



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**“GUÍA DE RECONOCIMIENTO Y DIFERENCIACIÓN DEL TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA [DISLEXIA] VS RETRASO
LECTOR PARA DOCENTES DE PRIMARIA”**

TESIS

QUE PRESENTA:

SANDRA GABRIELA FIGUEROA MUÑOZ LEDO

Para obtener el grado de

Maestro en Atención a la Diversidad

y Educación Inclusiva

DIRECTOR DE TESIS:

DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA

Cuernavaca, Morelos

Mayo, 2020.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL ESTADO DE MORELOS

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

**“GUÍA DE RECONOCIMIENTO Y DIFERENCIACIÓN DEL TRASTORNO
ESPECÍFICO DEL APRENDIZAJE DE LA LECTURA [DISLEXIA] VS RETRASO
LECTOR PARA DOCENTES DE PRIMARIA”**

TESIS

QUE PRESENTA:

SANDRA GABRIELA FIGUEROA MUÑOZ LEDO

**Para obtener el grado de
Maestro en Atención a la Diversidad
y Educación Inclusiva**

COMITÉ TUTORAL:

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS

MTRA. DANIVIA LÓPEZ GARCIA

MTRA. ROCÍO ELIDA OCAMPO JIMÉNEZ

DR. ANTONIO GARCÍA ANACLETO

Cuernavaca, Morelos

Mayo, 2020.

Índice

Agradecimientos	5
Resumen	6
Introducción.....	7
Marco teórico.....	9
Trastorno específico de aprendizaje de la lectura [dislexia]	24
Retraso lector	32
Conciencia fonológica	35
Comprensión lectora	45
Funciones ejecutivas.....	54
Planteamiento del problema.....	60
Justificación	65
Método.....	67
Participantes	68
Diseño	69
Variables de investigación	69
Marco contextual.....	74
Procedimiento	74
Resultados	75
Validación interjueces de la prueba prolec-r.....	75
Análisis cuantitativo.....	77
Dictado	84
C.I. De rendimiento	90
Análisis cualitativo	91
Historia clínica.....	92
1.- Desarrollo de lenguaje	93
2.- Desarrollo motor [lateralidad y orientación espacial].	94
3.- Antecedentes prenatales, perinatales y postnatales	95
Estudio socioeconómico [índice AMAI]	96
Discusión	99
Conclusiones	113
Limitaciones.....	118
Referencias.....	120

Anexos	132
Anexo 1	132
Anexo 2	142
Anexo 3	147
Anexo 4	153
Anexo 5	154
Anexo 6	155
Anexo 7	169
.....	171

Agradecimientos

A Dios por la oportunidad de terminar este proyecto que estaba pendiente.

A mis padres Engracia y Joaquín, por su amor, paciencia y apoyo incondicional.

A mis hermanas Vero y Adriana por compartir mis histerias y ayudarme siempre.

A mis Profesores de maestría, en particular a mi director de tesis Dr. Eduardo Hernández Padilla por su paciencia, entrega y alentarme siempre a continuar preparándome.

A mis amigos por estar siempre conmigo en los mejores y en los peores momentos.

Resumen

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo diseñar una herramienta que permita a los docentes de nivel primaria reconocer y diferenciar de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que presentan sus alumnos, cuales podrían estar asociadas a un trastorno disléxico o al retraso lector. Para elaborar esta guía se empleó un diseño secuencial mixto explicativo CUAN-cual en el que participaron tres grupos de escolares de primaria, el primero de ellos con dislexia; el segundo, identificados con retraso lector; y, el tercero desempeño regular para conformar el grupo control. Mediante los resultados obtenidos se han extraído las variables que permiten diferenciar el desempeño lector entre los grupos que participaron en el estudio.

Palabras clave: Dislexia, retraso lector, conciencia fonológica

Introducción

Los problemas de aprendizaje en las primeras etapas de la vida escolar son más comunes de lo que se pudiera pensar y están relacionadas a diversos factores que la mayoría de las veces pasan desapercibidos para padres y maestros (Mateos y Catellar, 2011). Con frecuencia escuchamos a padres de familia buscando ayuda profesional y tratando de encontrar una explicación sobre las deficiencias que presentan sus hijos en el ámbito académico; e incluso en algunos casos los mismos padres enfrentaron las mismas dificultades sin conocer nunca el origen de ellas (Mateos, 2009; Gutiez y Sánchez, 2010).

Dentro de estas dificultades, las más comunes son las relacionadas con el aprendizaje de la lectura y en consecuencia de la escritura; las cuales generalmente se asocian al trastorno disléxico (Áviles, 2019), que pese a ser considerado como una dificultad específica del aprendizaje [DEA], en México no se cuentan con datos estadísticos sobre su prevalencia y se calcula que el 7% de los niños que presentan alteraciones en el lenguaje se pueden llegar a considerar como dislexia (Galán, 2018). Mientras que a este trastorno se le atribuye un origen orgánico, no todos los problemas en el aprendizaje de la lectura que se presentan durante esta etapa se asocian a esta etiología, varios niños crecen en ambientes donde la constante son las carencias económicas, así como limitadas experiencias psicopedagógicas y culturales. A todos estos factores que en su conjunto dificultan el aprendizaje de la lectura han sido denominados retraso lector (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1996; Bravo et al., 2006; Elliott y Grigorenko, 2014).

De tal manera que, el diagnóstico tardío, así como el desconocimiento por parte de los docentes sobre las particularidades de estas dificultades, trae como consecuencia no solo el bajo desempeño escolar, sino problemas de autoestima y un rechazo rotundo a lo

relacionado con las actividades lectoras. De ahí la importancia de proporcionar información clara y oportuna a los profesores de este nivel educativo, ya que ellos están en contacto de primera mano con dichas problemáticas (Áviles, 2019).

Con la finalidad de proporcionar más datos a los maestros de nivel primaria sobre estas dificultades en el aprendizaje de la lectura, dentro de este trabajo de investigación se realizó una revisión sobre como es el proceso de aprendizaje de la lectura, así como una descripción del trastorno disléxico y el retraso lector. Asimismo, se llevó a cabo un análisis de las funciones cognitivas que están relacionadas a dicha actividad. De igual manera, se aportan datos sobre otros estudios derivados de esta temática; así como la recopilación de información acerca del entorno socioeconómico, historia clínica y ejecución lectora en una muestra de niños tercero a quinto de primaria con dificultades en el aprendizaje de la lectura, a través de los cuales, se elaboró una guía que permite reconocer algunos déficits relacionados con la dislexia y el retraso lector, así como sugerencias de cómo abordarlos en el aula.

Marco teórico

De acuerdo con Goodman (1980), el niño desarrolla su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura antes de ingresar a la escuela, ya que los niños están activamente involucrados en sus aprendizajes. El juego preescolar es significativo para su desarrollo conceptual y lingüístico, aspectos que son fundamentales para que el desarrollo de la lectura y la escritura fluya favorablemente. Sin embargo, no todos los niños desarrollan estas habilidades con la misma facilidad y destreza que se esperaría para su edad. Un gran porcentaje de las dificultades que se presentan durante la etapa de la educación primaria, están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y la escritura (Clares y Buitrago, 1998).

Datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2000) revelan que un gran número de estudiantes mexicanos de tercero y cuarto grado de primaria, son capaces de hacer referencia sobre información específica de un texto, pero pocos de ellos comprenden el mensaje o idea principal de éste (Irigoyen, Acuña y Jiménez, 2017). Una de las causas por las que los niños de educación primaria presentan dificultades dentro del proceso de aprendizaje del lenguaje escrito están asociadas a la dislexia. La Organización Mundial de la Salud (OMS, 1997-CDI 10), describe a la dislexia como un trastorno específico de la lectura. Dentro de este trastorno las áreas de la lectura que se encuentran más comprometidas son: la capacidad de comprensión lectora, el reconocimiento de palabras escritas, la lectura oral y la realización de tareas escritas (Pernet, Dufor y Démonet, 2011).

De acuerdo con la asociación Andaluza de dislexia (2010), ésta es catalogada dentro de las dificultades específicas de aprendizaje [DEA] y se caracteriza por un desorden en uno o más procesos básicos relacionados a la comprensión oral y escrita del lenguaje. Dentro de

la escuela algunas de las áreas que se encuentran afectadas son: pensamiento, habla, lectura, escritura, deletreo o dificultad para manejar signos matemáticos. Se presenta en individuos cuyo desarrollo intelectual ha sido normal, que no padecen déficits sensoriales perceptibles y han acudido de forma regular a la escuela recibiendo una adecuada preparación académica.

Lyon (2003), señala que la dislexia es un trastorno del aprendizaje cuya característica principal radica en la dificultad de reconocer de manera fluida las palabras escritas, y más específicamente por problemas en la capacidad de deletrear y decodificar los símbolos escritos. La competencia lectora de los niños disléxicos no alcanza el nivel esperado para su edad, ni lo que correspondería a un individuo con capacidades cognitivas dentro del rango normal pese haber recibido estimulación e instrucción académica (Shaywitz, Fletcher y Shaywitz, 1995).

A su vez, se ha documentado que la dislexia es un trastorno que atañe a todos los sistemas de escritura que emplean las lenguas humanas, no solo los de carácter alfabético sino también los de naturaleza logográfica (Stevenson, Stigler, Lucker, Hsu y Kitamura, 1982). Tiene presencia en lenguas de ortografía transparente, es decir, donde hay una correspondencia unívoca entre grafema y fonema y en aquellas en las que no ocurre así y que son consideradas lenguas opacas (Caravolas, 2005). La génesis de la dislexia es multifactorial, al respecto, Carboni (2006), menciona que los problemas de lectura en este trastorno no se deben a una disfunción de un área específica, sino a un patrón de funcionalidad atípico. Por otro lado, Preilowski (2011), refiere que la anomalía es debido a una conexión deficiente entre las áreas críticas.

Por tal motivo, los niños disléxicos tienen problemas perceptivos, auditivos, fonológicos o una mezcla de ambos, lo cual genera dificultades en la correspondencia

grafema-fonema al mismo tiempo que impacta en el aprendizaje de la lectura (Galaburda y Cestnick, 2003). Varios estudios sobre los déficits que se presentan en la dislexia se han dirigido a las dificultades fonológicas, particularmente a la conciencia fonológica que, de acuerdo con Goswami (2009), es un predictor de la adquisición del lenguaje escrito. Es importante mencionar que los individuos que no presentan un adecuado procesamiento fonológico no automatizan de manera fluida las conversiones grafema-fonema, procedimiento que es esencial para la decodificación de las grafías en la lengua escrita (Suárez-Coalla, García-de-Castro y Cuetos, 2013).

Otro aspecto relevante en el proceso de adquisición de la lectura es el acceso léxico, para lograr una lectura fluida, es fundamental un nivel de velocidad idóneo en el acceso léxico. En el caso de la dislexia, la velocidad para nombrar muestra marcadas deficiencias (Escribano, 2007, citado por Aguilar Villagrán, 2010). Pese a ello, no todas las dificultades lectoras están asociadas al trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] tal y como lo señalan Elliott y Grigorenko (2014), mientras que el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] tiene un origen neurobiológico todas aquellas dificultades en la adquisición de la lengua escrita derivadas de factores sociales, cognitivas más amplias a los procesos de lectura y otras en las que no influya ningún elemento neurobiológico, son denominadas como retraso lector.

El presente proyecto de investigación tiene como finalidad crear una guía para profesores de primaria que permita el reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] vs retraso lector en niños a partir de tercer grado de primaria y que presentan problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Como ya se ha mencionado en párrafos anteriores, en el proceso de adquisición de la lectura y la escritura intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia. De igual forma es necesario desarrollar favorablemente la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico y sintáctico (Montealegre y Forero, 2006). A continuación, se describe desde la perspectiva psicogenética, como se desarrolla el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Niveles de desarrollo de la lectura y la escritura

Al respecto Ferreiro y Teberosky (1979; 1983; 1991), a quienes se tomarán como referencia para el presente proyecto de investigación, debido a sus trabajos con población argentina y mexicana cuya lengua materna es el castellano. Distingue el desarrollo de la alfabetización como un proceso psicogenético e identifican tres niveles.

Primer nivel presilábico

En este nivel los niños buscan distinguir entre dos modos de representaciones gráficas: el dibujo y la escritura. A través de esta distinción los niños especifican que no se trata del mismo tipo de líneas. Para dibujar y escribir se utilizan líneas rectas, curvas, o puntos que se organizan de manera diferente cuando se trata de un dibujo o de algo escrito (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Cuando se realiza un dibujo, las líneas se organizan siguiendo el contorno de los objetos; cuando escribimos las líneas no realizan esta misma función y no tienen nada que ver con la forma de los objetos, además de que su organización no se relaciona con las partes del objeto. De esta manera los niños reconocen las características básicas de un sistema de

escritura, es decir, que se trata de formas arbitrarias y que están ordenadas de modo lineal a diferencia del dibujo. En este primer nivel se logran dos avances importantes: 1) Considerar las cadenas de letras como objetos sustitutos y 2) hacer una clara distinción entre dos modos de representación gráfica: el modo icónico [el dibujo] y no icónico [la escritura] (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Una vez que el niño logra diferenciar estos dos modelos gráficos, deberá establecer la relación entre las imágenes y el texto que encuentra en los materiales escritos [cuentos], así como en inscripciones que se encuentran en el medio que les rodea, estas interrogantes se resuelven a través del principio organizador: “las letras se usan para representar una propiedad de los objetos del mundo [seres humanos, animales, etc.], y el dibujo no tiene la capacidad de representar: sus nombres”. Por lo tanto, si las letras representan nombres, el niño empieza a examinar la manera en que las letras se organizan para representar los nombres de los objetos (Ferreiro y Teberosky 1979; 1983, 1991).

En este sentido enfrentan ahora problemas de tipo cuantitativo y cualitativo; con respecto a la parte cuantitativa cuántas letras tiene que haber en una escritura para que sea legible lo que lleva al *principio de la cantidad mínima*. En el caso particular de los niños hispanohablantes eligen tres letras como número ideal, es decir, si hay tres letras ordenadas de modo lineal están seguros de que ahí dice algo. En lo que se refiere a la parte cualitativa las letras deben ser diferentes, una misma letra que se repite en varias ocasiones no consideran que sea legible, a este principio se le denomina *variaciones cualitativas internas* (Ferreiro y Teberosky 1979; 1983, 1991).

Al respecto Jiménez y O’Shanahan (2008), consideran que desde la perspectiva psicolingüística el desarrollo de habilidades particularmente de la conciencia fonológica [que

es la capacidad de establecer la relación unívoca entre el fonema y su respectiva grafía] determinan en gran medida el éxito o el fracaso en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Dentro de un marco conceptual las variables que se alejan de la regularidad que señala Ferrerio y Teberosky en sus trabajos de investigación, particularmente en el caso del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] los niños presentan alteraciones perceptuales de tipo auditivo, lo que genera dificultades para discriminar con claridad los fonemas y la cantidad que necesita para formar una palabra (Etchepareborda, 2002).

Habrá que decir que los niños disléxicos presentan dificultades expresivas, manejando un vocabulario pobre además de confusión en palabras con producción similar y problemas para identificar rimas. En relación con la escritura se presentan problemas para identificar los sonidos y asociarlo a las grafías del lenguaje escrito, lo que se traduce en dificultades para aprender a escribir y reconocer visualmente su nombre y el de sus compañeros, además de problemas para integrar colores, formas, tamaños y medidas (Alvarado, Damians, Gómez, Martorrell, Salas y Sancho, 2007). A diferencia de la dislexia, en el retraso lector las dificultades en la capacidad de recuperación de la información fonológica de la memoria a largo plazo es la causante de los problemas que presentan los niños en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura (Defior, 2006).

En ese sentido, la memoria de trabajo es fundamental para retener, ensamblar o manipular los segmentos de la palabra, así como otros procesos complejos que intervienen en la lectura, por lo que el funcionamiento inadecuado en esta área implica problemas en el aprendizaje de la lectura (Brady, 1991; Shankweiler y Crain, 1986; Shankweiler, Crain, Brady y Macaruso, 1992). Los déficits en la memoria a corto plazo pueden impactar también en la memoria a largo plazo lo que se manifiesta en la dificultad que presentan los niños con

retraso lector en tareas como la de nombrar objetos, puesto que esta tarea requiere la recuperación de la representación de las palabras que conoce (Snowling, 1991). Hulme (1988), afirma que las dificultades en la memoria a corto plazo afectan la transformación letra – fonema, y la síntesis fonémica. Los lectores retrasados se caracterizan por presentar ineficiencias en la memoria de trabajo para el procesamiento fonológico (Katz, et al., 1981; Liberman, et al., 1982).

Segundo nivel silábico

Toda vez que el niño realiza un control progresivo de las variaciones cuantitativas y cualitativas de las grafías, lo lleva a la construcción de modos de diferenciación entre escrituras; es a partir de este momento que el niño empieza a buscar en las cadenas escritas diferencias que justifiquen interpretaciones diferentes. Los niños observan en el adulto que en ocasiones utilizan pocas letras y en otras utilizan mayor número de ellas al escribir (Ferreiro y Teberosky, 1979).

Al llegar a este razonamiento el niño no está analizado la pauta sonora, sino que operan con el signo lingüístico en su totalidad [significado y significante como una sola entidad]. Al respecto el niño desarrolla la siguiente hipótesis: la variación en el número de letras corresponde a los aspectos cuantificables de los objetos [más letras si el objeto referido es grande y menos si es pequeño]. Si el niño posee un amplio repertorio de grafías puede utilizar letras diferentes para escribir distintas palabras [sin cambiar la cantidad de letras] (Ferreiro y Teberosky, 1979; 1983, 1991).

En el caso contrario si posee un repertorio limitado, puede cambiar sólo una o dos letras para que las palabras se vean distintas; en este caso también puede intentar obtener

representaciones diferentes cambiando la posición de las letras en el orden lineal. Los esfuerzos que hace el niño durante esta etapa al crear diferenciaciones gráficas para representar palabras preceden a la relación que hay entre el sonido y la representación escrita (Ferreiro y Teberosky, 1979; 1983, 1991).

En estos intentos de ordenar letras con la intención de formar palabras, los niños disléxicos enfrentan dificultades de tipo motor como dispraxias constructivas. La dispraxia es un trastorno del desarrollo de la coordinación; en el caso de la dispraxia constructiva se manifiesta por realizar cambios de dirección [rotaciones] al copiar una imagen o figura. De igual manera pueden presentarse dificultades visoespaciales, este grupo de funciones cognitivas permiten el análisis y manejo del espacio, así como la conciencia de nuestra posición en el espacio en relación con los objetos. De tal manera que, dentro de este trastorno se observan fallas en tareas como la copia y la direccionalidad de los trazos (Etchepareborda, 2002). Se manifiesta una dishabilidad motriz fina y/o gruesa, dificultades de lateralidad y nociones espaciales una pobre habilidad grafo-manual, además del dibujo de la figura humana por debajo de lo esperado para su edad (Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007). En contraste solo un porcentaje menor de los niños con retraso lector presentan confusión espacial y problemas de direccionalidad al momento de escribir (Clares y Buitrago, 2006).

