombre: mayúsculas y minúsculas (no todas); la escritura: escritura del nombre completo, escritura en transición silábico-alfabética; y lectura: logográfica e inicios alfabética” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20). Las demás, si bien mencionaron algunos de estos indicios, destacaron los aprendizajes esperados generales para fin de sala de 5 y no aquellos específicos que ubican a los niños fuera de la zona de peligro de presentar una futura dislexia. En relación a esto último, una docente mencionó: “disfrutar de diferentes momentos dentro y fuera de la salita, comentar, escuchar a los compañeros y adultos por periodos más prolongados, uso correcto de las herramientas de trabajo/aprendizaje, lograr explicar y hacer preguntas, reconocer letras y su sonido correspondiente, comprender textos y escribir palabras que escuchan con frecuencia” (Entrevistada 2, comunicación vía Google Meet del día 02/10/20).

También, en la misma línea, una psicopedagoga del EOE de un jardín expresó: “lenguaje oral medianamente entendible, vocabulario fluido, sostener la atención en una actividad, que pueda respetar los cambios posturales que requieran las propuestas, reconocer y escribir el nombre, una toma y una presión adecuada del lápiz, que tenga incorporados los conceptos sensoriales y los criterios de forma, tamaño, colores, etc.” (Entrevistada 5, comunicación vía Zoom del día 10/10/20).

Teniendo en cuenta lo mencionado en este segundo eje, se pueden ver divergencias tanto en el conocimiento sobre los indicadores de riesgo de dislexia como también, en cuáles son los aprendizajes esperados que ubican a los niños fuera de la zona de riesgo de presentar esta DEA. Por otro lado, en lo que se refiere a los indicios de esta problemática que suelen presentarse mayormente en comparación de otros, se obtuvo una convergencia, debido a que las ocho participantes no tuvieron los conocimientos necesarios para responder sobre esto cuando se les preguntó. De acuerdo a lo expuesto, queda en evidencia que hubo ausencia de recurrencias en el presente eje.

Respecto al tercer eje, intervención temprana, donde si bien las seis docentes de la muestra nunca presenciaron un caso de riesgo de dislexia, una de ellas pudo plantear como organizaría la clase con un niño que presente esta dificultad. Esta última comentó: “plantearía una organización en el aula teniendo en cuenta: hacer saber al niño que me intereso por él, brindándole la ayuda individual necesaria para que se sienta seguro; alentaría cada avance realizado por el niño para brindarle seguridad de lo que está haciendo y de los avances que va logrando; darle el tiempo necesario para la realización de las actividades y que no se sienta frustrado; es importante el uso de tamaño de soportes utilizados (que sean más grandes); es fundamental que desarrolle su autoestima, que pueda aportar en la clase y que no sea comparado con los demás alumnos” (Entrevistada 1, comunicación vía Google Meet del día 01/10/20).

Además, en el caso de presenciar un caso de posible dislexia dentro de la sala, las seis docentes estuvieron de acuerdo en comunicarlo a dirección y en solicitar la ayuda del EOE. Fue así que una de las docentes dijo: “las medidas que tomaría se basan en realizar consulta con el equipo de orientación y comunicarlo a los directivos. También, tratar de buscar nuevas estrategias de aprendizaje para él niño, teniendo en cuenta sus necesidades y gusto, para lograr despertar su atención por la realización de las diferentes actividades” (Entrevistada 1, comunicación vía Google Meet del día 01/10/20).

Continuando con lo expuesto en el párrafo anterior, las seis maestras expresaron tener muy en cuenta al EOE frente a la presencia de dificultades de aprendizaje en la sala, con el fin de recibir una orientación acerca de cómo trabajar con estos niños. Una docente manifestó: “consultaría sin dudar a la Psicopedagoga del EOE, ya que tienen más herramientas para abordar estas dificultades” (Entrevistada 4, comunicación vía

Zoom del día 08/10/20). Y, otra de ellas: “cuando un niño no presenta avances siempre es consultado con un profesional del equipo para trabajar juntos y, así, poder brindarle lo mejor al niño y que pueda avanzar y cumplir con sus tareas escolares y aprendizajes básicos” (Entrevistada 6, comunicación vía Zoom del día 12/10/20).