Tercer nivel silábico - alfabético

Este nivel corresponde a la “fonetización” de la representación escrita. En el caso de los niños hispanoparlantes construyen tres hipótesis: silábica, silábico alfabética y alfabética. Una de las escrituras más importantes en este nivel es la del nombre, en ese momento el niño puede aceptar que una serie de letras son necesarias para escribir sus nombres; a este respecto

surgen dos interrogantes ¿por qué esas letras en particular y no otras? ¿por qué esa cantidad de letras y no otra? En esta hipótesis silábica el niño encuentra un control objetivo de las variaciones en la cantidad de letras que se requiere para la palabra que se desea escribir; en ese sentido los niños llegan a la hipótesis silábica solo con un control cuantitativo (Ferreiro y Teberosky, 1979).

En lo que se refiere a la parte cualitativa en el subnivel silábico los niños buscan letras similares para escribir segmentos sonoros de las palabras, hay una correspondencia sonido-letra; en este momento el niño liga el sistema alfabético con la pauta sonora de las palabras y empiezan a producir las primeras sílabas. Por otro lado, en la hipótesis silábico – alfabética algunas letras aún ocupan el lugar de sílabas, y otras el lugar de unidades sonoras menores [fonemas]. Finalmente, en la hipótesis alfabética han entendido la naturaleza intrínseca del sistema alfabético, sin embargo, aún no manejan rasgos ortográficos, signos de puntuación, mayúsculas, minúsculas, etc. (Ferreiro y Teberosky, 1979; 1983, 1991).

En esta correspondencia entre los sonidos y las grafías que plantea Ferreiro en este tercer nivel, se observa la presencia en los niños disléxicos de un déficit de la percepción alofónica, lo que da como resultado la dificultad para establecer la correspondencia entre los fonemas y las letras que los representan dentro de la escritura (Sernicles y Luque, 2011).

Son frecuentes los errores ortográficos caracterizados por la omisión de letras o de palabras, así como adiciones, sustituciones, omisiones, rotaciones, inversiones, uniones y fragmentaciones, son comunes los cambios consonánticos, omisiones de letra muda, de acentos y signos de puntuación y mezcla de mayúsculas y minúsculas; además de dificultades en la estructuración sintáctica con frases pobres y con poca conexión (Alvarado, Damians, Gómez, Martorelli, Salas y Sancho, 2007). Desde la perspectiva del retraso lector, también

se pueden encontrar dificultades en la relación entre los sonidos y los símbolos escritos, aunque esta condición no es tan acentuada como en el caso de la dislexia (Bravo, et ál., 1996; Jiménez, 1996).

El principal problema al que se enfrentan los niños con retraso lector es en la incapacidad para decodificar palabras poco familiares o pseudopalabras, principalmente en tareas de lectura en voz alta esto como consecuencia de problemas de procesamiento fonológico (Olson et al., 1990). El déficit en el conocimiento de las relaciones grafema-fonema, trae como consecuencia elegir letras incorrectas (Shankwelier y Liberman, 1972). Jiménez (1994), documentó que los lectores retrasados españoles presentan mayores dificultades en el procesamiento léxico, esto influenciado por carencias en las habilidades fonológicas.

Reconocimiento de las grafías

Siguiendo con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura Ferreiro (1979), menciona que el niño experimenta niveles de reconocimiento de letras individuales. El primer nivel de reconocimiento de las letras es cuando los niños reconocen una o dos letras [generalmente vocales o aquella con la que se escribe su nombre]. Para este proceso de reconocimiento el niño asocia la letra con “el poseedor”, es decir, de quién es inicial esa grafía. En el nivel superior se encuentran los niños que reconocen y nombran las vocales [o por lo menos tres de ellas] y que logran identificar algunas consonantes que pertenecen a algún nombre o por su función silábica. En el siguiente nivel se encuentran aquellos que reconocen adecuadamente todas las vocales y algunas consonantes [aproximadamente 10]. Posteriormente los niños reconocen todas las letras del abecedario y su valor sonoro. En este último nivel solo se encuentran niños de cinco y seis años.

Números y letras

Durante el proceso de adquisición de la lectura y la escritura, los niños tienden a confundirse entre los números y las letras. Al respecto Ferreiro (1979), identifica tres momentos. Al principio, los niños confunden los números y las grafías no solo por las similitudes gráficas que comparten, sino porque los números se escriben tanto como las letras y aparecen impresos en los diferentes portadores de texto de manera tan frecuente como las grafías.

En un segundo momento el niño logra hacer la distinción entre las funciones de ambos códigos, las letras sirven para escribir y los números para contar. Sin embargo, cuando el niño ingresa a la primaria se encuentra con la disyuntiva de que los números también se leen y escriben, dicho problema se resuelve cuando el niño es capaz de comprender que los números pertenecen a un sistema de escritura diferente al alfabético.

Distinción entre letras y signos de puntuación

En el siguiente proceso de adquisición de la lectura Ferreiro (1979), menciona que, dentro de una página impresa, no solo encontramos letras y números, hay otros elementos que pueden confundirse con las grafías, estos elementos son los signos de puntuación. Por lo que distingue los siguientes niveles de reconocimiento:

1.- No hay diferenciación entre signos de puntuación y letras, el niño no encuentra características especiales en ellos y los denomina también como letras.

2.- Inicia un proceso de reconocimiento, pero solo de aquellos signos compuestos por puntos, guion y puntos suspensivos, los denomina “puntitos o rayitas”.

3.- En este nivel hay una diferenciación inicial en la cual distingue dos clases de signos de puntuación, los que tienen un parecido gráfico con las letras y/o números, y los que no son ni letras ni números, pero el niño no sabe que puedan ser, por ejemplo [:] y [¿].

4.- Posteriormente ya hay una diferenciación entre letras y signos, solamente persiste [:] ya que por sus rasgos se confunde con la /i/.

5.- Finalmente hay una diferenciación completa son solo en lo referente a su denominación sino a su función.

En el caso del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia], es común que los niños enfrenten dificultades como aprender los nombres de las letras o sonidos del alfabeto, así como errores en el ordenamiento de las letras que forman las palabras y errores en la separación de las palabras dentro de un enunciado (Etchepareborda, 2002).

De acuerdo con la Guía general sobre dislexia (2010), los niños que presentan este diagnóstico manifiestan dificultades para memorizar y automatizar las reglas ortográficas, así como las reglas gramaticales de la escritura; esta situación acarrea graves dificultades entre ellas, que el texto escrito por el niño en muchas ocasiones no tenga sentido e incluso sea ininteligible

Habría que decir también que en tareas de lectura es común que los niños disléxicos comentan errores ortográficos como la omisión de letras o palabras, adiciones, inversiones, vacilaciones y/o repeticiones; las dificultades en la decodificación provocan una lectura vacilante y lenta, con falta de ritmo y un alto grado de malestar al solicitar que realice una lectura en voz alta; no respeta signos de puntuación lo que dificulta la comprensión del texto (Alvarado, Damians, Gómez, Martorelli, Salas y Sancho, 2007).

En lo referente al retraso lector, las dificultades se centran en problemas en la ejecución de habilidades verbales como en la producción, percepción, memoria, decodificación y segmentación de los sonidos del habla (Clares y Buitrago, 1996). Varias investigaciones (Perfetti y Roth, 1981; Perfetti, 1995; Stanovich, 1980, 1981; Perfetti y Hogaboam, 1975), señalan que los lectores retrasados hacen uso del contexto para mejorar la comprensión lectora, incluso es una habilidad más desarrollada en ellos que en los buenos lectores.

Orientación espacial de la lectura

La orientación convencional de nuestro sistema de escritura es de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo. Dentro de los trabajos de Ferreiro (1979), puede observarse que en los niños de cuatro años las orientaciones convencionales no están presentes, a diferencia de los niños de seis años. Esto se debe a las experiencias lectoras, es decir, los niños de seis años han acumulado una serie de conocimientos derivados de, en un primer momento observar como el adulto lee utilizando el dedo para señalar la dirección en la que lo hace, lo que permite que, en lo sucesivo, cuando el niño imite esta acción lo haga representando el modelo adulto. Lo mismo sucede al pasar de un reglón a otro, así como de una página a otra. En lo que respecta a la escritura, con el paso del tiempo, los niños reciben orientación a través del uso de márgenes, puntos o cruces, que indican dónde debe comenzar a escribir y dónde terminar, así como la secuencia de las grafías en los reglones y a lo largo de la hoja.

Al respecto, Etchepareborda (2002), señala que desde edades tempranas puede observarse en los niños disléxicos una agnosia espacial, lo que provoca dificultades en el reconocimiento de nociones espaciales [arriba-abajo, dentro-fuera, cerca-lejos, derecha-

izquierda], situación que dará como resultado problemas para ubicar de manera adecuada y en la dirección correcta las grafías en la hoja de trabajo.

Otras alertas que pueden presentarse durante la etapa preescolar son la confusión en la localización de las partes del cuerpo, no se orienta correctamente en el tiempo, es decir, no sabe los días de la semana y no tiene clara la noción de conceptos temporales como ayer, hoy y mañana, dificultad para seguir instrucciones y aprender rutinas, tropieza al correr y saltar, problemas de equilibrio estático y dinámico, notoria inmadurez de la motricidad fina, dificultad para abotonar o subir cierres, falta de control en el manejo del lápiz y las tijeras y finalmente manejo inadecuado de las habilidades sociales (De Dislexia, A.A., 2010).

Durante la educación primaria los niños disléxicos presentan inhabilidad motriz, motricidad fina y gruesa baja, tonicidad alterada al momento de escribir, dificultades en la coordinación de secuencias de movimientos; aún siguen presentes los problemas en la integración del esquema corporal y la distinción izquierda – derecha, tendencia a la dispersión, dificultades para integrar secuencias que implican más de dos movimientos y/o integración de dos o más órdenes (Alvarado, Damians, Gómez, Martorelli, Salas y Sancho, 2007).

Por lo que, este trastorno afecta sensiblemente la escritura y es más notable durante la escolaridad básica, ya que los niños que la padecen enfrentan dificultades como la inversión de letras, números y palabras, escritura en espejo, errores ortográficos que ya no serían comunes para su edad ni grado escolar, es incapaz de escribir lo que piensa ya que su gramática y ortografía son deficientes; existe una amplia diferencia entre su organización y estructuración al expresarse de forma oral que cuando lo hace de forma escrita; su letra es mala y desordenada es incapaz de seguir los renglones rectos y de respetar los márgenes de

los cuadernos, o de organizar operaciones matemáticas en columna (De Dislexia, A.A., 2010).

En el caso de los niños con retraso lector presentan en menor medida confusión espacial y de direccionalidad, por lo que los errores en la ubicación y la adecuada dirección de las letras al momento de escribir son menos frecuentes (Clares y Buitrago, 1996). Defior (1993), señala que la naturaleza de los problemas en el aprendizaje de la lectura en el retraso lector, están más relacionados con situaciones de índole lingüístico que con aspectos neuro-perceptivo-motores. Algunos autores (Share, Jorm, McGee et al., 1987; Share, Jorm, Matthews y Maclean, 1988), destacan que las bajas puntuaciones que obtienen los lectores retrasados en C.I verbal se deben a la poca exposición e insuficiente manipulación de material gráfico.

Aunque la mayoría de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura descritas anteriormente aparecen con la entrada del niño a la escuela y la educación formal, Ferreiro (1983), destaca que el aprendizaje de la lectura y la escritura no comienza con la asistencia del niño a la escuela y al cumplir los seis años; los niños de todas las épocas han hecho sus propias construcciones de conocimiento, entre ellos los relacionados al sistema de escritura.

Aunado a ello, algunos trabajos de investigación (García Vidal y González Manjón, 1993; González Manjón, 2004; Gallego, 2006; Darías y Fuertes, 2010), hacen alusión al término “Prerrequisitos” para el aprendizaje de la lectura y la escritura, definiéndolo como una serie de habilidades y destrezas necesarias que los niños deben desarrollar previamente para poder acceder con éxito a la enseñanza de los procesos de lectura y escritura (Nuñez y Santamarina, 2014). Después de una extensa revisión de bibliografía sobre las condiciones

de origen biológico, emocionales y cognitivos que se requieren para iniciar la alfabetización, Nuñez (2014), enlista una serie de prerrequisitos para preparar el aprendizaje lector y escrito en el niño:

- Desarrollo de la motricidad.
- Procesos cognitivos.
- Habilidades o destrezas orales de la lengua.
- Conciencia fonológica.

De acuerdo con Bohórquez (2013), varios autores (Bravo et al., 2006; Castrejón, González y Cuetos, 2011; Cuadro y Marín, 2007; Herrera y Defior, 2005; Rodrigo et al., 2009; Suárez, 2009) señalan que la conciencia fonológica es un predictor determinante en el aprendizaje de la lectura y la escritura, por lo que si existe alguna alteración en su funcionamiento desencadena una serie de dificultades en la adquisición de la lectura [entre ellas el trastorno específico de aprendizaje de la lectura y el retraso lector], ya que se relaciona con la habilidad de establecer relaciones de correspondencia entre unidades sonoras y las unidades gráficas.

Para conocer más a fondo estas dificultades, describiremos a continuación en que consiste el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia], el retraso lector y la conciencia fonológica. De manera particular abordaremos la problemática de la comprensión lectora y el abordaje de las políticas públicas ante estas dificultades.

Trastorno específico de aprendizaje de la lectura [dislexia]

Para definir el concepto del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] se realizó una breve revisión sobre los trabajos clásicos hasta la época actual.

Guardiola (2001), hace una recopilación histórica sobre las investigaciones y autores que han tomado como objeto de estudio el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia], debido a la puntualidad en los datos de este trabajo, será marco de referencia en la primera parte de este apartado.

Samuel Torrey Orton, neurólogo de profesión, es considerado una de las figuras más importantes en el estudio de la dislexia. Entre los años de 1925 a 1948 como director de la Clínica Mental del Condado de Green en Iowa E.U.A. Centro sus investigaciones en problemas lingüísticos en pacientes con retraso mental. Posteriormente, se trasladó al Instituto Neurológico de Nueva York y la Universidad de Columbia, donde su principal campo de estudio eran los trastornos del lenguaje. Los resultados de su trabajo fue la correlación que existe entre las dificultades lectoras con la preferencia en el uso de la mano izquierda, y del ojo izquierdo; un buen número de pacientes ambidiestros, presentaban retraso lingüístico. De igual forma documentó errores en la escritura como la inversión de letras [b por d] o inversión de las letras en las palabras [was por saw]. Con base en estos trabajos denomino a su teoría “símbolos torcidos”.

Por su parte, Kund Hermann neurólogo de la Universidad de Copenhague, realizó un análisis detallado de pacientes disléxicos durante las décadas de los 40's, 50's y 60's, aportó una definición clásica de la dislexia:

Un defecto en la adquisición, a la edad apropiada, de la capacidad de leer y escribir a un nivel adecuado; el defecto se debe a factores constitucionales [hereditarios], se acompaña de dificultades con otros símbolos [numéricos y musicales] existe la ausencia de defectos intelectuales o sensoriales, y en la ausencia de influencias

inhibidoras, pasadas o presentes, en el ambiente interno o externo (Guardiola, 2001, p. 9).

Durante las décadas de los 60's y 70's se buscó realizar una clasificación sobre la etiología de los pacientes disléxicos, como auditivo y visual (Myklebust y Johnson, 1962; Ingram, 1970). Boder (1976), los dividió en disfonéticos y diseidéticos [o visual, que implica una deficiencia primaria en la capacidad de percibir palabras completas] o mixtos. Martha Denckla (1975), neuróloga, destacó que la mayoría de los pacientes disléxicos tenían dificultades de lenguaje, que se reflejaban al nombrar objetos y en ciertas características motoras.

Liberman (1975), profesora de Psicología e investigadora asociada del Haskins Laboratories, New Haven, Connecticut; realizó junto con su equipo de colaboradores grandes aportaciones al estudio de la dislexia. Mencionaron que los errores visuales solo son una parte mínima del problema, además de que no necesariamente tienen que ver con un problema visual; la mayoría de las dificultades de los pacientes disléxicos son de origen lingüístico, especialmente la parte de la estructura fonética y la división de las palabras en segmentos más pequeños.

Vellutino (1979), descubrió la dificultad de los pacientes disléxicos para establecer asociaciones verbales, derivadas tal vez a problemas de codificación fonológica, por lo que, para Vellutino, la dislexia es: “un déficit lingüístico, especialmente en el procesamiento fonológico de las palabras” (Guardiola, 2001, p. 14).

Las teorías más influyentes sobre la etiología de la dislexia durante las décadas de los 80's y 90's eran las que sostenían que las principales dificultades de los pacientes disléxicos

eran fonológicas, y se producían al identificar palabras aisladas. John Rack (1992), descubrió que los disléxicos eran más lentos en pruebas de rima y que tienen dificultades para relacionar las letras con sus respectivos sonidos.

Por otro lado, Philip Seymour (1986), sugirió dividir a los disléxicos en tres grupos: semánticos, fonológicos y visuales. Aunque la mayoría presenta dificultades en el sistema fonológico, lo que trae como consecuencia que sean más lentos y comentan errores en pruebas de lectura o palabras inventadas.

Castles y Coltheart (1993), propusieron una clasificación de la dislexia relacionada con los síntomas que presentaban los pacientes. Denominaron dislexia superficial aquella en la que los pacientes podían leer palabras y no palabras, sin embargo, presentaban problemas al leer palabras irregulares, es decir, la dificultad se centraba en la regularización de las palabras irregulares; esta circunstancia es provocada por un daño en las zonas cerebrales implicadas en el procedimiento léxico de lectura.

Por otro lado, designaron la dislexia fonológica aquella en la que el paciente puede leer sin problema palabras regulares e irregulares, pero sus dificultades se centran en la lectura de no palabras; esto provocado por un daño en las áreas cerebrales relacionadas con el procedimiento subléxico de la lectura (Serrano y Defior, 2004). Manis et al., (1996-1999), aceptó esta clasificación y agregó que pueden encontrarse pacientes con ambas problemáticas, considerando a este grupo como disléxicos mixtos (Serrano y Defior, 2004).

A partir del año 1995 el Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, DSM – IV define a la dislexia como un “trastorno específico, de base lingüística, de origen constitucional, caracterizado por dificultades en la decodificación de palabras aisladas,

generalmente producidas por un procesamiento fonológico inadecuado” (Guardiola, 2001, p. 16).

Durante la década de los 90’s y los primeros años del nuevo siglo, se estableció un debate acerca de si cuando hablamos de dislexia, se refiere a un déficit relacionado con el lenguaje escrito o a un retraso madurativo que podría desaparecer con el tiempo. Diversos autores (Bandian, 1996; Gottardo, Chiappe y Stanovich, 1999; Jacobson, 1999; Jiménez y Hernández, 2001; Metsala, Stanovich y Brown, 1998; Samuelsson, Finnstroem, Leijon y Mard, 2000; Tressoldi, Stella y Faggela, 2001) sostienen que la dislexia es originada por un retraso madurativo y que con la intervención adecuada puede remediarse con el paso del tiempo (Serrano y Defior, 2004).

Sin embargo, estudios realizados por Jackson y Dollinger (2002), y Wilso y Lesauz (2001), en personas adultas disléxicas, en las cuales los problemas de lectura y escritura han persistido a pesar del paso del tiempo y de la instrucción académica adecuada, dieron fuerza a la hipótesis de que la dislexia es originada por un déficit y no un retraso.