A partir de lo relatado sobre el tercer eje, se visualizaron convergencias sobre lo que las seis docentes argumentan acerca de la organización de la clase en el caso de presentar un niño con indicadores de dislexia, sobre qué medidas tomar cuando un niño no mejora a pesar de cambiar la forma de trabajo y, también coincidieron en tener muy presente el EOE para solicitar ayuda y los recursos necesarios para implementar en la clase con estos alumnos. En este eje no se observaron recurrencias ni divergencias.

En último lugar, en el cuarto eje, las dos psicopedagogas de los jardines relataron acerca de cómo es el acompañamiento que se les realiza a las docentes desde el EOE frente a posibles riesgos de dislexia. Una de ellas argumentó: “en primer lugar, se realizan orientaciones a las docentes mostrándoles cuales son los indicadores de riesgo de dislexia, con el objetivo de que puedan estar atentas a cada uno de ellos. Siempre es importante realizar un trabajo de manera conjunta, mostrándoles y enseñándoles qué es lo que estos alumnos necesitan para aprender ya que, generalmente, las docentes no están informadas” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20). Esta misma profesional comentó que a mitad de año se realizan evaluaciones individuales a todos los niños con el propósito de indagar si los aprendizajes desde el comienzo del jardín hasta cerca del final fueron consolidados: “cuando los alumnos llegan a la sala de 5, y aproximadamente a partir del mes de agosto, se comienza a realizar una evaluación individual a cada niño y niña, en conjunto con la fonoaudióloga del EOE, con el objetivo de indagar sus aprendizajes, y realizar las sugerencias pertinentes en caso de que sea necesario” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20).

Una última cuestión que se abordó con las psicopedagogas es como se interactúa con las familias de estos niños con indicios de dislexia. Ambas estuvieron de acuerdo en que siempre se llevan adelante reuniones con los padres para comunicar lo observado y como se va a trabajar. De esta manera, una de ellas relató: “Sí, siempre se comunica a los padres cuando se observa alguna dificultad en el aprendizaje con el objetivo de que estén al tanto de lo que se irá realizando y, también, para brindarles algunas sugerencias

para que puedan acompañar desde sus hogares. Es un trabajo conjunto jardín y familia. También, están en toda su libertad de consultar con otro profesional para que evalúe al niño sobre lo que se detectó en el jardín” (Entrevistada 5, comunicación vía Zoom del día 10/10/20). Además, al interactuar junto a la docente y el EOE, pueden obtener las respuestas a todas sus dudas sobre la dificultad que presenta el/la niño/a. Respecto a lo expuesto una entrevistada agregó: “siempre que se observan indicadores de riesgo de dislexia, se realizan reuniones con los padres con motivo de dar aviso de esta situación. Este paso es fundamental debido a que no solo se trabaja desde el jardín, tanto el EOE como su docente, sino que también se pueden brindar orientaciones a las familias, darles un espacio de escucha y contención, y que puedan despejar sus dudas al respecto” (Entrevistada 3, comunicación vía Google Meet del día 05/10/20).

Para finalizar, en este último eje se observaron convergencias entre los resultados obtenidos de ambas psicopedagogas de los EOE, debido a que concuerdan acerca de las evaluaciones individuales que se realizan para observar si los aprendizajes desde el comienzo de jardín hasta cerca del final fueron consolidados, también sobre como es el acompañamiento que se les da a las docentes cuando presentan un caso de posible dislexia y, por último, en cómo se llevan a cabo las reuniones con los padres de estos niños para comunicarles como se está trabajando. Nuevamente no hubo recurrencias ni divergencias.

7. Discusión

El objetivo del presente estudio fue analizar los conocimientos e intervenciones docentes ante indicadores de riesgo de dislexia en nivel inicial (sala de 5), localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires. Los resultados encontrados en relación con dicho objetivo fueron que las participantes no tienen conocimientos suficientes sobre los tres indicadores de riesgo (conciencia fonológica, identificación de letras y escritura) de alta confiabilidad que alertan sobre una futura dislexia. A su vez, al no reconocer esto, tampoco saben en qué habilidades intervenir y como trabajar con estos niños. Sin embargo, hay que destacar que un gran porcentaje de las entrevistadas conoce que esta dificultad específica del aprendizaje afecta la lectura y que la totalidad de las mismas acude al Equipo de Orientación Escolar de la institución cuando algún alumno presenta una problemática que le impide aprender.

De lo anterior se puede derivar que, en relación al primer eje de análisis dedicado a la dislexia, se presentó una recurrencia en las respuestas de las participantes donde pudieron dar una definición adecuada de la misma, similar a la de Dehaene (2017), quien la describe como una dificultad del aprendizaje de la lectura. Este mismo autor agrega que esta problemática no puede atribuirse a una discapacidad intelectual y, solo una de las entrevistadas también reconoció que se da en individuos con inteligencia normal, debido a que no se encuentra afectado el componente cognitivo de la persona.

En lo que se refiere a la causa de esta DEA considero importante destacar que hubo una convergencia en las respuestas, ya que todas pudieron reconocer, al igual que Dehaene (2017), su origen cerebral y hereditario. A su vez, este autor agrega que su causa se debe, específicamente, a una anomalía en el procesamiento fonológico de los sonidos del habla (conversión de grafemas en fonemas) y, el hecho de presentar un déficit para el reconocimiento de las palabras hace que también se experimenten dificultades en la comprensión de oraciones y de textos. Respecto a esto último, dos entrevistadas pudieron reconocer que, además de encontrarse afectada la lectura, como consecuencia, también hay dificultades tanto en la comprensión escrita como oral.

Siguiendo con el primer eje y la importancia de la detección temprana, el estudio de Magrane et al (2013) demostró que la conciencia fonológica, la identificación de

letras (mayúsculas y minúsculas) y la escritura (a fin de preescolar) actúan como indicadores tempranos para conocer con antelación como será el desempeño lector. Los resultados encontrados en la presente investigación mostraron una divergencia, ya que solo las psicopedagogas que trabajan en los EOE y una docente, confirmaron la existencia de los indicadores de la dislexia, mencionando con seguridad que se podían observar de forma temprana. El resto de las cinco entrevistadas no tuvieron en cuenta los tres indicios destacados. Dos de ellas mencionaron que era difícil detectarlos y, las otras tres nombraron aquellas señales variables, es decir que no se presentan en todos los casos de dislexia.

De acuerdo a lo expuesto en este primer eje, se puede inferir que si bien las docentes conocen el origen y lo que se encuentra afectado en la dislexia, un gran porcentaje de la muestra desconoce que puede manifestarse en edades tempranas, antes de la edad escolar. Dichos resultados se oponen a lo destacado por Defior (1996), quien menciona que las habilidades fonológicas más elementales se enseñan el nivel inicial y, todas ellas se desarrollan previamente al aprendizaje de la lectura, donde es crítico que las docentes pongan su atención para observar si aparece alguna dificultad.

En referencia al segundo eje, indicadores de riesgo de dislexia, una psicopedagoga y una docente tuvieron en cuenta los mismos que menciona Pearson (2017), es decir dificultades en la conciencia fonológica, específicamente, la detección del sonido inicial de las palabras; problemáticas para reconocer el nombre de las letras (un niño de 5 años debería conocer 14 letras si se las han enseñado) y, déficit en escritura espontánea, la cual es la capacidad para integrar la conciencia fonológica y la identificación de letras. Un alumno de sala de 5 debería llevar adelante escrituras silábicas o cuasi alfabéticas y, en el caso de que haya sido estimulado y no lo logra cerca del fin de año, estaría indicando un posible riesgo de dislexia.

Respecto a lo expuesto en el párrafo anterior, se puede hipotetizar que fueron muy pocas las participantes, específicamente dos de ellas, que reconocieron los indicadores de riesgo específicos que se encuentran en todos los niños que poseen esta condición, mostrando una divergencia en los resultados. El resto de las seis entrevistadas, mencionaron aquellas señales que pueden encontrarse o no en niños con dislexia, es decir que no son las que determinan este trastorno. Es muy importante que puedan conocer y estar atentos a estos indicadores, ya que según Pearson (2017), la

detección de los mismos en el nivel inicial es un factor que definirá la capacidad compensatoria del niño, en otras palabras, toda detección e intervención temprana es más eficaz que cuando se lo diagnostica tardíamente.