Actualmente, un gran número de hipótesis neuro – cognitivas, intentan explicar la dislexia señalando un déficit comportamental relacionadas con las anomalías cerebrales, estructurales y/o cerebrales (Pernet, Dufor y Démonet, 2011).

Dentro de estas hipótesis enunciaremos las tres aproximaciones principales:

- Hipótesis fonológica y auditiva. En la que hay presencia de déficits vinculados con el acceso y/o manipulación de información fonológica que evita la eficiencia en el aprendizaje de la relación grafema – fonema (Bradley y Brunt, 1983; Ramus, 2004; Shaywitz y Shaywitz, 2005).

- Hipótesis visual. Esta hipótesis señala desórdenes visuales de bajo nivel relacionados con las células magnocelulares del tálamo. La función de dichas células está relacionada con el procesamiento de la información de bajo contraste y con estímulos de movimientos rápidos, que son necesarios para la actividad lectora (Livingstone et al.,1991).
- Hipótesis del aprendizaje. En esta hipótesis apunta que la dislexia es ocasionada por lesión en la automatización de los procesos sensorio-motores que son esenciales para la lectura y que denotan un mal funcionamiento en el cerebelo lateral (Fawcett et al, 1996; Nicolson et al.,2001; Nicolson y Fawcett, 2007).

Para efectos prácticos dentro de este proyecto de investigación utilizaremos el término “déficit” para hacer referencia a las dificultades que presentan los niños con trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia]. Esto debido a que gran parte de la literatura revisada hace uso de este vocablo.

A partir del año 2013 el DSM-V considera a la dislexia como un Trastorno específico del aprendizaje de la lectura (Tamayo, 2015).

Recientemente las neurociencias han hecho aportes significativos sobre el origen de este trastorno, Dehaene (2014), subraya que la dislexia es una disfunción de algunas regiones neurológicas que, al interconectarse para dar paso a la lectura, lo hacen de manera desorganizada, provocando fallas frecuentes y repetitivas durante la actividad lectora. Así mismo, le atribuye un alto porcentaje de origen genético, es decir, que hay una amplia predisposición de que padres disléxicos, hereden este trastorno a sus hijos; aunque señala que, pese a este factor genético, cada paciente presenta sus particularidades. Finalmente,

desde un punto de vista biológico, indica que en los pacientes disléxicos el lóbulo temporal izquierdo parece estar sistemáticamente desorganizado (Delfino, 2017).

De acuerdo con la psicología cognitiva, Cuetos (2010), señala que el acto de leer implica una serie de operaciones mentales entre las que destacan: la percepción de signos gráficos, el procesamiento léxico o reconocimiento de las palabras y el procesamiento semántico. En el caso de los pacientes disléxicos, se presentarán dificultades en uno o varios de estos procesos (Delfino, 2017).

Desde la perspectiva de la psicología cognitiva, la dislexia se categoriza en: las de origen evolutivo en donde los niños, presentan trastornos de lectura con dificultad específica de aprendizaje. Las de origen neurobiológico, cuya característica es la dificultad en el reconocimiento preciso y fluido de las palabras, problemas ortográficos y de decodificación. Y la dislexia adquirida, que hace referencia a las dificultades de lectura presentadas en sujetos que han sufrido alguna lesión cerebral, traumatismo o accidente cerebro-vascular y que han perdido la capacidad de leer a pesar de haber sido buenos lectores previo a las situaciones antes mencionadas (Delfino, 2017).

Por otro lado, la psicolingüística ha basado sus estudios en la organización neurológica de los centros del lenguaje, principalmente en el procesamiento fonológico. Vallupino (2004), apunta que los pacientes disléxicos presentan serias dificultades al segmentar el lenguaje, no logra la síntesis, ni el aislamiento, ni la segmentación, omisión de fonemas, dificultades para nombrar y la memoria a corto plazo es ineficiente.

El enfoque de la psicolingüística acerca del estudio de la dislexia es el que aborda de manera más específica las dificultades en la conciencia fonológica, que tiene que ver con la

capacidad de convertir los fonemas en grafemas, las habilidades para deletrear y captar rimas (Delfino, 2017). Desde esta vertiente se orientará este proyecto, ya que su línea de investigación e intervención está más ligada al aspecto educativo que es desde donde se pretende abordar las dificultades en el reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y el retraso lector.

Así mismo la psicolingüística y la psicogenética ponen sobre la mesa la existencia o no de la dislexia, ya que si la dislexia surge de una dificultad para descifrar los signos de la lengua escrita; y leer no es propiamente una tarea de decodificación, la dislexia no puede entonces considerarse como un problema de lectura (Guajardo, 2013).

Durante la “Conferencia Mundial sobre las Necesidades Educativas Especiales. Calidad con Equidad”, que se desarrolló en Salamanca, España (1994); 92 países [entre ellos México] con aprobación de la UNESCO, acordaron la despatologización de la lengua escrita (Guajardo, 2013). Dentro de esta reunión que surgió con la intención de refrendar los compromisos que surgieron en la Conferencia Mundial de Educación para Todos [Tailandia, 1990] en donde la OMS y la UNESCO organismos pertenecientes a la ONU, coincidieron al considerar que las Necesidades Educativas Especiales depende particularmente de la relación que establecen con el entorno, principalmente con el aspecto curricular, es decir, las Necesidades Educativas Especiales solo surgen dentro del currículo, y convergen en el contexto escolar. Por lo que acordaron “despatologizar” las dificultades de la adquisición de contenidos curriculares (Guajardo, 2013).

Pese a ello muchos autores (Balado, Rivas, Torres y Taboada, 2017), consideran que la dislexia es la causante de la mayoría de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. Actualmente se estima que entre un 5% - 15% de los niños que cursan la instrucción

primaria presentan trastorno específico del aprendizaje, de este porcentaje entre un 5% - 10% son causadas por la dislexia.

Retraso lector

Una de las principales características del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia], son las dificultades lectoras que están relacionadas principalmente con la conciencia fonológica; sin embargo, no todos los niños que presentan retrasos en la adquisición de la lectura deben ser catalogados como disléxicos (Serrano y Defior, 2014).

Aproximadamente hace dos décadas surge el término retraso lector que, a diferencia del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia], da cuenta de aquellos niños que presentan problemas de lectura sin evidencia de alteraciones neuropsicológicas, y cuyas experiencias en el ámbito lector han sido escasas (Bravo, Bermeosolo y Oyarzo, 1996; Jiménez, Escobar y Rodríguez, 2011).

El retraso lector se define como una dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura, las causas relacionadas a este retraso pueden ser: baja capacidad intelectual, déficit sensorial, privación sociocultural, problemas emocionales, desmotivación o retardo madurativo (Rodríguez, 2004).

Por otro lado, Celdrán y Buitrago (1998), señalan que el retraso lector es un retraso en la adquisición de los procesos de lectura y escritura, se refiere a la aparición tardía de las habilidades lectoras y no a una pérdida, incapacidad o, déficit.

Otra descripción sobre el retraso lector es la que aporta Bohórquez (2014), donde apunta que el término retraso lector se refiere a aquellos niños que presenta problemas en la adquisición de la lecto - escritura y en los que hay ausencia de signos neurológicos, sin

embargo, en estos casos las oportunidades pedagógicas han sido limitadas o son de baja calidad, el ambiente sociocultural en el cual se desenvuelven no es muy favorecedor lo que trae como consecuencia que las puntuaciones de sus C.I. sean bajas.

La literatura científica en español define al retraso lector como la dificultad que presentan algunos niños para automatizar el proceso de decodificación del lenguaje escrito, produciendo una sobre carga en la memoria de trabajo, al mismo tiempo se les dificulta integrar la información visual de los símbolos escritos y la comprensión semántica de la palabra. Este retraso puede ser de por lo menos dos años de la edad esperada para el aprendizaje de la lectura (Cardona y Cadaviz, 2013).

De tal manera que, las dificultades que se presentan en el retraso lector están relacionadas con la apropiación de la conciencia fonológica, no obstante, no es tan marcada como en el caso del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (Bravo, et ál., 1996; Jiménez, 1996).

Jiménez y Rodrigo (2009), realizaron trabajos de investigación para comprobar si existían diferencias en los procesos cognitivos relacionados con la lectura como el acceso léxico entre los lectores retrasados y los catalogados como disléxicos. Los resultados arrojaron que no existían diferencias significativas en relación con el acceso léxico; compartían el mismo perfil en tareas de lectura y escritura, no existían diferencias significativas en tareas de decodificación o comprensión de un texto, así como en una producción escrita. En donde si se presentaron discrepancias fue en relación con el C.I. de rendimiento, observándose que los disléxicos, alcanzaban puntuaciones semejantes a los lectores normales.

Dentro de los déficits que comparten la dislexia y el retraso lector son los problemas con la lectura en voz alta de letras, sílabas, palabras, texto y comprensión lectora, así como en la escritura en tareas de dictado; solo difieren entre sí cuando se miden procesos que no se relacionan con la lectura, en estos casos los disléxicos muestran un mejor desempeño que aquellos identificados con retraso lector (Alvarado, Damians, Gómez, Martorelli, Salas y Sancho, 2007).

Carbonell (1984), menciona que los alumnos catalogados como “pobres lectores” y cuya lengua materna es el español, no cometen muchos errores durante la lectura, el problema se encuentra en la lentitud con la que desempeñan esta tarea, además de que no consiguen alcanzar el nivel de rapidez que corresponde a su edad y grado de escolaridad. En el caso de la dislexia, los errores cometidos en la lectura son similares a los que ocurren cuando un niño está aprendiendo a leer; la diferencia con el retraso lector es que este tipo de errores perdurarán más tiempo y en mayor cantidad.

Es por ello que los niños que padecen retraso lector pese a mostrar un desarrollo físico y psicológico considerado normal para su edad y grado escolar, alcanzan un nivel lector muy por debajo de lo esperado, a pesar de asistir con regularidad al colegio [por lo menos en un periodo de dos años de educación formal] y en donde se han aplicado diversas estrategias para el aprendizaje de la lectura, sin embargo, no se consigue el objetivo debido a que en estos casos las habilidades para la adquisición en el lenguaje oral y la lectura son limitadas (Bolaños y Gómez, 2009; Cardona y Cadavid, 2012; Favila y Seda, 2010; Hernández-Valle y Jiménez, 2001; Jiménez, 1996).

Dentro de los déficits que podemos encontrar como consecuencia del retraso lector se encuentran:

- Retrasos en la adquisición del lenguaje.
- Dificultades en la ejecución de habilidades verbales como ejecución, percepción, memoria, decodificación y segmentación.
- Dificultades para el desarrollo de habilidades de análisis del lenguaje oral. Metalenguaje (Clares y Buitrago, 1996).

Varios autores consideran que las dificultades de lenguaje tienen una alta incidencia en los casos de retraso lector, ya que los procesos de la memoria verbal se encuentran alterados. La información lingüística se almacena en la memoria de trabajo mediante representaciones fonémicas; las dificultades en la evocación de esta memoria verbal dan como resultado problemas en el uso de las representaciones gráficas relacionadas con los fonemas de la lengua (Liberman y Shankweiler, 1985; Brady, Mann y Schmidt, 1987; Bravo et al., 1986; Jorm, 1983; Mann y Liberman, 1984).

Conciencia fonológica

En el aprendizaje de la lectura intervienen varios procesos psicolingüísticos, el primero de ellos tiene que ver con el reconocimiento de los sonidos que integran el lenguaje oral de cada lengua, es decir, lo que se conoce como conciencia fonológica (Bravo, 2016).

La conciencia fonológica se define como la capacidad de analizar los sonidos del lenguaje oral, y es uno de los elementos cognitivos más importantes a considerar en el aprendizaje de la lectura (Bowers, Biddle y Wolf, 2000; Clemente y Domínguez, como se citó en Favila y Seda, 2010; Krajewski y Schneider, 2000; Serrano y Defior, 2004; López y Beltrán, 2009; Snider, 1997; Stone, 2005).

Es a través de la conciencia fonológica que el niño logra un proceso de análisis y síntesis de las unidades del lenguaje oral, como son las sílabas y las palabras, de esta manera hace un reconocimiento de los sonidos que las componen a través de las combinaciones, aislamiento y segmentación de fonemas que estructuran una sílaba o palabra (Herrera y Defior, 2005).

Hay que mencionar que la conciencia fonológica es una habilidad metalingüística que permite reflexionar y manipular los rasgos estructurales del habla, esta habilidad se desarrolla más tardíamente y de manera individual a las habilidades lingüísticas esenciales en la producción y comprensión de la lengua. Los procesos metalingüísticos permiten la manipulación del lenguaje en sus distintos niveles: fonológico, sintáctico, semántico, textual y pragmático (Signorini, 1998).

Otros autores consideran que la conciencia fonológica no está relacionada con el desarrollo cognitivo, sino que, forma parte del conjunto de habilidades de procesamiento fonológico entre las que se encuentran la percepción y producción del habla, memoria operativa verbal y la recodificación neurológica en el reconocimiento de palabras (Liberman y Shankweiler, 1985; Stanovich, 1986; Wagner y Torgensen, 1987).

De acuerdo con Yoop (1998), la conciencia fonológica se conforma de un conjunto de habilidades de distinto nivel de dificultad y que van apareciendo en diferente orden durante el desarrollo. Estos niveles se caracterizan por el conocimiento y manipulación de un rango de unidades mínimas como sílabas, rimas y sonidos aislados.

Dentro del aprendizaje de la lectura y la escritura, la conciencia fonológica juega un papel fundamental, ya que el proceso lector requiere emparejar unidades sonoras y unidades

gráficas; por lo que exige que los niños desarrollen la capacidad de analizar la estructura fonológica de su lengua para obtener resultados exitosos en este proceso de enseñanza (Alegría, 2006).

Calderón (2006), afirma que, a diferencia de la adquisición de la lengua oral, en el caso del aprendizaje de la lectura no existe una prefiguración biológica, por lo que el niño deberá hacerse consciente de las unidades mínimas [fonemas] que ocupa en el lenguaje oral y establecer la adecuada correspondencia entre estas con las unidades mínimas de lo escrito [letras]. Por lo que las fallas en este proceso de la conciencia fonológica derivan en problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Varios especialistas (Jiménez González, 1992; Arnáiz, Castrejón, Ruíz y Guiaro, 2002; Coloma, Cárdenas y De Barbieri, 2005; Schuele y Boudreau, 2007), coinciden en que dentro de la conciencia fonológica existen varios niveles de conocimiento que, en su conjunto, contribuyen al desarrollo total de ésta, estos niveles son:

- Conciencia silábica. Que es la capacidad de reconocer que las palabras están conformadas por sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico [sílabas] (Arnáiz et al., 2002; Jiménez González, 1992)
- Conciencia fonética y fonémica. La conciencia fonética está relacionada con el reconocimiento de los rasgos acústicos y articulatorios, mientras que la conciencia fonémica se refiere a la representación de las unidades fonológicas del léxico interno (Fernández de Haro et al., 2009).
- Conciencia intrasilábica. Se refiere a la capacidad de descomponer la sílaba en unidades pequeñas formadas por la consonante o agrupación consonántica inicial, la rima conformada por un grupo vocálico y la coda formada por la o las

consonantes que siguen a la vocal (Jiménez González, 1992; Schuele y Boudreau, 2007).

Por lo tanto, las habilidades fonológicas no surgen de manera espontánea, sino que dependen de la existencia de un ambiente escolarizado que incluya el aprendizaje de un sistema alfabético como se ha demostrado en trabajos realizados con población adulta analfabeta (de Santos Loureiro et al., 2004; Morais et al., 2004), y los trabajos realizados con población que han aprendido un sistema no alfabético (Mann, 1986; Read, Zhang, Nie y Ding, 1986).

La conciencia fonológica no se desarrolla de igual manera en los niños que en los adultos analfabetos (Liberman, Shankweiler, Fisher y Carter 1974; Adrián et al., 1995). Mientras que el desarrollo de la conciencia silábica se adquiere espontáneamente, en el caso de la conciencia fonémica depende directamente de la enseñanza del código alfabético (Morais, Cary, Alegría y Bertelson, 1979; Bertelson, Morais, Cary y Alegría, 1987). De tal manera que solo los sujetos que reciban instrucción en el código serán capaces de adicionar y sustraer fonemas (Red, Zhang, Nie y Ding 1986). Los adultos muestran un mejor desempeño de lectura utilizando la ruta visual y ésta les resulta más accesible que la fonológica (Adrián et al., 1995).

Predictores de lectura

Se consideran como predictores de lectura aquellas variables del entorno en el cual se desenvuelve el niño y que intervienen en su proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura (Beltrán, López Escribano y Rodríguez, 2006). Las investigaciones que se han desarrollado en el área de adquisición de la lectura dan cuenta de que los niños preescolares tienen

conocimientos previos del lenguaje escrito, a estos conocimientos se les ha denominado *alfabetización emergente*, que son el conjunto de habilidades y conocimientos del lenguaje escrito que se observa en los niños desde el nacimiento, hasta el aprendizaje formal de la lectura (Torppa, Lytinen, Erskine y Eklunde, 2010; Vega, 2010). Estos conocimientos y habilidades son:

- La capacidad de diferenciar entre el lenguaje oral y escrito.
- Identificar la dirección de la lectura, comprender lo que es una letra, una palabra y una oración.
- Usar adecuadamente los libros.
- Identificar los distintos usos del lenguaje escrito
- Buscar significado en los textos
- Reconocer algunas palabras.

Así mismo, dentro del proceso en el que se desarrolla el aprendizaje de la lectura y la escritura, se ha podido identificar la relación existente entre el desarrollo del lenguaje oral y desarrollo del lenguaje escrito previo a que el niño ingrese a la primaria (Flushman y Freiberg, 2009; Korat, 2010; Lonigan et ál., 2011; Dickinson, 2011; Dickinson y Porche, 2011; Morerira, 2012; Romero, Pérez, Bustos, Morales y Hernández, 2013; Marulis y Neuman, 2013).

En lo referente al desarrollo del lenguaje oral, las habilidades de los componentes semánticos, así como la adquisición del vocabulario, juegan un papel importante como predictores de lenguaje escrito. Se estima que los niños entre el año y medio y los seis años añaden alrededor de cinco palabras diarias a su léxico, lo cual requiere un ajuste semántico que le permite hacer las conexiones necesarias entre las palabras y su significado, está

conexión se ve influenciada por los conocimientos y experiencias que tiene el niño. En un primer momento, la atención del niño se focaliza en el significado de las palabras, posteriormente, las relaciones que pueden darse entre estas nuevas palabras y las que ya conocen y finalmente las utiliza en oraciones en las que es capaz ordenar y narrar una secuencia de hechos (Herrera, Guevara y Román, 2008; Lonigan y Shanahan, 2009; Spencer et ál., 2012). Dickinson (2011), señalan que para favorecer el desarrollo de estas habilidades es importante que el niño se encuentre en un ambiente enriquecedor, es decir, que los padres y maestros incluyan palabras nuevas en sus conversaciones con los niños y los estimulen a utilizarlas. Por otra parte, la capacidad semántica, que hace referencia al conocimiento que se tiene sobre el significado de las palabras, predice en gran medida la comprensión lectora, lo que nos habla de la fuerte relación que hay entre la adquisición y comprensión del vocabulario con la capacidad de comprender lo que leemos (Rump, Shealy y Cook, 2009; Kendeou, Van den Broek, White y Lynch, 2009; Roskos, Tabors y Lenhart, 2009; Lonigan y Shanahan, 2009; Portilla y Teberosky, 2010).