En cuanto a los aprendizajes esperados que ubican a los niños de sala de 5 fuera de la zona de riesgo de presentar dislexia, también fueron desconocidos por gran parte de la muestra, evidenciando nuevamente una divergencia. Solo una Psicopedagoga pudo nombrarlos de forma adecuada, tal como lo plantea Pearson (2017): en primer lugar, el niño tiene que haber desarrollado su conciencia fonológica mediante el reconocimiento del sonido inicial de palabras que comienzan con consonante y vocal. También deben poder deletrear palabras de tres sonidos. En segundo lugar, los alumnos tienen que reconocer 14 letras mayúsculas por su nombre o sonido. En tercer lugar y, en relación a la escritura, un niño de sala de 5 tendría que estar escribiendo su nombre completo, representar algunas sílabas completas y otras con una letra. En último lugar, aquellos que logren la lectura a fin de preescolar es poco probable que presenten dislexia.

Partiendo del tercer eje de este estudio, intervención temprana, los resultados obtenidos demostraron que las seis docentes desconocen este tipo de intervención, evidenciando una convergencia. Este dato no es sorprendente, debido a que gran parte de la muestra desconoció que la dislexia puede manifestarse en preescolar y, además, tampoco tenían los conocimientos necesarios sobre los indicadores de riesgo, los cuales, según Pearson (2017) se asocian con la intervención temprana. Esta autora destaca que la sala de cinco es un momento clave para realizar una evaluación y detectar a los niños que se encuentran en un mayor porcentaje de presentar dislexia. Con los resultados obtenidos, las docentes trabajan en pequeños grupos con aquellos que presenten dificultad, debido a que necesitan de una enseñanza más explícita, de mayor tiempo y estar junto a niños de su mismo nivel. A su vez, se implementan adaptaciones modificando la forma en que se presentan los contenidos, observando si el aprendizaje mejora.

De acuerdo a lo relatado, ninguna docente mencionó contar con alguna prueba que les permita detectar e intervenir en el caso de que se presenten dificultades. En referencia a esto, Cuadro y Singer (2010) destacan que es fundamental contar con programas preventivos para impedir el retraso en lectura al comienzo de la escolaridad.

En último lugar, el cuarto e importante eje de análisis fue el acompañamiento psicopedagógico que realizan las profesionales del EOE. El conocimiento que poseen las Psicopedagogas acerca de la dislexia es muy importante, ya que todas las docentes coincidieron que, en caso de sospechar la presencia de esta dificultad del aprendizaje en la sala, se comunica al EOE con el objetivo de trabajar en conjunto y, recibir así, el asesoramiento y las orientaciones necesarias. Los resultados obtenidos muestran una convergencia resaltando que las profesionales, ante una posible dislexia, brindan información para que las maestras puedan reconocer los indicios que da esta dificultad y, a su vez, trabajan a la par brindando los recursos que se requieren. Esto último coincide con lo expuesto en el marco teórico, donde Pearson (2017) destaca que el trabajo del profesional del equipo es orientar a los docentes acerca de cómo trabajar con estos niños que no cumplen con los aprendizajes que se espera para su edad.

Otro de los resultados importantes de este eje, donde nuevamente se visualiza una convergencia, se basa en las evaluaciones que se realizan desde el EOE con el propósito de indagar si los aprendizajes trabajados desde el comienzo del jardín hasta cerca del final fueron consolidados. Ambas psicopedagogas destacaron que, en sala de 5, a mitad de año, se llevan adelante evaluaciones en todos los alumnos de forma individual con el objetivo de observar si cuentan con los aprendizajes esperados y, en el caso contrario, se realizan las sugerencias necesarias. Dichos resultados coinciden con la información del marco teórico de este estudio, específicamente cuando Pearson (2017) destaca que a fin de sala de cinco se puede realizar una evaluación que posibilite la detección de aquellos alumnos que estén rindiendo por debajo de lo esperado. De esta manera se podrá comenzar a estimular y a adoptar las medidas de enseñanza más apropiadas, anticipándose a la presencia de una posible dislexia.

Por último, no hay que dejar de mencionar que el hecho de contar con evaluaciones permite dar información válida y confiable a los padres de los niños en riesgo de presentar dislexia. Pearson (2017), al igual que las dos psicopedagogas entrevistadas, también pone de relieve que el contar con un psicopedagogo/a y evaluaciones objetivas en nivel inicial brinda herramientas para comunicar los resultados obtenidos a los padres, aclarando que es una observación en contexto y no un diagnóstico.