Por otro lado, dos de las habilidades cognitivas que se estima son predictores importantes de lectura, son el procesamiento fonológico [el conocimiento implícito que se tienen sobre la estructura de los sonidos del habla] y la velocidad de denominación [la capacidad de nombrar de forma rápida los estímulos visuales que son familiares para el sujeto como: dígitos, letras, colores y objetos]. Aunado a ello se requiere del conocimiento del alfabeto, la memoria fonológica y la escritura temprana, cada uno de estos rubros están ampliamente relacionados con el progreso inicial de la lectura, del deletreo y de la escritura (National Early, Literacy Panel, 2008; Hogan y Thomson, 2010).

A su vez, algunos trabajos realizados en español relacionan a la conciencia fonológica con el aprendizaje de la lectura (Jímenez y Artiles, 1990; Jiméneez y Ortíz, 2000; Márquez y De la Osa, 2003; Matute et al., 2007). Así mismo varios autores reiteran que el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica son los predictores de lectura por excelencia durante el primer año de educación primaria (Bravo, Villalón y Orellana, 2006).

Centrándonos en el estudio de la conciencia fonológica, ésta es considerada una habilidad de procesamiento fonológico *explícito*, ya que para que se lleve a cabo es necesario que el sujeto reflexione sobre los sonidos de las palabras y los manipule (Defior y Serrano, 2011). El desarrollo de las habilidades metalingüísticas en niños prelectores, están relacionadas con el nivel de pensamiento concreto operacional, esto se refleja en la capacidad criptoanalítica de los elementos del lenguaje escrito, es decir, la correspondencia grafema – fonema. Así mismo, cierto nivel de alerta fonológica y sintáctica que se observa durante esta etapa como el conocimiento de las sílabas, la rima y habilidades de segmentación; se consideran incluso más importantes que la conciencia pragmática, ya que dichas habilidades, permiten al niño reconocer algunos componentes de la oración como el sujeto y el predicado, el reconocimiento de estos elementos dan muestra de nociones sintácticas durante este periodo de aprendizaje de la lectura (Vanzo, Ferreira, Málaga y Matsuo, 2010).

De esta manera, las habilidades fonológicas en la fase prelectora son predictores en el éxito del aprendizaje lector, ya que, es una habilidad necesaria para el reconocimiento de palabras (Caravolas, Violín y Hulme, 2005; Defior et al., 2008). Los estudios de Defior (1994), y Treiman (2004), muestran que de las habilidades fonológicas la que mejor predice el rendimiento en la lectura es la conciencia fonémica. Así mismo la conciencia fonémica

también funge como un buen predictor de los logros en el lenguaje escrito (Hulme et al., 2002).

De ahí que, en el caso de la dislexia, se observan déficits en el conocimiento fonológico, por lo que algunos autores consideran que el problema base de la dislexia se encuentra en el procesamiento fonológico (Landerl, Wimmer y Frith, 1997; Ramus y Szenkovits, 2008; Serrano y Defior, 2008; Ziegler, Perri, Ma-Wyatt, Lander y Körne, 2003).

En lo que se refiere al retraso lector, estudios realizados por Vellutino, Liberman y Bradley en las décadas de los 60 y 70, refieren que el problema central del retraso lector está más vinculado a aspectos psicolingüísticos relacionados con la comprensión verbal, procesos sintácticos, procesos semánticos y de conciencia fonológica. Canales (2004), refiere que el retraso lector está más ligado a factores cognitivos relacionados con el aprendizaje lector, habilidades psicolingüísticas de lenguaje expresivo y comprensivo, y habilidades metalingüísticas [conciencia fonológica] aludido al conocimiento estructural y operatorio del lenguaje.

De igual manera hay una serie de procesos fonológicos *implícitos* que son las habilidades de memoria fonológica a corto plazo y la memoria operativa verbal. En el caso de la memoria fonológica a corto plazo, su función es codificar una pequeña cantidad de información verbal y almacenarla de manera temporal manteniéndola ahí por un periodo corto de tiempo [apenas unos segundos] a través de un sistema basado en la representación del sonido (Defior y Serrano, 2011).

En lo referente a la memoria operativa verbal se utiliza para mantener y manipular de forma temporal información en la memoria a corto plazo, de esta manera, se mantienen

elementos ya procesados mientras se añade nueva información (Defior y Serrano, 2011). En el caso particular de la lectura, las habilidades en la memoria operativa verbal permiten mantener los fonemas que representan las letras ya procesadas, las partes de las palabras y las palabras mientras se procesa nueva información (Gutiérrez, García Madruga, Elosúa, Luque y Garate, 2002).

En el caso particular de la dislexia se muestran dificultades con el manejo de la información fonológica, siendo evidentes en los déficits de las habilidades en la memoria a corto plazo verbal y en las habilidades de acceso rápido a la información fonológica de la memoria a largo plazo (Wagner y Torgesen, 1987).

De acuerdo con Adams (1993), algunas características que distinguen entre buenos lectores y aquellos con retraso lector son: el reconocimiento de las palabras y el reconocimiento visual-ortográfico de las palabras, este proceso tiene mayor grado de complejidad debido a que es necesario que los niños reconozcan la secuencia de signos gráficos pronunciables dentro de un contexto ortográfico. La retención en la memoria de grafías y palabras requieren de un reconocimiento visual que se efectúa por vía fonológica; la capacidad del niño para distinguir entre unas palabras y otras ocurre debido a que recuerdan su pronunciación y significado (Ehri, 1998).

Por otro lado, se considera a las habilidades de memoria verbal como predictoras de la ejecución lectora durante la etapa de educación infantil y también en lo relacionado con las matemáticas, comprensión lectora y escritura, manteniendo una relación importante con la comprensión lectora (Alloway, 2009; Hannon y Daneman, 2001), además del reconocimiento de palabras independientemente de la conciencia fonológica (Georgiu, Das y Hayward, 2009).

Respecto a ello, los trabajos de Denckla y Rudel (1976), a través de la creación del *Rapid Automatized Naming test* [RAN] situaron la velocidad de denominación como elemento importante y predictor del desarrollo lector; dando un peso importante a la velocidad con la que se recupera la etiqueta más que a la exactitud en la denominación, siendo esta la diferencia fundamental entre lectores normales y disléxicos. Otros autores como Ackerman (1993), Badian (1993), Manis (2000), destacan el carácter predictivo de la velocidad de denominación con los problemas de lectura. Wolf y Bowers (1999), sugieren que las dificultades en la velocidad de denominación inciden directamente en las representaciones ortográficas en la memoria y la formación de asociaciones entre las representaciones ortográficas y fonológicas que son fundamentales para el proceso lector.

De esta manera, algunos autores mantienen la idea de que la conciencia fonológica está relacionada con la decodificación fonológica [lectura de palabras y pseudopalabras] y la velocidad de denominación con la eficiencia ortográfica y la comprensión (Bowers y Wolf, 1993; Cutting y Denckla, 2001; Manis, Seidenberg y Doi, 1999).

Ahora bien, en el caso del idioma español, el déficit central en el caso de la dislexia no son las habilidades fonológicas, sino la lentitud para leer, apuntando que la eficiencia en la lectura de palabras es un problema menor a diferencia de la baja velocidad lectora mostrada por los niños disléxicos y es un síntoma central de los problemas lectores (López-Escribano, 2007).

Por lo tanto, el déficit en la automatización es sustancial en la lenta ejecución de los pacientes disléxicos cuando se aplican tareas de conciencia fonológica. Al no tomar en cuenta las tareas de velocidad de denominación como parte del diagnóstico de la dislexia, muchos

niños podrían no ser identificados como disléxicos y no beneficiarse con una intervención oportuna (Defior y Serrano, 2008).

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso complejo que implica la participación de habilidades y procesos cognitivos tales como la decodificación y reconocimiento de palabras, así como otros procesos de más alto nivel como la integración del significado de las distintas partes del texto leído y cuyo objetivo principal es crear una idea específica y coherente de lo leído (Carnet – Juric, Burin, Andrés y Quijano, 2013; Oakhill, Cain y Elbro, 2015).

Acorde con estos conceptos, Ronsenblatt (1978), define la comprensión lectora como un procedimiento que sincroniza la extracción y construcción de las experiencias y conocimientos del sujeto, con el texto escrito. La comprensión de textos necesita previamente del aprendizaje de la lectura, el acto de leer requiere poner en marcha un proceso intelectual y cognitivo a través del cual podemos obtener información. Sin embargo, en este proceso no solo se recibe de manera pasiva la información, sino que se construye el contenido de ésta mediante la interpretación del texto en función de nuestros conocimientos previos y necesidades, mientras que simultáneamente vamos evaluando, seleccionando y desechando (Arteaga, 2001)

Actualmente se considera a la competencia lectora no solo como la capacidad del individuo para decodificar de manera amplia y fluida los signos del lenguaje escrito; sino como un proceso que incorpora información a los esquemas cognitivos del lector, permite la interacción de éste con el texto y la construcción de significados (Ibañez, 2007).

En México, existe un solo plan de estudios para los tres niveles de educación básica [preescolar, primaria y secundaria]. De acuerdo con el objetivo de la asignatura Lengua Materna Español para nivel primaria es:

Que el estudiante avance en la apropiación y el conocimiento de prácticas sociales del lenguaje vinculadas con su participación en diferentes ámbitos para satisfacer sus intereses, necesidades y expectativas, así como que continúen desarrollando su capacidad para expresarse oralmente y por escrito, considerando las propiedades de distintos tipos de textos y sus propósitos comunicativos. (p.164 Aprendizajes Clave para la Educación Integral, SEP, 2017)

Al respecto, el informe de resultados PLANEA (2015), en conjunto con el recientemente extinto Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] y la Secretaría de Educación Pública [SEP] han creado una serie de instrumentos a través de los cuales se pretende evaluar el aprendizaje de los alumnos de educación básica y media superior. Dentro de estas herramientas de evaluación que se utilizaron en la última década están la prueba ENLACE [Exámenes Nacionales del Logro Académico en Centros Escolares] y EXCALE [Exámenes de la Calidad y el Logro Educativos].

Debido a la aplicación excesiva de la prueba ENLACE [se aplicaba a varios grados y año con año] además de los incentivos a docentes a partir de los resultados provocó un fenómeno conocido como *inflación de resultados*, las consecuencias de este fenómeno fue el uso inadecuado de las cifras y de la información que se generó tras su aplicación. Por otro lado, los resultados de la prueba EXCALE tuvieron poca difusión y por lo tanto poca influencia para tomar decisiones dentro de las políticas públicas (PLANEA, 2015).

Por tal motivo a partir del 2013, el INEE, solicitó a un grupo de expertos evaluar la validez y confiabilidad de las pruebas ENLACE y EXCALE, como resultado de esta revisión se crea el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes [PLANEA]. Esta prueba evalúa los aprendizajes clave de los campos formativos de lenguaje y comunicación y matemáticas; y uno de sus principales propósitos es aportar información a las autoridades educativas sobre la planeación, programación y operación del sistema educativo y sus centros escolares (PLANEA, 2015).

De acuerdo con los resultados de PLANEA (2015), en alumnos de sexto de grado, el desempeño de las competencias del campo lenguaje y comunicación, indican que 5 de cada 10 estudiantes se ubican en el nivel I “logro insuficiente de los aprendizajes clave del currículo, lo que refleja carencias fundamentales para seguir aprendiendo”. Los alumnos que se encuentran en el nivel I tienen serias dificultades para comprender información de textos expositivos y literarios, así como para resumir información que se ubica en diferentes fragmentos de un texto además de problemas para realizar inferencias.

Otro dato importante de este informe es que los alumnos que estudian en zonas de marginación media obtienen 20 puntos menos en el área de lenguaje y comunicación, y en el caso de los estudiantes de zonas marginales bajas llegan hasta 35 puntos menos (PLANEA, 2015). Al respecto la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], señala que la Educación en México es de baja calidad, esto debido a las bajas puntuaciones obtenidas en las pruebas de evaluación de los aprendizajes tanto a nivel nacional como internacional. La variabilidad en el desempeño de los alumnos tiene que ver en gran medida con el contexto psicológico, económico, político, social, cultural, de motivación, hábitos de estudio entre otras, que envuelven al niño (Gómez, 2017).

En mayo de 2015, se realizó la aplicación del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes [PISA], en el que México se ubicó en el lugar 58 de 72 países participantes, obteniendo 423 puntos en el área de lectura; estos puntajes ubican a nuestro país por debajo del promedio de los países participantes (López, 2016).

La OCDE ha trabajado en nuestro país con base en las mediciones de PISA y de la Encuesta Internacional sobre Docencia y Aprendizaje [TALIS]; a través de reuniones y talleres con líderes en reformas educativas en México, con el fin de mejorar los planes y programas de estudio y las habilidades docentes (Gómez, 2017).

Al respecto se creó en México el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, cuyo objetivo es elevar la calidad de la educación con equidad de género; para este propósito se modificó la Ley General de Educación creándose dos leyes generales, una sobre el Servicio Profesional Docente y la evaluación que realiza el INEE para medir, analizar e identificar fortalezas y debilidades tendientes a mejorar la calidad y la equidad en los niveles de educación básica y media superior (Diario Oficial de la Federación, 2013c).

El término “educación de calidad” es retomado en el Plan Nacional de Desarrollo y, sus principios fundamentales son que “la educación es un derecho humano al que todo mexicano debe tener acceso, formar para la ciudadanía y solidaridad, así como la habilidad para trabajar en grupos, resolver problemas, usar eficazmente las tecnologías de la información y comunicación y desarrollar una mejor convivencia y aprendizaje para toda la vida” (Diario Oficial de la Federación, 2013c).

Al respecto, Merino (2013), señala que las políticas públicas deben enfocarse hacia la eficacia y el éxito, dando respuesta a la ciudadanía en brindarles una educación de calidad.

Sin embargo, los resultados de las mediciones de PISA (2016), dan muestra de que el sistema educativo mexicano sigue en la vertiente tradicionalista, en la que el docente es transmisor de conocimientos dando mayor énfasis a la memorización de datos y hechos (Gómez, 2017).

Asimismo, de acuerdo con los reportes de resultados de PISA en el comparativo 2000-2015, dan cuenta de que, en las áreas de lectura, matemáticas y ciencias, los resultados obtenidos en población mexicana son por debajo de los índices internacionales, haciendo énfasis en que un 50% de los estudiantes se ubican en un nivel bajo de desempeño de competencias básicas. Lo cual infiere que el sistema educativo en México no ha fortalecido el potencial y capacidades de los alumnos para incidir en el perfil de egreso que se requiere en cada nivel educativo (Gómez, 2017).

Derivado de estos datos, a continuación, analizaremos el proceso de decodificación de los símbolos escritos y como esto derivan en la comprensión de textos.

Lectura de palabras decodificación o comprensión de textos

De acuerdo con Muñoz y Schelstraete (2008), el aprendizaje de la lectura comienza con el reconocimiento de símbolos de la lengua escrita, debido a ello, el lector realiza un mapeo que permite la adecuada correspondencia entre la forma gráfica y el sonido.

Algunos trabajos sobre el reconocimiento de palabras señalan que dentro del proceso de aprendizaje de la lectura, el niño adquiere y utiliza paulatinamente dos recursos a través de los cuales puede decodificar las grafías correspondientes a su sistema de escritura; el primero de ellos es directo o global ya que trata de asociar una serie de letras con su significado, mientras que el otro es indirecto o fonológico, en el que se hace una decodificación de cada uno de los grafemas que conforman la palabra y su relación con el

sonido correspondiente para llegar así a un significado. Ambos procedimientos o rutas son complementarias (Coltheart, 1980; Coltheart, 1987; Coltheart et al., 1977, Harris y Coltheart, 1986; Cuetos y Valle, 1988).

De esta manera, se entiende como ruta fonológica el uso de reglas de conversión grafema-fonema [CGF], donde se asigna un fonema a cada grafía que en su conjunto forman una palabra y una vez decodificados los símbolos se llega a su significado, esta condición nos permite leer palabras que no conocemos siempre y cuando éstas sean regulares, en el caso de las irregulares se realiza una doble conversión grafema-fonema y fonema-grafema (Vallés, 2005).

Por otro lado, la ruta léxica o vía directa se refiere a la capacidad de identificar la secuencia de letras que forma la palabra, si es conocida por el sujeto, el significado se activa de forma automática, ya que este conocimiento se encuentra almacenado en la memoria junto con el repertorio de palabras conocidas por el lector (Vallés, 2005).

Se considera que un buen lector utiliza ambas rutas o vías, la léxica en el caso de las palabras conocidas y la fonológica para palabras desconocidas, utilizando así un modelo dual en el que ambos procesos son interactivos e independientes, dependiendo de lo que demande el texto (Coltheart, Curtis, Atkins y Aller, 1993; Miceli, Capasso y Caramazza, 1994; Vieiro y Gómez, 2004).

Frith (1985), considera que el proceso de adquisición de la lectura evoluciona en tres etapas:

- *Logográfica*. Esta etapa se presenta antes del ingreso a la escuela, en ella, los niños reconocen un número reducido de palabras de manera global, dichas palabras forman parte de su entorno inmediato y son de uso común.
- *Alfabética*. Aquí aparece básicamente el uso de la ruta fonológica en las tareas de lectura.
- *Ortográfica*. Hay un reconocimiento visual de la palabra debido a que pertenecen al léxico interno.

En otro orden de ideas, el *principio alfabético* (Liberman y Shankweiler, 1989), es primordial para el desarrollo de la lectura, este consiste en la aplicación de reglas de correspondencia grafo-fonemáticas, lo que permitirá la lectura de palabras, lo cual requiere que el sujeto conozca ampliamente la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua. Este proceso requiere de dos elementos: conocimiento del alfabeto y recodificación fonológica.

Así pues, la decodificación requiere de la aplicación eficiente del principio alfabético aprovechando al máximo las regularidades entre las palabras y sus representaciones alfabéticas (Shankweiler et al., 1999). Por lo tanto, un buen decodificador no solo puede descifrar las palabras ya conocidas, sino que es capaz de reconocer otras nuevas enriqueciendo su léxico interno, aunque para que esta condición se lleve a cabo de manera favorable intervienen otras variables como el desarrollo de la conciencia fonológica y el reconocimiento visual ortográfico (Bravo et al., 2002; Bravo et al., 2004; Bruck, 1990; Muñoz y Valenzuela, 2002).

De esta manera, saber leer significa en primera instancia decodificar, es decir, descifrar los mensajes impresos, pero principalmente construir un modelo mental coherente

del texto leído (Kintsch, 1985; 1988). Al respecto van den Broek y Gustafson (1999), distinguen tres niveles de comprensión de texto. En el primer nivel, son representadas las palabras y la sintaxis del texto. En el segundo nivel, se realiza un análisis semántico del texto [base textual]. Para que el tercer nivel se lleve a cabo, es necesario que el lector con la información que ha recabado a través de lo leído sea capaz de realizar un trabajo de evocación y construcción de la representación, por lo que será necesario echar mano de las experiencias individuales, así como de la interacción y conocimiento del mundo y, a su vez, relacionarlo con el o los objetivos de la lectura que realiza.