8. Conclusión

El objetivo del presente estudio fue analizar los conocimientos e intervenciones docentes ante indicadores de riesgo de dislexia en nivel inicial (sala de 5), de la localidad de Baradero, provincia de Buenos Aires. La metodología empleada para llevarlo adelante fue cualitativa y, el instrumento utilizado para la recolección de datos fueron las entrevistas semiestructuradas. Las mismas fueron administradas mediante Zoom y Google Meet tanto a docentes de nivel inicial como psicopedagogas del Equipo de Orientación Escolar de los jardines elegidos.

Es fundamental mencionar que la investigación tuvo algunas limitaciones. Entre ellas, que el número de entrevistadas es bajo y, por lo tanto, es recomendable que pueda llevarse adelante otro estudio con objetivos similares y más participantes. Además, respecto a la técnica, también es importante que puedan incluirse otras estrategias de recolección de datos y no solo las entrevistas. No hay que dejar de destacar la situación epidemiológica COVID-19 que actualmente nos atraviesa a nivel mundial, la cual no permitió poder llevar adelante las entrevistas de forma presencial y que los conocimientos de las de las participantes puedan ser explorados en profundidad. En el contacto y diálogo virtual no se pudo apreciar la interacción de la misma manera que cuando nos encontramos en persona.

Otra limitación del presente estudio es el uso de un diseño transversal, ya que aunque nos proporciona una idea aproximada de la función evolutiva no nos permite precisar la naturaleza de las diferencias entre los alumnos de distinto nivel. Es por lo que éste se debe considerar como un estudio preliminar previo al desarrollo de futuros estudios longitudinales que permitan profundizar en el desarrollo evolutivo de la dislexia en alumnos.

Partiendo de los resultados analizados a partir de las convergencias, divergencias y recurrencias, los cuales evidenciaron que gran parte de la muestra no posee los conocimientos suficientes acerca de la manifestación temprana de la dislexia, sobre los indicadores de riesgo de alta confiabilidad que se pueden presentar en la sala de 5 (conciencia fonológica, identificación de letras y escritura) y cómo llevar adelante una intervención con estos niños, se recomienda que las docentes reciban capacitaciones y

talleres formativos sobre esta dificultad específica del aprendizaje y la importancia de su detección en preescolar.

Continuando con lo expuesto en el párrafo anterior, el hecho de que las docentes puedan recibir información y capacitaciones sobre esta DEA beneficia de forma total a todos los niños con el posible riesgo de presentar dislexia. Al tener conocimientos sobre su manifestación en la sala, acerca de cuáles son los indicios que pueden aparecer y de qué manera intervenir, ayuda a que pueda brindarse un tratamiento mucho antes de que el alumno sea expuesto a la lectura.

La detección temprana de indicios es posible y puede ser de gran ayuda para brindar contención y herramientas de trabajo específicas al niño en el ámbito escolar. Más aún, con un diagnóstico temprano se pueden evitar muchos de esos problemas. Además los programas de intervención son mucho más eficaces cuanto más tempranamente se apliquen. Si se facilitan precozmente, antes del inicio de la lectura, los aprendizajes fonológicos y de reconocimiento de letras, es posible la disminución del nivel de riesgo de presentar dificultades lectoras, la prevención de muchos niños que de otra manera presentarían dificultad, así como la disminución del compromiso posterior en las habilidades lectoras de niños disléxicos.

Propuesta superadora concreta

Ante posibles casos de niños con dislexia, los profesionales del EOE deben trabajar junto con el docente para adaptar el programa de estudios a las necesidades educativas específicas del niño. Ya que sólo así se posibilitará que el niño desarrolle confianza en sí mismo y logre llevar adelante su tarea de aprendizaje. Algunas sugerencias para trabajar en esos casos son las siguientes:

Será importante que el docente genere un entorno estructurado y previsible, ya que los disléxicos logran una mejor calidad de aprendizaje en estas condiciones; que acepte que a su alumno le llevará más tiempo aprender y que puede cansarse más rápidamente que los demás compañeros; que las instrucciones sean claras, y se den de manera oral y no solo escrita; no utilizar amenazas o castigos, ya que no funcionará, sino que tendrá efectos negativos sobre su autoestima y su rendimiento; que elogie las fortalezas y esfuerzo que el niño realiza para las tareas de lectoescritura, recordando el malestar psíquico que la dislexia puede suponer.

La proximidad respecto del pizarrón y del docente favorecen una mejor atención, así como un mejor acompañamiento del alumno por parte del docente; no es prudente asignarle textos extensos para leer, sino que la velocidad lectora del niño será la que determine la longitud que se le solicitará que lea; a su vez, el uso de esquemas y gráficos en las explicaciones de clase permiten al niño una mejor comprensión y sostenimiento de su atención.