Nation y Norbury (2005), señalan que la decodificación es una etapa esencial en el desarrollo de la lectura, ya que, si no es posible descifrar de manera adecuada los símbolos escritos, hay mayor probabilidad de que se presenten dificultades en la comprensión de textos. La fluidez y expresión en la lectura se consideran prerequisites de una lectura eficiente, se dice que un lector fluido es aquel que además de hacer un trabajo de decodificación, es capaz de determinar la sintaxis y comprender el significado al mismo tiempo, esta tarea es resultado de la automatización de procesos de bajo nivel [identificación y recodificación fonológica] (Muñoz y Schelstraete, 2002).

Por otro lado, la hipótesis de *eficiencia verbal* (Perfetti, 1985) admite que los procesos de comprensión de lenguaje resultan de procesos de alto nivel [integración de la información, análisis sintáctico, elaboración de inferencias, etc.] que hacen uso de una gran gama de recursos a nivel cognitivo. Por lo tanto, la identificación de palabras debe ser automatizada, ya que así se libera carga de la memoria de trabajo (Perfetti, 2007). Si esto no sucede así, se produce una sobrecarga en el sistema cognitivo. Las consecuencias de esta condición son que la información llega de manera incompleta o confusa, por lo que, el individuo centra su

atención en la decodificación de palabras y/o frases aisladas, esto para compensar el déficit en la comprensión de lo leído, lo que da como resultado fallas en la comprensión global del texto (Muñoz y Schelstraete, 2002).

Pese a que la decodificación es un elemento importante en el desarrollo lector, no garantiza la comprensión de textos y pueden encontrarse tres casos:

- Pobres decodificadores-buenos comprendedores.
- Pobres decodificadores-malos comprendedores.
- Buenos decodificadores-malos comprendedores.

En el primer grupo se encuentran los disléxicos, que, a pesar de contar con una inteligencia adecuada para su edad, así como amplias oportunidades en el ámbito escolar, poseen escasas habilidades de decodificación. En el segundo rubro se encuentran aquellos niños que presentan dificultades generales tanto en decodificación como en comprensión. Y finalmente, en el último grupo, los problemas se centran básicamente en la comprensión (Nation y Norbury, 2005).

De tal manera que, en el caso de los disléxicos clasificados como fonológicos, se presentan dificultades en la ruta fonológica, es decir, en la decodificación de palabras desconocidas y pseudopalabras; mientras que los disléxicos superficiales, los problemas se manifiestan en la incapacidad de leer palabras irregulares o de uso poco común (Patterson, 1981; Coltheart, 1981,1985; Valle y Cuetos, 1985).

De acuerdo con un estudio realizado por Defior (1998), en el caso de los niños con retraso lector utilizan ambos mecanismos de lectura (ruta fonológica y ruta léxica) sin mostrar preferencia por una u otra, su ejecución lectora progresa paulatinamente, aunque a un ritmo

más lento que los lectores con desempeño normal, pero sufre un estancamiento al llegar al cuarto año de primaria (Defior, Justicia y Martos, 1998).

Al respecto Seymour y Porpodas (1980), afirman que en el retraso lector los niños aplican las reglas CGF, pero el conocimiento sobre su uso aún no está consolidado. Esto sucede debido a un problema en la memoria a corto plazo, ya que, pese a que los niños repitan varias veces la misma tarea, su desempeño no mejora (Ehri y Wilce, 1983). Algunas investigaciones señalan la presencia de un déficit en el procesamiento fonológico en el retraso lector (Rack, Snowling y Olson, 1992; Siegel, 1992; Stanovich, 1998) sin embargo, no hay datos de que esta situación se presente cuando se trata del idioma español (Defior, Justicia y Martos, 1998).

Funciones ejecutivas

Cabe señalar que, dentro del proceso de adquisición de la lectura, intervienen una serie de procesos cognitivos que son responsables de la autorregulación de la conducta y el aprendizaje, a estos procesos se les ha denominado funciones ejecutivas [FE] (Rello, Mercader, Siegenthaler y Presentación, 2018). Varios estudios señalan la relación entre las FE con la decodificación y la velocidad lectora destacando aquellos que vinculan la comprensión lectora con la memoria de trabajo particularmente en muestras de sujetos con problemas durante el proceso de enseñanza de la lectura (Locascio, Mahome, Eason y Cutting, 2010; Sesma, Mahome, Levine, Eason y Cutting, 2009). Las FE engloban habilidades como planificación, iniciación, memoria de trabajo, autocontrol [inhibición y monitoreo del rendimiento], velocidad de procesamiento, atención y cambio de tareas (Zelazo, Blair y Willoughby, 2016; Zelazo y Müller, 2002; Zelazo et al., 2003)

Hay que mencionar que la memoria de trabajo es considerada como un predictor significativo de la comprensión lectora (Carretti, Borella, Cornoldi y De Benni, 2009; Nowens, Groen y Verhoeven, 2016). La principal función de la memoria de trabajo dentro de las tareas de lectura consiste en recuperar e integrar la información contribuyendo así a la construcción de un modelo mental acorde con el significado de lo que se ha leído (Filippetti y López, 2016). Es tal la relación entre la memoria de trabajo y la comprensión lectora que el que una de ellas se encuentre afectada, impacta directamente en la otra (López-Escribano, De Juan, Gómez-Veiga y García Madruga, 2013).

De acuerdo con algunos estudios, las FE que se encuentran directamente asociadas con la lectura son: inhibición, memoria de trabajo, velocidad de procesamiento, cambio de atención y autocontrol (Booth, Boyle y Kelly, 2010, 2014). En el caso particular de la dislexia investigaciones recientes apuntan a que dentro de este trastorno se presentan dificultades en las FE (Altemeier, Abbott y Berninger, 2008; Brosnan et al., 2002; Helland y Asbjorsen, 2000; Poljac et al., 2010; Smith-Spark, Henry, Messer Edvardsdottir y Zicik, 2016; Varvara, Varuzza, Sorrentino, Vicari y Menghini, 2014). Particularmente las que se encuentran comprometidas en estos casos son: la memoria de trabajo, atención, fluidez verbal, inhibición, planificación, cambios y flexibilidad, esta condición se ha observado tanto en niños como en pacientes adultos con este trastorno (Altemeier et al., 2008; Brosnan et al., 2002; Horowitz-Kraus, 2014; Kraus y Horowitz-Kraus, 2015; Menghini, Carlesimo, Marotta, Finzi y Vicari, 2010; Moura, Simões y Pereira, 2015; Reiter, Tucha y Lange, 2005; Tiffin-Richards, Hasselhorn, Woerner, Rothenberger y Banaschewski, 2008; Varvara et al., 2014).

Por otro lado, en lo que respecta al retraso lector, algunos estudios han relacionado a la memoria de trabajo (Borella, Carretti, y Pelegrina, 2010; Cutting, Eason, Young y

Alberstadr, 2009), la planificación (Cutting, Eason et al., 2009; Locascio et al., 2010; Sesma et al., 2009) y la inhibición (Borella et al., 2010; Savage, Cornish, Manly y Hollis, 2006) con las dificultades en la comprensión lectora que se presentan en algunos niños y adultos sin la presencia de un trastorno en el aprendizaje. Es importante mencionar que la memoria de trabajo verbal ha sido analizada de manera puntual específicamente en lo que se refiere a la comprensión lectora, dicha habilidad se ha relacionado con poblaciones de lectores expertos (Swanson y Alexander, 1997), en muestras con dificultades en la lectura (Sesma et al., 2009) y malos comprendedores (Canet-Juric, Burín, Andrés y Urquillo, 2013). Estos estudios se realizaron con población de habla inglesa por lo que estos resultados no podrían generalizarse puesto que, los sistemas ortográficos particularmente en el caso de las lenguas transparentes como el español podrían hacer uso de otros procesamientos cognitivos (Golder y Gaonac'h, 2003).

Antecedentes

El adecuado desarrollo del lenguaje oral favorece ampliamente el aprendizaje del lenguaje escrito, los niños al comprender lo que hablan y lo que se les dice adquieren la capacidad de dotar de significado aquello que leen. En primer lugar, hacen un reconocimiento visual de los signos escritos para posteriormente relacionarlo con los sonidos particulares de estas grafías y finalmente darles un significado (Sélles, 2006).

Al ampliar su vocabulario y lograr la comprensión de las relaciones semánticas y sintácticas de las palabras durante el desarrollo del lenguaje oral, le permitirá al niño la discriminación de los sonidos y el reconocimiento de las palabras lo cual favorecerá los procesos mentales que se llevan a cabo para su comprensión (Rodrigo et al., 2009).

A partir del año 2000 se ha realizado en México una valoración en estudiantes de educación básica para tener conocimiento sobre su nivel de comprensión lectora; los resultados que arrojaron estas pruebas nacionales e internacionales Program for International Student Assessment [PISA], Pruebas de Estándares Nacionales [PEN], y Exámenes de Calidad y Logro Educativo [Excale] es que aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar tienen un nivel deficiente de lectura que no le permite continuar satisfactoriamente con estudios superiores ni integrarse positivamente en la vida laboral (Suárez y Gómez, 2013).

De acuerdo con estudios acerca del lenguaje escrito que se han llevado a cabo en la Universidad de Granada [España] (Cervera y Toro, 1984; Justicia, 1994; Defior, Justicia y Martos, 1998; Serrano y Defior, 2006) dentro de los problemas más recurrentes para la adquisición de la lengua escrita encontramos la dislexia evolutiva, que debe distinguirse del retraso lector, y que consiste, de manera específica en la dificultad para el reconocimiento fluido de las palabras (Defior, 2015). Una de las principales problemáticas a las que nos enfrentamos para el reconocimiento y diferenciación de estas dificultades tienen que ver, por un lado, en que los niños que lo padecen muestran un desempeño intelectual considerado “normal”, ejecutan patrones de conducta comunes o esperados para su edad; aunque carecen de la capacidad de asimilar conceptos. Por otro lado, la etiología de las dificultades de aprendizaje es multimodal [genéticos, psicosociales, familiares, escolares, culturales y adaptativos] lo cual dificulta su reconocimiento y principalmente su temprana intervención (Magaña y Ruíz, 2015).

A continuación, se describen algunos trabajos en los que se ha abordado el reconocimiento de las variables que influyen en la presencia de las dificultades en el

aprendizaje de la lectura, particularmente las relacionadas a la dislexia y el retraso lector. En la ciudad de Cali en Colombia (2013), se realizó un estudio piloto para identificar las diferencias del perfil lector en una muestra de niños de ocho y nueve años con y sin retraso lector, de estrato socioeconómico bajo que cursan segundo y cuarto año de primaria en un colegio privado. La mitad de los estudiantes conformo el grupo experimental, al ser diagnosticados con retraso lector. Mientras que la otra mitad fue grupo de control. Todos los niños fueron evaluados con los subdominios de habilidades metalingüísticas y de lectura de la batería de Evaluación Neuropsicológica Infantil [ENI]. Los resultados del estudio demuestran que los niños con retraso lector presentan dificultades en habilidades de lenguaje oral, como son la conciencia fonológica y comprensión (Cardona y Cadaviz, 2013).

Es importante destacar que además de la batería ENI a lo largo del tiempo se han creado otra serie de instrumentos para la detección de dificultades en el aprendizaje de la lectura, particularmente en el caso de a dislexia, el Test Exploratorio de Dislexia Específica [TEDE], fue elaborado en 1970 y estandarizado en 1974. Los objetivos de esta prueba son: ubicar el nivel de lectura de niños entre 6 y 10 años, explorar errores específicos como inversiones y sustituciones de letras, apreciar la evolución del niño en el tiempo [ya que se recomienda aplicarlo periódicamente], y dar pautas para la intervención de esta problemática. Esta prueba evalúa el rendimiento lector del niño, pero no puede considerarse de diagnóstico de la dislexia. Consta de un subtest de nivel lector [100 ítems] y un subtest de errores específicos [71 ítems] (Condemarín y Blomsquist, 1970).

En el año 2009 se desarrolló una investigación con la finalidad de evaluar la validez discriminante de la batería Multimedia Sicole- R Primaria, que se encarga de analizar los procesos cognitivos asociados a la dislexia a través de un programa en Java 2 Platform

Standard Edition [J2SE] 1.4 de Sun. Las tareas que incluye son: Un módulo de procesamiento perceptivo, uno más de procesamiento léxico, módulo de procesamiento fonológico, sintáctico-semántico y de memoria.

Se aplicó en una muestra de 1,050 alumnos de educación primaria cuyas edades comprendían entre los 7 y 12 años, que asistían centros educativos públicos y privados situados en zonas urbanas y periféricas de Santa Cruz Tenerife [Islas Canarias]. Los resultados de la validación de esta batería arrojan que: es válida para realizar una evaluación funcional de los componentes cognitivos de la lectura; basado en la presencia de déficits nucleares, es capaz de detectar a más del 85% de disléxicos; los componentes nucleares de la dislexia presentes en los niños de primero de primaria son de naturaleza fonológica y sintáctica; en el caso de los alumnos de segundo de primaria los componentes nucleares son de acceso léxico, velocidad de procesamiento, fluidez y procesamiento ortográfico; y en el caso de los niños de tercero de primaria los componentes nucleares son fluidez y automatización en acceso al léxico (Jiménez et al., 2009).

En España (2017), se realizó la validación del test para la detección temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Se trabajó con una muestra inicial de 298 niños prelectores tres años atrás. Posteriormente se depuró esa muestra quedando con un total de 190 niños que fueron evaluados cuando tenían 7 años a través de dos tareas de lectura, una de palabras reales y otra de palabras inventadas. De cada niño se recogieron datos de precisión, velocidad y eficiencia lectora. Los resultados después de tres años fueron que la mitad de los niños que habían sido clasificados como en riesgo por obtener bajas puntuaciones en esta prueba, presentaron serios problemas de lectura. Actualmente esta prueba es utilizada por pediatras y profesores por su fácil y rápida aplicación. Aunque no es

una prueba de diagnóstico de dislexia, sí es capaz de alertar de posibles dificultades futuras en el aprendizaje de la lectura. (Cuetos, Molina, Suárez y Llenderozas, 2017).

El Test para la Detección de la Dislexia en Niños [DST-J] es una adaptación española del test DST-J [The Dislexy Screening Test-Junior] creado en Reino Unido (1996). Esta prueba se aplica a niños entre 6 y 11 años y consta de 12 pruebas, láminas de nombres, C.D. de coordinación, láminas de lectura, estabilidad postural, segmentación fonémica, rimas [optativa], dictado, C.D. de dígitos inversos, lectura sin sentido, copia, fluidez verbal, fluidez semántica y vocabulario. La adaptación de esta prueba fue con la finalidad de que los profesores que generalmente no están relacionados con pruebas de screening pudieran aplicar la prueba y detectar posibles casos de dislexia e iniciar la intervención. Se le considera no como un instrumento diagnóstico sino de detección. De acuerdo con psicólogos educativos que participaron en la adaptación de esta prueba, el perfil cuantitativo que proporciona este test permite la detección temprana de este trastorno (Fawcet y Nicolson, 2006).

Planteamiento del problema

Actualmente se estima que entre un 5% y un 15 % de la población de niños en edad escolar enfrenta un trastorno específico de aprendizaje (American Psychological Association, 2014), de los cuales entre un 5% y 10% se trata de casos de dislexia (Malaga, et al., 2010, citado por Mateos y López, 2011; Preilowsky y Matute, 2011).

En México no hay datos publicados que especifiquen la prevalencia de este trastorno, pero al tratarse de un país hispanohablante, se considera que la tasa porcentual sea similar a España donde el porcentaje de casos de dislexia es del 3.2% (Manual guía clínica de la dislexia, 2015). Los niños con dislexia enfrentarán serias dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura lo que deriva en graves problemas en el desempeño académico y

desarrollo social del alumno (Tamayo, 2015). Magaña y Ruíz (2015), dentro de la categorización que hacen de los trastornos específicos del aprendizaje, enuncian en un apartado especial a la dislexia al considerarla uno de los problemas de aprendizaje con mayor prevalencia durante la etapa escolar.

La Asociación Madrid con la dislexia (2014), define a la dislexia como *“el problema para aprender a leer que presentan niños cuyo coeficiente intelectual es normal sin otros problemas físicos, pedagógicos o psicológicos que puedan explicar dichas dificultades”*, por lo que considera primordial que antes de señalar un caso de dislexia primero se descarte que las variables antes mencionadas no influyen en las dificultades en el aprendizaje de la lectura que se está presentando.

Desde un enfoque clínico se han propuesto otros conceptos para definir las dificultades en la lectura y cuya sintomatología no encaja al 100% con el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia], pero que están presentes dentro de la población mundial infantil. Es en estos casos donde usa el término retraso lector (Park, 2008; Phillips y Lonigan, 2009).

La prevalencia del retraso lector está determinada por el idioma, es decir, sistemas de escritura que presentan un alto grado de dificultad por su estructura semántica y ortográfica, representan mayor complejidad para su aprendizaje debido a que las correspondencias entre fonema y grafema resultan impredecibles como es el caso del idioma inglés cuya prevalencia es de un 17.5% (Cuadro, von Hagen y Costa, 2017).

En el caso del idioma español, las reglas gramaticales son mucho más simples y por lo tanto se considera que no generan mayores dificultades para su aprendizaje. Jiménez

(2009), reporta un índice de prevalencia del retraso lector en el idioma español de un 3.2%, mientras que Carrillo y Gallego (2011), refieren una prevalencia del 11.8%. Ambos estudios fueron realizados con población hispanohablante. De acuerdo con Kcrikeberg (2012), se considera que las dificultades conceptuales y metodológicas influyen en los resultados de cualquier estudio sobre prevalencia (Cuadro, von Hagen y Costa, 2017).

Actualmente continua la polémica sobre una delimitación clara entre la dislexia y el retraso lector, de acuerdo con Bravo (1996), mientras que la dislexia tiene un origen clínico, el retraso lector está más orientado a factores psicopedagógicos. Por otro lado, Vellutino (1993), utiliza ambos términos como intercambiables bajo supuestos clave, en el caso de la dislexia este supuesto clave es que se trata de “un impedimento significativo y severo en el reconocimiento de las palabras y/o del significado textual, en niños que son normales en otros aspectos del aprendizaje”.

Carbonell (1984), en algunos de sus trabajos experimentales, engloba dentro del término “dislexia escolar”, todo retraso importante en el aprendizaje de la lectura y la escritura, incluyendo el retraso lector; sin embargo, aclara que dentro de la muestra seleccionada para la investigación se encontraron “verdaderos disléxicos” mientras que otros eran “simplemente retrasados en la lectura”, la clave para distinguirlos es que el alumno presentará los síntomas clásicos atribuibles a la dislexia.

Un buen número de literatura emplea los términos de dislexia y retraso lector como sinónimos debido a que aún no existe un consenso en la comunidad científica para distinguir al subgrupo de dificultades lectoras de etiología neurobiológicas de aquellas que se originan a raíz de otros factores; por tal motivo, recomiendan utilizar términos que abarquen de manera más amplia los problemas en el aprendizaje de la lectura, tales como “dificultades

lectoras” o “retraso lector”, pese a que el origen de las dificultades sea distinto en cada caso (Elliot y Grigorenko, 2014, p.170).

Las dificultades en el aprendizaje de la lectura ya sean simples o complejas existen y muchos niños las padecen sin entender qué es lo que las causa, ya que el término dislexia deja muchos vacíos e imprecisiones al pretender unificar en este concepto todos los problemas relacionados al aprendizaje de la lectura y la escritura. El que actualmente se conozca más acerca de los procesos que intervienen en la lectura y la escritura y en la forma en cómo adquirimos estos aprendizajes, nos permite ir más allá de un diagnóstico o etiqueta que marcara la vida académica de los niños que enfrentan esta problemática (Fusca, 2016).

Por lo anteriormente señalado, el presente trabajo presenta una propuesta de evaluación de los procesos lectores a través de una guía que permita a los docentes conocer más sobre estas dificultades en el aprendizaje y evitar el uso indiscriminado del término “dislexia” para patologizar todos los inconvenientes que pueden presentarse dentro del proceso de aprendizaje de la lectura y la lengua escrita, por ello se plantea la siguiente pregunta de investigación:

¿En qué medida podrían identificarse las diferencias entre las dificultades en el aprendizaje de la lectura relacionadas con la dislexia y el retraso lector en niños a partir de tercer grado de primaria a través de una guía de reconocimiento y diferenciación?

Hipótesis

Los déficits relacionados con tareas de conciencia fonológica, memoria de trabajo y comprensión lectora, se presentarán en mayor cantidad y frecuencia en los casos de dislexia que en los de retraso lector.

Objetivo general:

- Elaborar una guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y el retraso lector para profesores de educación primaria.

Objetivos específicos:

- Elaborar un perfil cuantitativo que permita a los profesores hacer un comparativo entre los déficits encontrados en la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y la comprensión lectora de los niños con trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y con retraso lector.
- Elaborar un perfil cualitativo a través de un estudio de caso sobre el desarrollo de lenguaje, lateralidad y orientación espacial que permita a los profesores diferenciar entre las particularidades que presentan los niños con trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y con retraso lector en las áreas antes mencionadas.

Justificación

La dislexia tiene un impacto personal y social grave en los niños que la padecen, ya que el aprendizaje de la lectura es sustancial para el desarrollo cognitivo, afectivo y social de los seres humanos (Antognazza y González, 2011). Es por ello que, al ser diagnosticada genera un impacto no solo en el niño, sino también en la familia y el contexto escolar que lo rodea. Por lo que es importante destacar la relación entre la familia – escuela, familia-terapeuta y escuela- terapeuta (Antognazza y González, 2011).

En lo que respecta al retraso lector, las repercusiones a largo plazo se reflejan específicamente en el desarrollo cognitivo, lo que trae como consecuencia el fracaso escolar que va de la mano con el fracaso social, la baja autoestima y el empobrecimiento del autoconcepto; de igual manera, las metas y aspiraciones se ven reducidas sobre todo cuando se trata de tomar decisiones sobre su futuro académico, puesto que no se sienten capaces de seguir avanzando a la par de sus compañeros (Defior, 1993).

De acuerdo con Soriano (2014), la dislexia y el retraso lector son consideradas como Dificultades Específicas del Aprendizaje [DEA], ambas se caracterizan por problemas en el aprendizaje de la lectura y en consecuencia de la escritura. No obstante, dentro de la formación docente de los profesores de educación básica, [que es el nivel desde donde abordaremos este proyecto de investigación], existe la creencia de que la detección e intervención en los casos de niños con Necesidades Educativas Especiales [NEE], es tarea de los maestros en educación especial; generando con ello situaciones de exclusión y categorización entre lo que se considera un desempeño “normal” y “anormal”, debido a que no comprenden como pueden converger dentro de un mismo centro educativo los alumnos regulares y los “especiales”. Todo esto ocurre pese a que desde 1997 se incluyeron contenidos

sobre las NEE dentro de los planes de estudios, además de los movimientos a nivel internacional sobre la inclusión (García, 2017).

De acuerdo con García (2017), el principal problema de los profesores en México ante la presencia de niños con NEE, es la insistencia de dividir al grupo en dos, los que no presentan dificultades y aquellos que requieren otro tipo de apoyo, olvidándose del hecho que no hay grupos heterogéneos, y cada alumno representa un ser individual con características particulares. En nuestro país, la Unidad de Apoyo a la Educación Regular [USAER], se encuentran dentro de los centros educativos y su función es atender a los niños que presentan NEE; funcionan a través de un docente de apoyo que, en colaboración con el resto de la plantilla de profesores, elaboran y ponen en marcha, adecuaciones curriculares, además de orientar a los padres de familia de los niños con NEE (García, Romero, Rubio, Flores y Martínez, 2015).

Cada unidad de apoyo [USAER], atiende un promedio de cuatro a cinco escuelas y dentro de la plantilla con la que labora se encuentran psicólogos, trabajador social y maestro de comunicación, cada maestro de apoyo brinda atención a una o dos escuelas. Sin embargo, no todas cuentan con el equipo de apoyo completo, por lo que el 52.2% muestra una carga excesiva de trabajo. En el estado de Morelos [que es el estado en donde se llevó a cabo este proyecto de investigación] el 57.4% de las USAER tienen el equipo de apoyo incompleto por lo que la intervención en los casos de NEE no se lleva a cabo de manera oportuna (INEE, 2017).

A pesar de contar con los servicios de apoyos para la atención de las NEE; el panorama al que nos enfrentamos es que los docentes no cuentan con la información ni los

conocimientos necesarios para realizar una detección oportuna sobre las DEA; situación que retrasa el diagnóstico y la intervención de dichas dificultades (Mateos y Castellar, 2011).

De ahí la importancia de la detección temprana de estas dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, ya que los alumnos con bajo rendimiento escolar desertan a edades tempranas del ámbito educativo pues suelen presentar una baja motivación para aprender, no se esfuerzan por alcanzar sus metas debido al alto índice de fracasos que han experimentado, por lo que, el sentimiento que predomina es la frustración, de tal manera que evitan los desafíos escolares ya que intuyen que no les irá bien (Zuppardo, Serrano y Pirrone, 2017).

Método

Tomando en cuenta las características de este proyecto de investigación, el método utilizado fue mixto predominantemente cuantitativo, ya que los déficits encontrados en la conciencia fonológica, la memoria de trabajo y la comprensión lectora permitieron el reconocimiento y diferenciación entre el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] vs el retraso lector.

Dentro de la parte cualitativa, se evaluaron los antecedentes relacionados con el desarrollo del lenguaje, lateralidad y orientación espacial, puesto que también son factores determinantes en el reconocimiento del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y el retraso lector. Esta información se obtuvo por medio de la historia clínica y de la entrevista a los padres de familia. También se analizaron el nivel socioeconómico de los participantes en este proyecto ya que es parte fundamental de la etiología del retraso lector. Estos datos se recopilaron a través del índice AMAI.

Participantes

Se eligió una muestra no probabilística por conveniencia, seleccionando aquellos niños que de acuerdo con los reportes del profesor presentan dificultades en la adquisición de la lectura y la escritura y cuyos padres dieron autorización para que sus hijos participaran en este proyecto de investigación. Dentro de los criterios de inclusión de la muestra los niños deben ser hispanohablantes nativos a partir de 8 hasta 11 años [tercero a quinto grado]. Quedaron excluidos de la muestra los niños cuyas dificultades lectoras están relacionadas con: trastornos de audición, trastornos del habla [de origen fisiológico] y aquellos que además del idioma español, hablen alguna lengua indígena o extranjera, así como aquellos que presenten otros trastornos como déficit de atención e hiperactividad o alteraciones de origen cognitivo.

Muestra: Se aplicó en una muestra de niños a partir de tercero de primaria a quinto grado; 14 niños de 3er grado 5 niñas y 9 niños, 6 niños de 4to grado 5 niños y una niña y 3 niños de 5to grado conformando 3 grupos:

- Grupo retraso lector: 11 niños.
- Grupo control: 8 niños con desempeño regular.
- Grupo dislexia: 4 niños.
- Total de la muestra: 23 niños.

Dentro de las variables sociodemográficas que se observaron en la muestra, el total de los niños asiste a la misma escuela y esta es subrogada por el Estado; la colonia donde se ubica este centro educativo es considerada de alto índice delictivo, por lo que frecuentemente hay presencia policiaca y los vecinos reportan cualquier anomalía que se presente en las inmediaciones. La mayoría de los niños vive en las colonias aledañas con excepción de dos

niños que debido al trabajo de sus padres deben trasladarse del municipio de Tres Marías a la ciudad de Cuernavaca para continuar con su educación primaria. Solo uno de los niños reprobó el segundo grado, esto a sugerencia de la maestra en turno quien le comentó a la madre que era conveniente que el niño recursara ya que observaba muchas deficiencias en sus aprendizajes.

Diseño

Derivado de lo anterior se trabajó bajo un diseño secuencial mixto explicativo CUANT-cual. Posterior a la intervención se realizó la triangulación de datos y el reporte final (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Variables de investigación

Variables independientes

- Trastorno específico de aprendizaje de la lectura [dislexia].
- Retraso lector.

Variables dependientes

- Conciencia fonológica.
- C.I. De rendimiento.
- Fluidez lectora
- Memoria de trabajo

Trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia]

Se aplicó la batería de evaluación de los procesos lectores de los niños de educación primaria PROLEC-R, esta prueba fue publicada en el año de 1996 y en el año 2007 se hizo una revisión de la misma donde se agregaron otras subpruebas que aumentaron el nivel de confiabilidad de la misma en relación a la evaluación de las habilidades lectoras en niños de educación primaria, lo que permite la detección y diagnóstico de los problemas más comunes en relación con el aprendizaje de la lectura y escritura, entre ellos el trastorno específico de la lectura [dislexia].

La batería de pruebas PROLEC-R está integrada por nueve tareas; las dos primeras exploran los procesos iniciales de identificación de letras; las siguientes pruebas están encaminadas a la evaluación de los procesos léxicos a través de la lectura de palabras y pseudopalabras. Las dos pruebas siguientes tienen como objetivo analizar las estructuras gramaticales y signos de puntuación [procesos sintácticos] y las últimas tres están relacionadas con los procesos semánticos, a través de la comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral (Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas, 2014).

En lo referente a la parte cuantitativa, la operacionalización de las variables se realizó de la siguiente manera:

Índices principales y de precisión

- Dificultad severa [DD] = 1
- Dificultad leve [D] = 2
- Normal [N] = 3

Índices de velocidad

- Muy rápido [MR] = 5
- Rápido [R] = 4
- Normal [N] = 3
- Lento [L] = 2
- Muy lento [ML] = 1

*El bajo desempeño en esta prueba determinado por la obtención de puntuaciones bajas [DD y ML] en la mayoría de las subescalas, están asociadas a la presencia del trastorno disléxico.

En lo que se refiere al perfil cualitativo estuvo determinado por los datos obtenidos en la historia clínica [antecedentes prenatales, perinatales y posnatales] así como el desarrollo de lenguaje, lateralidad y orientación espacial.

Retraso lector

El perfil cualitativo fue identificado a través de la historia clínica [antecedentes del desarrollo del lenguaje] además de la entrevista con los padres sobre el nivel académico de los mismos, estudio socioeconómico y oportunidades socioculturales en el contexto en el que se desenvuelve el niño.

En lo referente a la parte cuantitativa, se determinó a través de las puntuaciones obtenidas en la Prueba Prolec-R:

Índices principales y de precisión

- Dificultad severa [DD] = 1
- Dificultad leve [D] = 2
- Normal [N] = 3

Índices de velocidad

- Muy rápido [MR] = 5
- Rápido [R] = 4
- Normal [N] = 3
- Lento [L] = 2
- Muy lento [ML] = 1

*Un desempeño medio - bajo [D, DD y ML] en la mayoría de las subescalas, descarta la presencia del trastorno disléxico.

Conciencia fonológica

La conciencia fonológica fue evaluada a partir de la frecuencia de errores en la escritura [omisiones, sustituciones, adición y rotaciones de las grafías] en tareas como la copia y el dictado.

C.I. de rendimiento

El Test de Inteligencia no Verbal Revisado FACTOR g-R, es la adaptación al español del test Grundintelligenze Skala 2- Revision [CFT 20-R] publicado en Alemania en 1960 y cuya revisión se hizo en 1973 (Cattell y Catell, 1960; Catell, Krug y Barton, 1973). La adaptación al español se hizo en 2017 por el Dpto. I+D+i de TEA Ediciones. El ámbito de aplicación es de 8 a 18 años [4to. De primaria a 2º de bachillerato] y adultos. Esta prueba está validada para población mexicana, para ello, esta prueba se aplicó a una muestra de 6690 personas entre los 8 y 62 años, las evaluaciones se realizaron a niños de cuarto a sexto de primaria de modalidad general, indígena y del ámbito particular, así como a alumnos de primero a tercero de secundaria de modalidad general, técnica, telesecundaria y particular.

La muestra de adultos quedo conformada por 402 personas 45.2% hombres y 54.8% mujeres. De acuerdo con los resultados de esta validación, en relación con la fiabilidad, los datos indican una consistencia interna satisfactoria tanto en la muestra de niños escolares como en la que conformaron con la población adulta, lo que garantiza la precisión de las tareas de esta prueba para el contexto mexicano.

El objetivo principal de dicha prueba es medir la inteligencia mediante pruebas que redujesen en la medida de lo posible la influencia de otros factores, como la fluidez verbal, el nivel cultural o el contexto educativo de la persona. Se trata de tareas de tipo no verbal que requieren para su resolución que se perciba la posibilidad de relación entre formas y figuras abstractas. Cuenta con cuatro subtest. Test 1 Series, está formado por series incompletas y progresivas. Test 2 Clasificación, consta de cinco figuras y la persona debe identificar cuál de ellas es diferentes. Test 3 Matrices, la tarea consiste en completar un cuadro de dibujos o matriz con la opción que encaja en la estructura. Test 4 Condiciones, exige la elección de la alternativa que cumple las mismas condiciones que se atiene un cuadro o figura que se utiliza como referencia.

El C.I. de rendimiento, será determinado a través de la clasificación que hace la prueba Factor-G de acuerdo con la puntuación obtenida:

- Muy bajo = 1
- Bajo = 2
- Medio bajo = 3
- Medio = 4
- Medio alto = 5

Marco contextual

Este trabajo de investigación se llevó a cabo en la Unidad de Apoyo a la Educación Regular [USAER 04] que se encuentra dentro de la escuela primaria Miguel Hidalgo y Costilla, ubicada en la calle Nicolás Bravo No. 101 de la Colonia Centro en la ciudad de Cuernavaca, Morelos y atiende a cinco escuelas primaria pertenecientes a las colonias Centro y Carolina de esta ciudad.

Este centro brinda atención a niños con Necesidades Educativas Especiales de tipo sensorial, motora e intelectual, así como niños con dificultades de aprendizaje principalmente relacionadas con las materias de español y matemáticas.

Procedimiento

Se realizaron las gestiones correspondientes con la Unidad de apoyo [USAER 04] para los trabajos de investigación, así como la elección de la muestra. De igual manera se informó y tramitaron los permisos con los padres de familia de los niños que participarán en este proyecto.

Se aplicó a la muestra la batería de pruebas PROLEC-R para identificar las dificultades en la lectura y escritura, así como los niveles de alteración de las habilidades de la conciencia fonológica en niños con trastorno específico de la lectura [dislexia] y retraso lector.

Se realizó una evaluación cualitativa sobre los antecedentes de los niños relacionados con el desarrollo del lenguaje, lateralidad y orientación espacial; así como datos sobre las etapas prenatal, perinatal y posnatal.

Se aplicó el índice AMAI, para conocer la estructura socioeconómica de los niños que conforman la muestra ya que es un factor determinante en el reconocimiento y diferenciación entre el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y el retraso lector.

La elaboración del perfil cualitativo se hizo a través de la información recabada sobre los antecedentes del desarrollo del lenguaje, orientación espacial y lateralidad. Dicha información también fue cotejada con el profesor para saber cuáles de ellos persisten.

Con los datos obtenidos, se trianguló la información y se elaboraron los perfiles cuantitativos y cualitativos para la fabricación de la guía de reconocimiento y diferenciación entre el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y el retraso lector.

Resultados

Validación interjueces de la prueba prolec-r

Para llevar a cabo la validación de esta prueba se recabó el juicio de cuatro maestras de primaria, dos maestras que laboran dentro del sistema de educación pública y que son parte de la plantilla docente de la escuela primaria de donde se extrajo la muestra [una de cuarto grado y otra de quinto grado] y dos maestras que trabajan en el ámbito privado [una de tercer grado y otra de cuarto grado] se eligió a este grupo de expertas en razón a su experiencia en la docencia principalmente en estos grados de educación primaria que corresponde a las edades de los niños que participaron en este trabajo de investigación.

A cada docente se le entregó una rúbrica para evaluar la claridad, pertinencia y precisión de cada una de las pruebas que integran la batería PROLEC-R, así como un manual

con los ejercicios y vocabulario de la prueba [ver anexo 7]. Los resultados obtenidos fueron los siguientes:

- 1) Nombre de las letras: Las cuatro jueces consideran que la prueba es clara en sus instrucciones y pertinente para evaluar el reconocimiento de las letras que conforman el alfabeto en nuestro idioma.
- 2) Igual-Diferente: Dos de las docentes consideran que al desconocer el significado de algunas de las palabras podría complicarse un poco la tarea, sin embargo, la consideran pertinente para evaluar la segmentación e identificación de las letras. Las otras dos maestras no hicieron observaciones y la consideraron clara, pertinente y precisa.
- 3) Lectura de Palabras: Las cuatro Profesoras consideran que la prueba es clara y pertinente para evaluar la lectura de palabras.
- 4) Lectura de pseudopalabras: Las cuatro expertas consideraron que la prueba cumple con los tres criterios de evaluación.
- 5) Estructuras gramaticales: El total del equipo consideró que la prueba es clara y no manifiestan ningún tipo de complicación para que los niños puedan entenderla y ejecutarla.
- 6) Signos de puntuación: De igual manera que la prueba anterior las maestras coincidieron en la claridad, pertinencia y precisión de esta prueba.
- 7) Comprensión de oraciones: Las maestras coincidieron en que la prueba cumple con su objetivo principal, que es el de comprobar la capacidad del lector para extraer el significado de diferentes tipos de oraciones.

- 8) Comprensión de textos: Dos de las docentes consideraron que es conveniente cambiar algunas palabras como tarta y hucha, al considerar que el desconocimiento de su significado puede interferir en la comprensión del texto. Las otras dos docentes consideran que la prueba cumple con los criterios de evaluación.
- 9) Comprensión oral: El total de expertas coinciden en que esta prueba es clara, pertinente y precisa.

De acuerdo con los resultados obtenidos de la aplicación del protocolo de validación de la prueba Prolec-R se concluye que esta prueba es viable para su comprensión y aplicación en población mexicana, solo se consideró pertinente en la prueba comprensión de textos, cambiar las palabras tarta por pastel y hucha por alcancía para evitar que el desconocimiento de su significado influya en la comprensión del texto y de las preguntas sobre el mismo.

Análisis cuantitativo

Los datos para elaborar el análisis cuantitativo de este trabajo se obtuvieron a través de la aplicación y resultados de la prueba PROLEC-R, cuyo objetivo es diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura; así mismo, muestra qué procesos cognitivos son los responsables de esas dificultades, es decir, qué componentes del sistema de lectura son los que faltan en cada niño y les impiden convertirse en buenos lectores. En un primer momento se destacan los procesos de decodificación [transformar las letras en sonidos] y de comprensión [significados]. Para lograr la habilidad de decodificar los símbolos del lenguaje escrito, intervienen una serie de procesos como la identificación de las letras, transformación de las letras en sonidos y reconocimiento visual de las palabras. Por su parte, en relación con la comprensión, dentro de los procesos involucrados se encuentran la asignación de los papeles sintácticos y semánticos, extracción del mensaje del texto y la integración del

mensaje en la memoria. El análisis detallado de cada uno de estos componentes permite identificar, cuál o cuáles procesos de la lectura muestra un déficit y de esta manera, abordarlo a través de las estrategias adecuadas.