Respecto del momento específico de la lectura, existen algunas sugerencias puntuales. Las estrategias antes de la lectura son: orientar al niño a prever el texto ojeándolo, mirando los dibujos, gráficos, examinando el título y los subtítulos. Las anticipaciones mejoran la comprensión, ya que facilitan la activación de conocimientos previos. Asimismo, pueden pautarse objetivos de lectura a los que el niño se aboque. Las estrategias durante la lectura son: identificar y jerarquizar las ideas del texto, así como conocer su estructura, dado que facilita la comprensión (narrativo, expositivo, etc.).

Teniendo en cuenta lo expuesto acerca del déficit en la conciencia fonológica, es posible afirmar que los programas de intervención que se basan en la realización de actividades de mejora de dicha conciencia junto con la enseñanza del código alfabético son eficaces para mejorar el reconocimiento de las palabras, aunque no de la comprensión lectora. Dada la dificultad para acceder a las representaciones fonológicas que poseen los disléxicos, este tipo de programas favorecería a establecer la conexión entre la información fonológica y la visual.

Partiendo de lo relatado anteriormente, considero pertinente argumentar de qué manera los profesionales del EOE podrían brindar toda esta información a los docentes. Con el objetivo de que pueda llevarse a cabo y que estos últimos se interesen y concurren, se propondría la realización de un taller sobre dislexia de tres encuentros, cuya duración sea de dos horas.

En el primer encuentro se podría presentar la información mencionada, destacando una definición clara de la dislexia, los indicadores de riesgo de alta confiabilidad que suelen aparecer en preescolar y la importancia de la detección temprana. Para acompañar la explicación oral se incluiría un proyector con el fin de resaltar conceptos, mostrar imágenes y videos, manteniendo de esta manera la concentración de los docentes.

En el segundo encuentro se retomaría lo hablado en el anterior y se despejarían todas las dudas planteadas por el grupo. Luego, se presentarían por medio del proyector, programas preventivos o pruebas pedagógicas que sean fáciles de administrar en el aula y que les permitan detectar a los docentes un riesgo de posible dislexia en sus alumnos. De esta manera, una vez identificadas estas dificultades, se comunican con el EOE con el objetivo de trabajar en conjunto facilitándole al niño aquellos aprendizajes que se relacionan con la conciencia fonológica, reconocimiento de letras, escritura y lectura. A su vez, se mencionarían las orientaciones acerca de cómo trabajar en el aula con estos alumnos en riesgo.

Por último, en el tercer encuentro, se hablaría sobre la intervención y se les plantearía el caso de un niño con riesgo de presentar dislexia, para que en grupos de dos o tres docentes, puedan resolverlo destacando que programa preventivo utilizarían y como organizarían la clase y la forma de trabajo para que el alumno pueda continuar adquiriendo los aprendizajes junto a sus compañeros.

Para finalizar, todos los conceptos, imágenes, videos y programas preventivos que fueron visualizados a través del proyector, serían enviados a los mail de cada docente para que puedan recurrir a ellos cada vez que los necesiten.

Referencias bibliográficas

- Amano, M., Gonzalez Garrido, A., Gomez Velazquez F. y Zarabozo D. (2010). La velocidad de denominación de letras: el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(1),120-145.
- American Psychiatric Association (2013). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM – V*. Washington: APA.
- Antognazza, M. P. y González Tornaría M. L. (2011). El niño disléxico y su entorno educativo. Percepciones y representaciones sobre dislexia. *Ciencias psicológicas*(2), 193-200. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/cp/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Artigas-Pallarés, J. (2009). Dislexia: enfermedad, trastorno o algo distinto. *Revista de neurología*, 48(2), 63-69.
- Arribas, D., Cuestos, F., Rodríguez, B. y Ruano E. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores, Revisada*. Madrid: TEA ediciones S.A.U.
- Asandis, P. (2010). *Guía general sobre dislexia*. Asociación andaluza de dislexia. Bilbao.
- Bailone, J. (2020). Mini Dislex: una batería para la detección temprana del riesgo de dislexia. Estudio de validez predictiva. Tesis de Grado. Universidad Católica de Córdoba. http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2275/1/TF_Bailone.pdf
- Carrillo Gallego, M.S., Iscoa J. A., López, M.P., y Sánchez Pérez, N. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: prevalencia en español, *Escritos de Psicología*, 4 (2), 35-44. <http://dx.doi.org/10.1002/1520-6807>
- Castaño Garrido, C., Córdoba Pérez, M. y Romero Andonegi, A. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia, *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 9(1),186-200.
- Cuadro, A. y Singer, V. (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura, *Revista Neuropsicología Latinoamericana* 2 (1), 78-86.