Los índices principales de la prueba PROLEC- R, son la fuente de información más importante de los procesos lectores, la que nos permitirá identificar si las dificultades encontradas son leves o severas. De acuerdo con el análisis de resultados se compararon las medias a través de ANOVA de un factor y un análisis post hoc prueba de Tukey para muestras independientes, encontrándose diferencias significativas en las subescalas de los índices principales: nombre de las letras, igual – diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales y signos de puntuación.

En el caso de la variable nombre de las letras puede apreciarse que el grupo con dislexia es el que difiere significativamente con respecto a sus contrapartes identificadas con retraso lector y el grupo control; las dificultades en la memoria de trabajo que se presentan en la dislexia se manifiestan en el rendimiento de esta variable, ya que obstaculiza que el niño recuerde todas las letras que conforman el alfabeto [ver tabla 1].

En lo que respecta a la variable igual – diferente, ésta mide la capacidad del niño para segmentar e identificar las letras que componen una palabra o si en su defecto, realiza una lectura logográfica [reconocimiento global] para identificar pares de palabras y pseudopalabras que en algunos casos son iguales y en otros difieren por una o más grafías. Aquí podemos observar que el grupo control muestra un mejor desempeño lo cual indica que ha desarrollado la capacidad de segmentación e identificación de las letras que conforman una palabra; los resultados del grupo con retraso lector revelan que aún no están consolidadas estas capacidades, lo que dificulta la fluidez lectora y requiere mayor tiempo para realizar

esta tarea; finalmente en relación al puntaje del grupo con dislexia se encuentra en una fase prelectora, ya que realiza una lectura logográfica para poder identificar la totalidad de letras que corresponden a los pares de palabras y determinar si son iguales o diferentes [ver tabla 1].

Las variables lectura de palabras y lectura de pseudopalabras mide la capacidad del niño para acceder a la lectura a través de vía léxica o la vía fonológica, la obtención de un bajo puntaje en esta prueba, indica que aún no se consolidan las reglas de conversión grafema fonema. El análisis en estas dos variables señala que los grupos muestran diferencias significativas, el grupo control obtuvo el mayor puntaje observándose que utiliza la vía léxica en las palabras que forman parte de su léxico interno y la vía fonológica para las palabras desconocidas o pseudo palabras, las diferencias con el grupo con retraso lector están asociadas a los tiempos de respuesta, mientras el grupo control realiza una lectura más fluida, el grupo con retraso lector aun no consolida el uso de la vía léxica y utiliza con mayor frecuencia la vía fonológica lo que hace la lectura más lenta y titubeante. Por su parte el grupo con dislexia muestra mayores dificultades en su desempeño debido a que aún no consolida las reglas conversión grafema fonema y no reconoce en su totalidad las grafías que conforman el alfabeto [ver tabla 1].

La variable estructuras gramaticales evalúa la capacidad de los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales. Los puntajes más altos en esta variable los obtuvo el grupo control, lo cual indica, que no hay dificultades en la comprensión de oraciones aún y cuando estas presenten diferente estructura gramatical; por su parte el grupo con retraso lector muestra un desempeño más bajo, un dato importante a resaltar, es que las dificultades en la comprensión del grupo con retraso lector

fueron más evidentes en las oraciones con estructura gramatical pasiva, al hacer uso del contexto para mejorar la comprensión [elegir el dibujo que correspondía a la oración] cometían errores por ejemplo en la oración “el policía es perseguido por el ladrón”, leían “el policía persigue al ladrón”, guiándose por sus conocimientos previos y por una de las viñetas que ilustra la oración. Por su parte el grupo con dislexia mostró el desempeño más bajo de los tres grupos, en este caso los niños solo leían algunas palabras aisladas de la oración principalmente artículos, o palabras de alta frecuencia, guiándose por los dibujos intentaban comprender que podría decir el enunciado completo y así elegir alguna viñeta [ver tabla 1].

La variable signos de puntuación, tiene como objetivo comprobar el conocimiento y uso de los signos de puntuación en los ejercicios de lectura. El grupo control muestra un dominio en el conocimiento y uso de los signos de puntuación. El grupo con retraso lector mostro un desempeño más bajo, las principales dificultades se observaron principalmente en el uso de la coma y los puntos [punto y aparte, punto y seguido], en relación con los signos de interrogación y exclamación, si daban la entonación adecuada al realizar la lectura. En lo que respecta al grupo con dislexia no tiene conocimiento de los signos de puntuación, además de severas dificultades para realizar una lectura fluida, de igual manera que en la prueba anterior, solo pudieron leer palabras aisladas, pero no una oración completa [ver tabla 1].

Tabla 1

Análisis comparativo de los índices principales de la prueba Prolec-R

VARIABLES	GRUPOS	Medias	D.E.
Nombre de las letras	Retraso lector	2.09	0.7
	Grupo control	2.63	0.51
	Dislexia *	1.25	0.46
Igual-diferente	Retraso lector	1.55	0.69
	Grupo control *	2.5	0.53
	Dislexia ^a	1	0
Lectura de palabras	Retraso lector *	1.64	0.68
	Grupo control *	2.63	0.51
	Dislexia *	1	0
Lectura de pseudopalabras	Retraso lector *	1.55	0.69
	Grupo control *	2.75	0.46
	Dislexia *	1	0
Estructuras gramaticales	Retraso lector	1.36	0.51
	Grupo control *	2.75	0.46
	Dislexia	1	0
Signos de puntuación	Retraso lector	1.27	0.65
	Grupo control *	2.5	0.75
	Dislexia	1	0

Nota: $p^* \leq .05$

^a Los resultados de las D.E. = 0 pueden ser atribuibles a las ponderaciones del grupo.

En relación con los índices de precisión, dentro de la prueba PROLEC-R, éstos califican los niveles de precisión con las que el sujeto evaluado ha respondido a algunas de las pruebas. En este análisis más profundo de las subescalas, se observa que en la variable nombre de las letras, el grupo detectado con dislexia muestra un desempeño por debajo de sus contrapartes de retraso lector y el grupo control, lo que nos indica que esta tarea represento mayor

dificultad para su realización al grupo con dislexia, a diferencia de los otros dos grupos cuyo desempeño fue similar. Esta misma condición puede observarse en la variable igual – diferente, los grupos con retraso lector y grupo control, no muestran diferencias significativas, mientras que el grupo con dislexia se encuentra muy por debajo de sus contrapartes, lo cual indica que los niños identificados con este trastorno enfrentaron más dificultades al realizar esta tarea [ver tabla 2].

En las variables lectura de palabras y lectura de pseudopalabras las principales diferencias se observan entre el grupo con dislexia y el grupo control, como ya se mencionó en párrafos anteriores, esto refleja que las actividades de esta subescala resultaron más complejas para el grupo con dislexia, debido a los déficits en algunos procesos cognitivos relacionados con el aprendizaje de la lectura como la memoria de trabajo y la conciencia fonológica. Es importante destacar que el grupo con retraso lector no muestra diferencias significativas, lo que nos indica que este grupo no tuvo problemas severos en la realización de estas tareas [ver tabla 2].

Tabla 2

Análisis comparativo de los índices de precisión de la prueba Prolec-R

VARIABLES	GRUPOS	MEDIAS	D.E.
Nombre de las letras	Retraso lector	5.82	3.73
	Grupo control	4.38	2.84
	Dislexia *	1	0
Igual-diferente	Retraso lector	6.45	3.58
	Grupo control	5.88	3.31
	Dislexia *	1.33	0.51
Lectura de palabras	Retraso lector	2.36	2.39
	Grupo control *	5.25	3.06
	Dislexia *	1	0
Lectura de pseudopalabras	Retraso lector	3.2	3.17
	Grupo control *	4.5	2.74
	Dislexia *	1	0

Nota: $p^* \leq .05$

Los índices de velocidad dentro de esta prueba, nos indica el tiempo de respuesta de los niños en la realización de las tareas asignadas, así como la fluidez y velocidad de lectura. Dentro de este análisis minucioso, se observa que los grupos con retraso lector y dislexia muestran un desempeño bajo en comparación con el grupo control, lo cual refleja las dificultades de estos grupos para la fluidez lectora principalmente en el grupo con dislexia que, de acuerdo con la literatura, es uno de los déficits principales que caracterizan a este trastorno del aprendizaje [ver tabla 3].

Tabla 3

Análisis comparativo de los índices de velocidad de la prueba Prolec-R.

Variables	Grupos	Medias	D.E.
Nombre de las letras	Retraso lector	1.55	0.69
	Grupo control *	2.38	0.51
	Dislexia	1	0
Igual-diferente	Retraso lector	1.27	0.65
	Grupo control *	2.25	0.7
	Dislexia	1	0
Signos de puntuación	Retraso lector *	1.45	0.69
	Grupo control	2.5	0.53
	Dislexia *	5	4.47

Nota: $p^* \leq .05$

Dictado

Para evaluar la producción escrita de los grupos analizados, se realizó un dictado de 10 palabras de alta frecuencia y 10 pseudopalabras tomadas de la prueba PROLEC-R; el análisis se realizó a través de ANOVA de un factor y un análisis post hoc prueba de tukey para muestras independientes. Respecto al desempeño del grupo control, el grupo con dislexia y el grupo con retraso lector en relación con tareas de dictado se encuentran diferencias significativas en las siguientes variables:

- Adición de grafías [figura 1].
- Rotación de grafías [figura 2].
- Omisión de grafías [figura 3].
- Sustitución de grafías [figura 4].

Con respecto a la Adición de grafías, no se observan diferencias significativas entre los grupos de retraso lector y el grupo control, en ambos grupos la distribución de los valores se concentra en la media, lo cual nos indica una baja frecuencia en la adición de grafías en los ejercicios de escritura. En el caso del grupo con dislexia hay una baja concentración de valores con respecto a la media, es decir, hay un aumento en la frecuencia de esta variable en el dictado de palabras de los niños identificados con este trastorno. Las dificultades en el procesamiento fonológico al momento de analizar la cantidad y elección correcta de letras que conforman una palabra; son más evidentes en este grupo, destacando que los problemas en la adquisición de la lectura y la escritura son más severos cuando estamos ante un caso de dislexia.

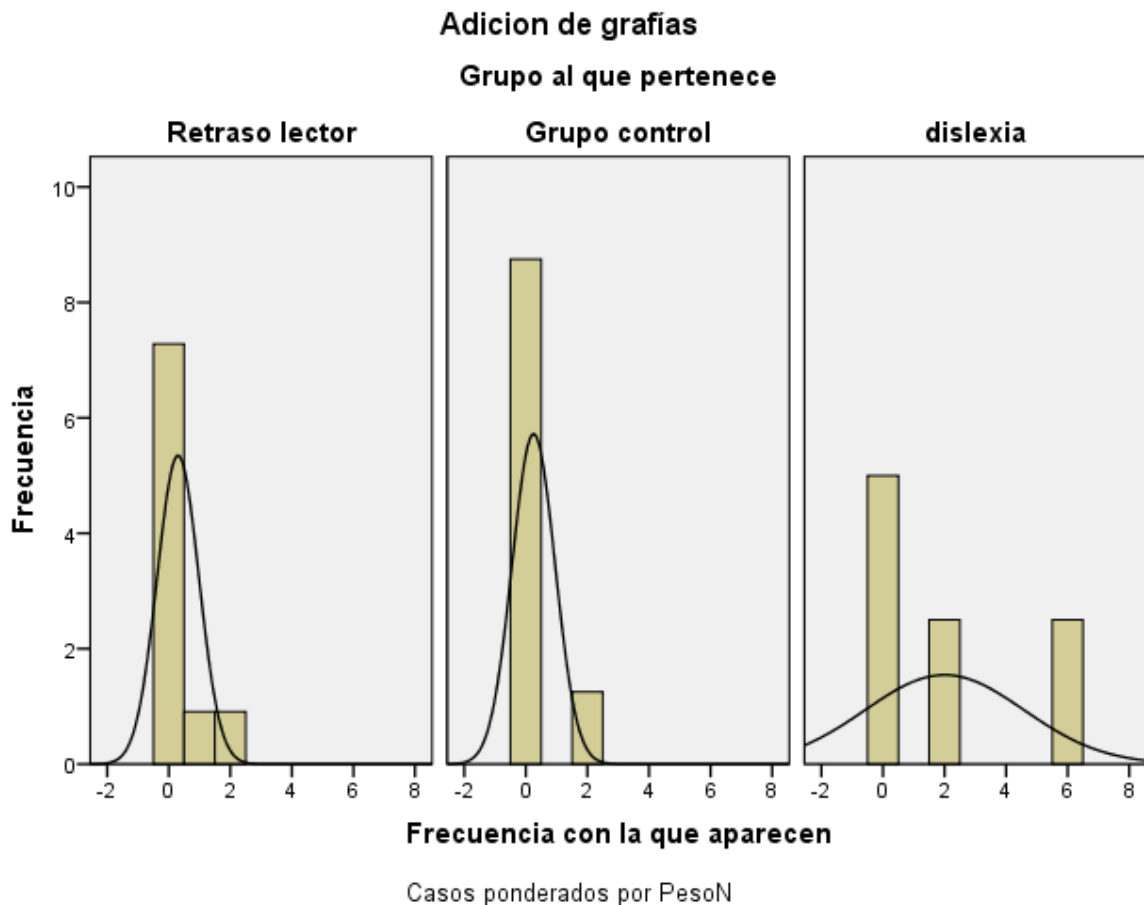


Figura 1. Muestra que en los grupos control y retraso lector, la mayoría de los valores se concentra en la media, a diferencia del grupo con dislexia donde hay una baja concentración de los valores en torno a la media.

En el caso de la variable rotación de grafías, se observa que la frecuencia de esta variable en el grupo control es nula, en relación con el grupo de retraso lector nuevamente los valores se concentran en torno a la media indicando la baja frecuencia de esta variable en este grupo. En relación con el grupo con dislexia, la distribución de los valores no se concentra en la media y la frecuencia de esta variable va en aumento con respecto a sus contrapartes. Aunque esta tendencia podría asociarse al dominio de la lateralidad, debemos recordar que en la dislexia parte de los déficits se encuentran en la memoria del trabajo, lo que dificulta recordar todas las letras, así como sus rasgos característicos entre ellos la direccionalidad, esto ocurre con mayor frecuencia en aquellas letras que comparte rasgos similares, por ejemplo: p-q, b-d, g-j, F-E.

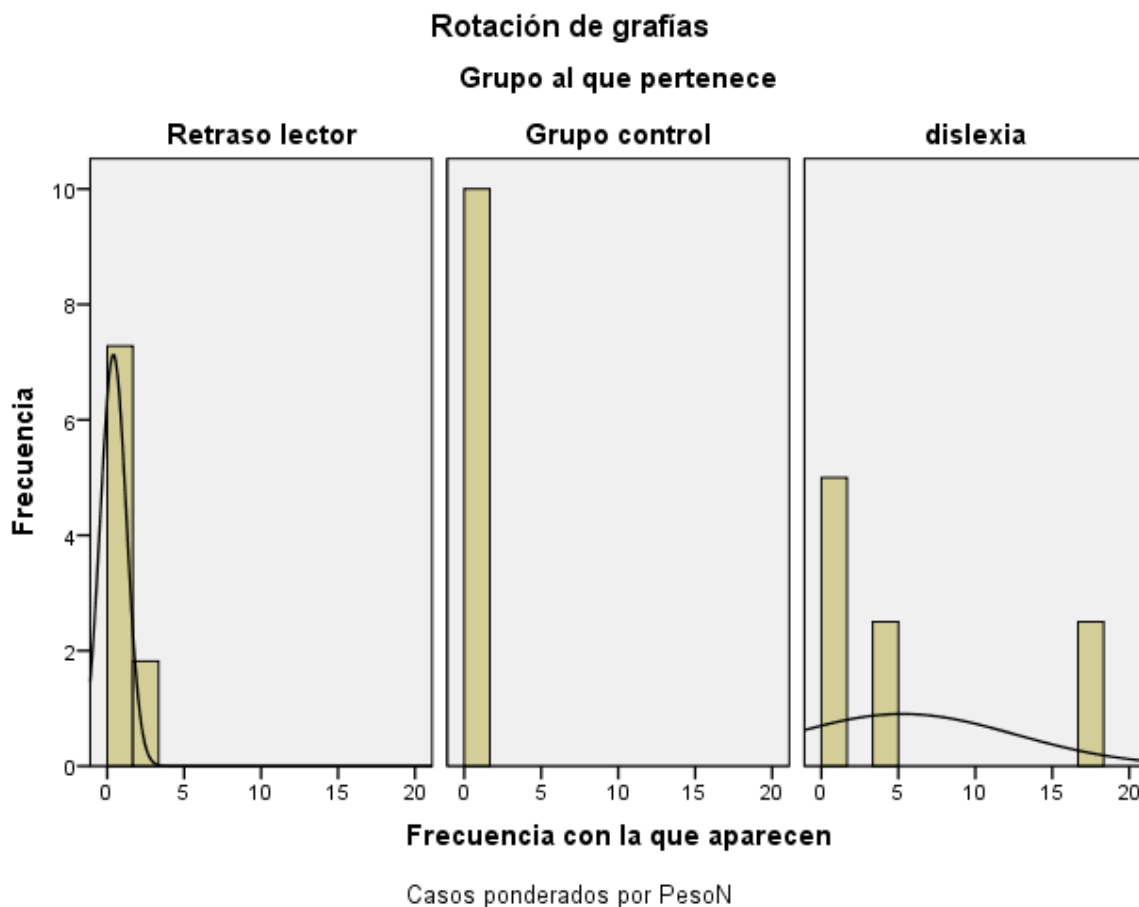


Figura 2. Muestra que la frecuencia de esta variable es nula en el grupo control. En el caso del grupo con retraso lector se observa una curva de distribución normal, a diferencia del grupo con dislexia donde la mayoría de los valores se alejan de la media.

En la variable omisión de grafías, la distribución de valores en el grupo con dislexia similar a lo que ocurre con las variables anteriores muestran baja concentración con respecto a la media; la falta de consolidación de las reglas de conversión grafema-fonema [conciencia fonológica] dificulta el análisis de la cantidad de letras que necesita para escribir la palabra que se le solicita. Es importante señalar que, en el caso del grupo con retraso lector se observa una distribución leptocúrtica (mayor concentración de valores en torno a la media). En comparación con el grupo de dislexia, esto nos indica que los niños con retraso lector hacen

mejor uso de la conciencia fonológica por lo que cometen menos errores en los ejercicios de escritura.

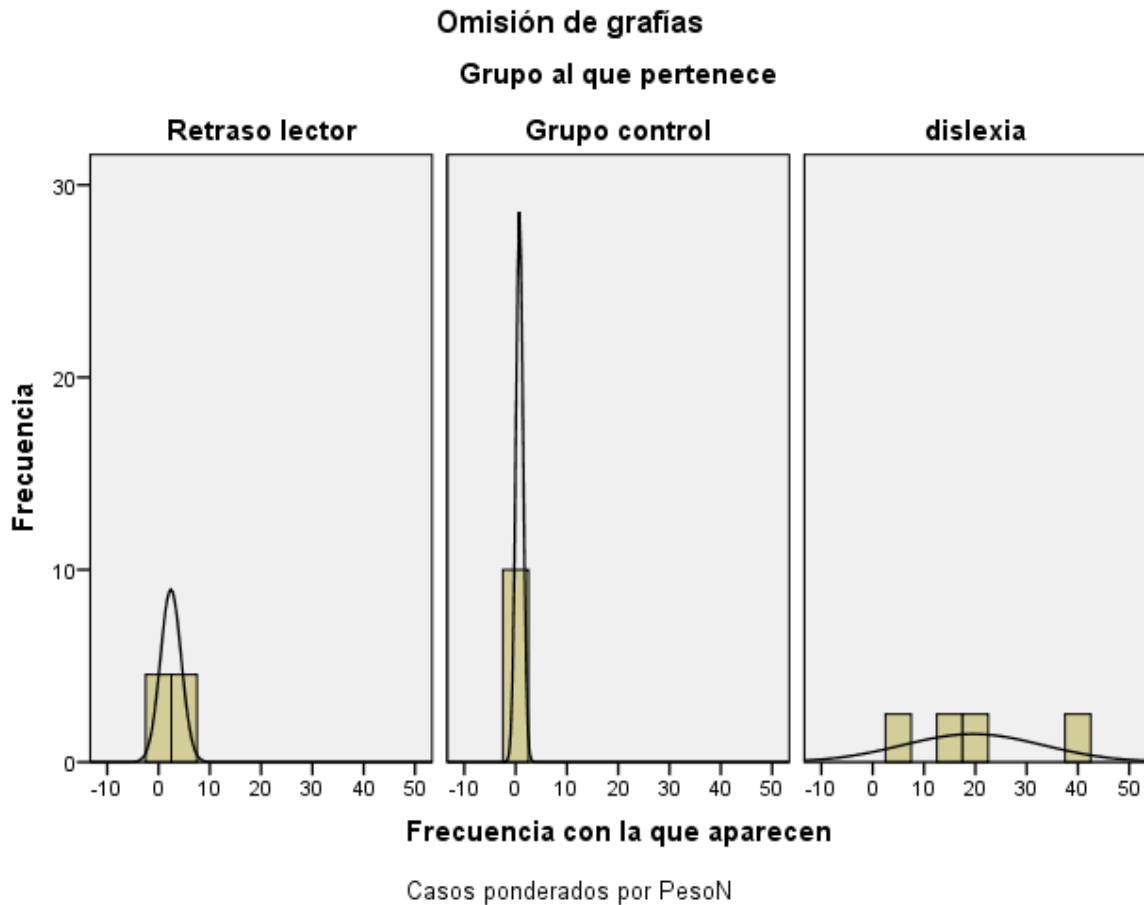


Figura 3. Se observan diferencias significativas principalmente entre el grupo de retraso lector donde la distribución de valores es leptocúrtica y el grupo con dislexia donde la distribución es platicúrtica.

Referente a la variable sustitución de grafías, tal como ocurre en la variable anterior, los problemas en la conciencia fonológica dificultan la discriminación de los sonidos en aquellas letras con similar punto y modo de articulación; los déficits en el reconocimiento y discriminación de los sonidos del habla dificultan la elección adecuada de las grafías que necesita de acuerdo con lo que desea escribir. Es importante señalar que, aunque el grupo con retraso lector muestra una mejor ejecución en comparación del grupo con dislexia se

observa que la distribución de datos en esta variable es platicúrtica, por lo que hay más dispersión de los valores con respecto a la media lo cual indica que la frecuencia de esta variable en los caos de retraso lector es considerable, aunque no tan alta como en la dislexia donde la distribución de datos es asimétrica negativa observándose mayor dispersión de los valores hacia la izquierda y alejándose de la media.

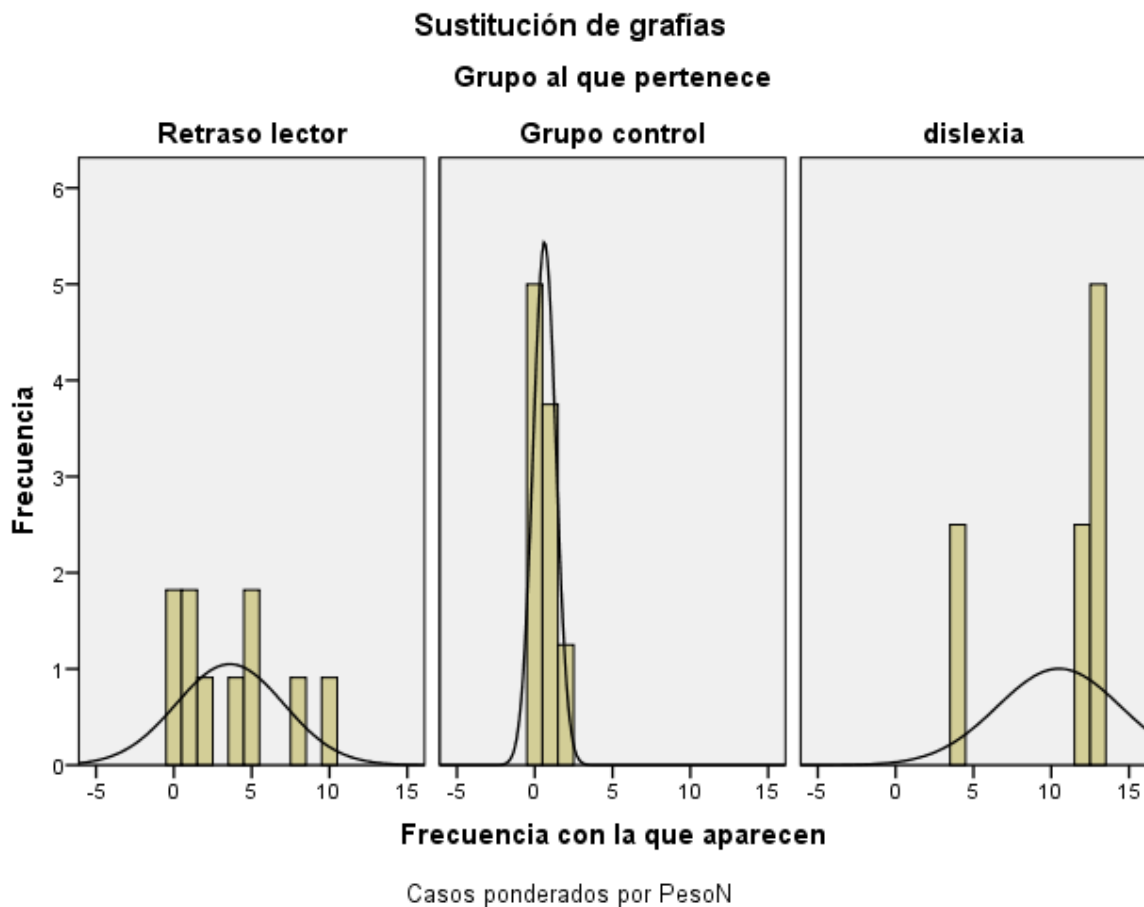


Figura 4. Muestra diferencias significativas entre los tres grupos observándose una distribución normal en el grupo control. En el caso del grupo con retraso lector la distribución es platicúrtica, mientras que en el grupo con dislexia es asimétrica negativa.

C.I. De rendimiento

Se realizó un análisis a través de Chi cuadrada donde no se observan diferencias significativas entre las puntuaciones obtenidas en los tres grupos evaluados. El promedio de las puntuaciones del C.I de rendimiento obtenidas por los tres grupos se encuentra en el rango de muy bajo y bajo [figura 5].

De acuerdo con el comentario de resultados que envía la plataforma de calificación de la prueba, el test factor g-R es un indicador de la capacidad para comprender y relacionar ideas complejas, trabajar eficientemente con contenidos abstractos, extraer conclusiones lógicas mediante procesos de deducción e inducción y resolver problemas novedosos, por lo que las puntuaciones obtenidas en cada uno de los niveles nos indica lo siguiente:

- **Muy bajo:** La puntuación se sitúa muy por debajo de la media, lo que indica que el rendimiento en este tipo de tareas es muy limitado.
- **Bajo:** La puntuación se sitúa por debajo de la media, lo que indica que el rendimiento en este tipo de tareas es muy limitado.
- **Medio-bajo:** La puntuación obtenida se sitúa algo por debajo de la media, lo que indica que, en ocasiones, puede que le suponga algo más de esfuerzo resolver este tipo de tareas.
- **Medio:** La puntuación obtenida se sitúa en torno a la media, lo que indica que su rendimiento en este tipo de tareas es normal.
- **Medio alto:** La puntuación obtenida se sitúa algo por encima de la media, lo que indica que su ejecución y rendimiento en este tipo de tareas es

satisfactorio.

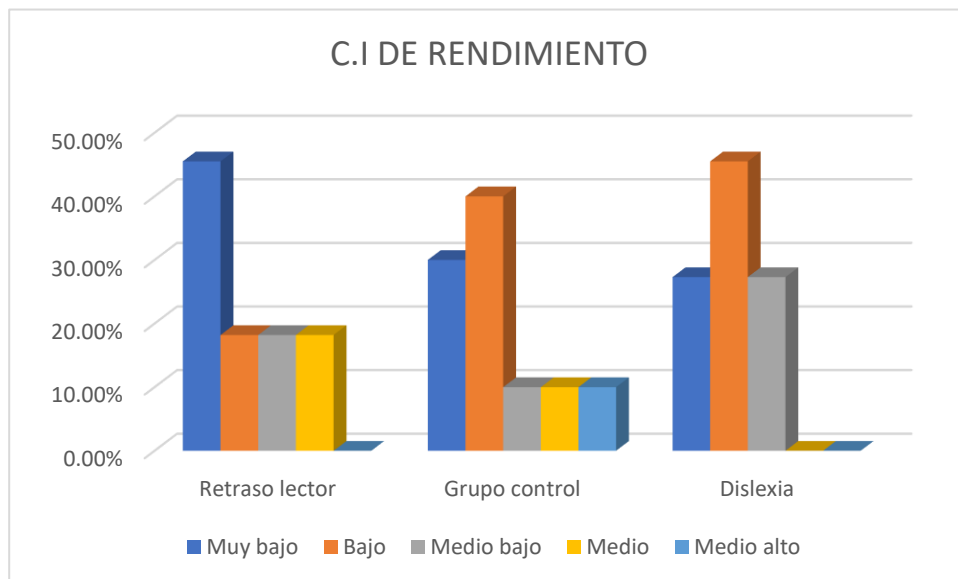


Figura 5. Muestra el porcentaje de las puntuaciones del C.I. de rendimiento. Observándose que no hay diferencias significativas entre los grupo ubicándose la mayoría de la muestra en el rango de desempeño muy bajo – bajo.

Análisis cualitativo

Los datos para el análisis cualitativo se recabaron a través de la aplicación de la historia clínica y el estudio socioeconómico [índice AMAI]. La historia clínica proporcionó datos sobre el desarrollo de lenguaje, lateralidad y orientación espacial; así como información sobre el desarrollo prenatal, perinatal y posnatal de los niños participantes. En lo que se refiere al estudio socioeconómico, aportó información acerca del contexto económico, social y cultural en que se desenvuelve el niño

No todos los padres de familia asistieron a la cita para el levantamiento de datos, esto debido a que la mayoría trabaja y no obtuvieron los permisos correspondientes para ausentarse de sus labores y asistir a la entrevista, ya que están empleados de manera informal [empleadas domésticas y ayudantes en algún negocio fijo o ambulante]. Por tal motivo se

eligieron cinco niños de la muestra [tres del grupo con dislexia, uno del grupo con retraso lector y uno del grupo control] y se analizaron los datos obtenidos. La elección de estos niños, se hizo en base a la representatividad de los mismos en la muestra, en el caso de la dislexia, dos de ellos son hermanos, destacando así el carácter hereditario de la dislexia que de acuerdo con la bibliografía revisada es una de las características que pueden observarse en este trastorno; el otro caso describe en la historia clínica los problemas perinatales y en el desarrollo de lenguaje, en relación a ello varios autores han señalado la relación entre las dificultades en el desarrollo del lenguaje y los déficits fonológicos en la dislexia. En lo que se refiere al retraso lector, el caso que se analiza también muestra dificultades de articulación de algunos fonemas, así como un entorno con dificultades económicas, que, de acuerdo con la descripción del retraso lector, estos factores están relacionados con los problemas en el aprendizaje de la lectura que presentan los niños con esta condición. Finalmente, el caso del grupo control, es una alumna cuyo desempeño es considerado por su maestra como bueno y no se han observado dificultades en los aprendizajes durante su trayectoria académica.

Historia clínica

De acuerdo con Etchepareborda (2002), los disléxicos en edades tempranas presentan dificultades en el reconocimiento de las nociones espaciales [arriba – abajo, derecha – izquierda]. Por su parte la guía general sobre dislexia (2010), señala que durante la etapa preescolar los niños con este trastorno muestran dificultades para reconocer partes de su cuerpo, no tienen una clara noción sobre los conceptos temporales [ayer, hoy y mañana], así como problemas para seguir instrucciones y aprender rutinas, además de problemas en actividades que requieren de motricidad gruesa [tropieza al correr y saltar] y de motricidad fina [dificultad para abotonarse y subir cierres].

Por su parte en lo referente al retraso lector, las dificultades en las nociones espaciales se presentan en menor cantidad, así como los errores en la adecuada dirección y ubicación de las letras al momento de escribir; así mismo se observa retraso en la adquisición del lenguaje y en la ejecución de habilidades verbales (Clares y Buitrago, 1996). Defior (1993), menciona que las dificultades en el aprendizaje de la lectura de los niños con retraso lector, está más asociada a situaciones lingüísticas. En un estudio realizado por Cardona (2013) donde se analizó el perfil lector de niños con y sin retraso lector de comunidad marginadas de la ciudad de Cali en Colombia, menciona que los niños con retraso lector muestran dificultades en habilidades de lenguaje oral, como la conciencia fonológica y la comprensión.

Los datos de la historia clínica que tomaremos para realizar el análisis cualitativo son los siguientes:

1.- Desarrollo de lenguaje

En relación con este rubro, los niños identificados con dislexia presentaron dificultades; dos de ellos son hermanos y el mayor [actualmente tiene 10 años] balbuceo a los 9 meses y mostró dificultades en la articulación del fonema /r/, esta situación se prolongó hasta los 6 años, la madre refiere que no entendían lo que decía y que fue aproximadamente entre los 6 y 7 años que logró consolidar la articulación de todos los fonemas y su lenguaje era entendible; no asistió a terapia de lenguaje por lo que no sé sabe qué situación es la que pudo determinar la presencia de estas dificultades. Por su parte, su hermano menor [actualmente tiene 8 años], no mostró dificultades en el desarrollo de lenguaje; balbuceo a los 9 meses y empezó a decir sus primeras palabras a partir del primer año, al respecto, la madre refiere que entendía más el lenguaje de su hijo pequeño que el de su hijo mayor.

El tercer caso de esta muestra es un niño de 9 años que, de acuerdo con la información que aportó la madre, mostró dificultades en el desarrollo de lenguaje. Fue un niño prematuro, por tal motivo, asistía a revisiones con la pediatra durante los primeros años de vida, debido a las dificultades en la articulación de algunos fonemas que persistieron hasta los 4 años, la pediatra sugirió que fuera canalizado al Centro de Rehabilitación del DIF, donde recibió terapia de lenguaje durante dos años. La madre refiere que, debido a la cancelación constante de las citas, ella y su esposo tomaron la decisión de suspender las terapias, esta situación coincidió con el ingreso del niño a la primaria.

Dentro de la muestra identificada con retraso lector, los datos que se analizaron pertenecen a un niño de 11 años que actualmente cursa el quinto grado. De acuerdo con la información proporcionada por la madre, habla rápido y no presentó problemas de lenguaje; sin embargo, la madre muestra dificultades en la articulación del fonema /r/ en posición intermedia, y en posición final lo omite, el niño presenta estas mismas dificultades, aunque en menor frecuencia. La maestra de grupo refiere que a veces le cuesta trabajo entender lo que dice el niño, pero nunca ha sido canalizado a terapia de lenguaje.

Para el grupo control, se analizó la información de una niña de 8 años que cursa el tercer grado. La madre refiere que empezó a balbucear a los 6 meses y sus primeras palabras fueron a partir del primer año y no presentó dificultades en el desarrollo de lenguaje.

2.- Desarrollo motor [lateralidad y orientación espacial].

En este apartado se observó que de los niños identificados con dislexia, solo uno presenta dificultades en el reconocimiento de la lateralidad, actualmente aún confunde la derecha y la izquierda, y la madre refiere que se desorienta con mucha facilidad a pesar de que pasan mucho tiempo en la calle debido al trabajo que desempeñan [limpia parabrisas y

malabarista], por lo que tiene que estar pendiente pues en ocasiones se ha perdido, pese a que todos los días trabajan en la misma esquina.

En relación con este apartado, el niño identificado con retraso lector no mostró dificultades en su desarrollo motor, y tiene un buen manejo de su lateralidad.

Por su parte los datos del grupo control, arrojan que sufrió un retraso en el desarrollo motor, esta situación fue derivada de un alimento que le dieron en la guardería a los 6 meses de edad [jugo de naranja], lo cual destruyó su flora intestinal, la madre refiere que la niña sufría de dolores intensos por lo que dejó de hacer muchas cosas que correspondían a su etapa de desarrollo, como por ejemplo: sentarse, gatear, caminar con ayuda, etc. Después de un año de tratamiento, comenzó a realizar las actividades correspondientes a esta etapa. Actualmente se cae con facilidad y ocasionalmente confunde la derecha y la izquierda.

3.- Antecedentes prenatales, perinatales y postnatales

De acuerdo con los datos de la historia clínica en la muestra identificada con dislexia la madre de los hermanos refiere que, en sus dos embarazos su pareja [padre de los niños] la golpeaba; ella consumía drogas [solventes] pero en cuanto se daba cuenta de que estaba embarazada suspendía el consumo de estos; su pareja no lo hacía y la casa donde vivían olía a sustancias casi todo el tiempo. Nunca asistió a revisión médica en ninguno de sus embarazos, solo hasta el momento del parto era atendida en el centro de salud para dar a luz. Los dos embarazos llegaron a término y fueron parto normal, no presentó complicaciones.

En el otro caso de la muestra identificada con dislexia, la madre refiere que su embarazo fue tranquilo, al llegar a los 7 meses se sintió mal y acudió a revisión, en esta revisión el médico le dijo que el niño tenía poco líquido y que era necesario realizarle una

cesárea; la cuál, se realizó de emergencia, al concluir el procedimiento, los médicos le informaron que el niño estaba bien y no requería el uso de incubadora y que podía llevárselo a casa. El médico familiar le hizo hincapié en que tenía que asistir con su hijo a revisiones periódicas debido al nacimiento prematuro; durante el primer año acudió una vez al mes a estas revisiones, posteriormente y hasta los seis años asistían dos veces al año.

En relación con el caso de la muestra identificada con retraso lector, la madre refiere que su embarazo fue tranquilo, a pesar de que durante