- Cuetos, F., Llenderrozas, M., Molina, M., y Suárez Coalla, P. (2017). Validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura, *Revista Pedra Atención Primaria* 19 (1),180-200.
<http://dx.doi.org/10.4321/S1139-76322015000300002>
- Defior Citoler, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje, *Psicología Evolutiva y de la Educación* 17(1),3-13.
- Defior Citoler, S. (1996). *Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo*. Málaga: Aljibe.
- Defior Citoler, S., Fonseca, L. Gottheil, B. (2006). *LEE: Test de lectura y escritura en español*. Buenos Aires: Paidós.
- Defior, S. y Serrano, F (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica* 2 (2), 13-34.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S. (2017). *El cerebro lector*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Dehaene, S. (2020). *¿Cómo aprendemos?* Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores Argentina.
- Del Río Jiménez, E. (2018). Dificultades en el diagnóstico e identificación temprana de la dislexia. *Publicaciones didácticas* 1(1),513-590.
<https://core.ac.uk/download/pdf/235853924.pdf>
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. En C.Hulme& M. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). London: British Dyslexia Association.
- Gabrielli, J. D. (2009). Dyslexia: a new synergy between education and cognitive neuroscience. *Science*, 32(38), 280- 283.
- Gayán, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia, *Anuario de psicología* 32(1),3-30.

- Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *El desarrollo de la teoría fundada*. Chicago: Aldine.
- Hernández Sampieri, R., Collado, C. F., y Lucio, P. B. (2006). *Metodología de la investigación*. Chile: MacGraw-Hill.
- Iglesias, M. (2016). *Alumnos con dislexia: estrategias para educadores*. (Tesis de Grado). Universidad del Salvador, Buenos Aires.
- Magrane, M., Pearson, J., Pearson, R., Rébora, D y Siegel, L. (2013). Predictores de la lectura en preescolar en una población hispanoparlante: un estudio longitudinal, *Revista Argentina de Neuropsicología* 23(1),35-52.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aries (2019). *Diseño Curricular para la Educación Inicial*.
http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/DC_INI_2019.pdf
- Morales Caballero, L. y Salazar Murga, A. (2017). Conocimientos sobre la dislexia en docentes de Educación Primaria. Tesis de grado. Universidad Cantabria.<http://hdl.handle.net/123456789/525>
- Motta, I. y Risueño, A. (2017). *Trastornos específicos del aprendizaje*. Buenos Aires: Bonum.
- Munsterberg Koppitz, E. (2012). *El test ggestaltico visomotor para niños*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Ortiz, R., Jiménez, J. E., Muñetón, M., Rojas, E., Estévez, A., Guzmán, R., y Naranjo, F. (2008). Desarrollo de la percepción del habla en niños con dislexia. *Psicothema*, 20(4), 45-89.
- Pearson, R. (2009). *Actividades para estimular la conciencia fonológica: kit de conciencia fonológica*. Buenos Aires: el autor.
- Pearson, R. (2017). *Dislexia una forma diferente de leer*. Buenos Aires: Paidós

Ramos, J. L., y Cuadrado, I. (2006). *Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. PECO. Madrid: EOS Ediciones.

Segura Bermeo, M. V. (2013). *Diseño de material didáctico para facilitar el aprendizaje de niños con trastornos de lenguaje del Jardín General Lavalle*. (Tesis de grado). Escuela superior politécnica de Chimborazo. Riobamba.

Soriano, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Revista de Neurología*, 3(8), 47-52.

Anexo

Anexo 1. Guión de entrevistas

Guión de entrevistas semiestructuradas para docentes de Nivel Inicial (Sala de 5)

1er eje: Dislexia

1. ¿Qué conocimiento posee acerca de la dislexia?
2. ¿Tiene conocimientos acerca de la causa de esta dificultad del aprendizaje?
3. ¿Sabe si puede manifestarse en edades tempranas antes del comienzo del Nivel Primario?

2do eje: Indicadores tempranos de riesgo de dislexia

1. ¿Sabe usted cuáles son los indicadores tempranos de riesgo de dislexia que pueden manifestarse en Sala de 5?
2. Dado la siguiente lista de indicadores tempranos de riesgo de dislexia: conciencia fonológica, reconocimiento de letras, nivel de escritura, ¿cuál de ellos son los más frecuentes a observar en su experiencia laboral?
3. ¿Podría mencionar cuáles son los aprendizajes esperables en un niño que transita la Sala de 5y que lo ubicarían fuera de la zona de riesgo de presentar dislexia?

3er eje: Intervención temprana en dislexia

1. ¿Podría explicar cómo es la organización y la forma de trabajo en el aula con los niños en riesgo de presentar dislexia?
2. ¿Conoce cuáles son las estrategias que se pueden implementar cuando el niño con riesgo de presentar dislexia no mejora, a pesar de la organización y forma de trabajo que se está planteando?
3. ¿Se comunica con la psicopedagoga del equipo para que le brinde una orientación acerca de cómo trabajar con los niños con riesgo de dislexia?

***Guión de entrevistas semiestructuradas para psicopedagogas del Equipo de
Orientación Escolar del Nivel Inicial***

1er eje: Dislexia

1. ¿Cómo definiría la dislexia?
2. ¿Qué conocimientos posee sobre las causas de esta dificultad del aprendizaje?
3. ¿Sabe si puede manifestarse en edades tempranas antes del comienzo del Nivel Primario?

2do eje: Indicadores tempranos de riesgo de dislexia

1. ¿Sabe usted cuáles son los indicadores tempranos de riesgo de dislexia que pueden manifestarse en Sala de 5?
2. Dado la siguiente lista de indicadores de riesgo de dislexia: conciencia fonológica, reconocimiento de letras, nivel de escritura, ¿cuál de ellos son los más frecuentes a observar en su experiencia laboral?
3. ¿Podría mencionar cuáles son los aprendizajes esperables en un niño que transita la Sala de 5, que lo ubican fuera de la zona de riesgo de presentar dislexia?

3er eje: Acompañamiento psicopedagógico

1. En Sala de 5, desde el Equipo de Orientación Escolar, ¿se realiza alguna evaluación para indagar si los aprendizajes trabajados desde el comienzo hasta el último año de Inicial fueron consolidados? ¿A todos los alumnos? ¿Solo a los que presentan riesgo de dificultad de aprendizaje?
2. ¿Podría informarme cuál es el acompañamiento que se les da a las docentes de Sala de 5 que advierten en su clase algún niño con indicadores de riesgo de dislexia?
3. Según su experiencia laboral ¿se realizan reuniones con la docente de la Sala y los padres de los niños que presentan riesgo de dislexia en Sala de 5, para comunicarles cómo se está trabajando?

Anexo 2. Formulario de consentimiento informado

Me ha sido explicado que los miembros de la Facultad de..... de UFLO Universidad, desean conocer..... Es por esta razón que se está realizando un trabajo de investigación cuya finalidad es conocer e indagar sobre..... Mi participación en la investigación consiste en responder con sinceridad a la administración de los cuestionarios que se me entregarán a continuación.

La participación es voluntaria y en cualquier momento puedo dejar sin efecto la presente autorización, retirándome del presente acto.

Se me ha dicho que mis respuestas u opiniones serán confidenciales y sólo de conocimiento para el equipo de investigación, resguardando mi privacidad y los resultados no serán ligados a mi información que se coloca al pie del presente consentimiento.

Asimismo, se me ha explicado que los resultados globales de la investigación serán presentados en la Facultad..... y que podrán ser expuestos también en congresos y/o publicados en revistas científicas preservándose siempre mi identidad, conforme a la ley 25.326

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que en caso de que tenga alguna pregunta acerca del estudio o sobre mis derechos a participar en el mismo, puedo contactar a la Secretaría de Investigación y Desarrollo UFLO, a sinvestydes@uflo.edu.ar(o equipo responsable)

Habiendo comprendido lo que se me ha explicado, acepto participar en este trabajo de investigación.

Firma: Firma Profesional Informante:

Aclaración:

Aclaración:

DNI:

DNI:

Fecha: Protocolo N°: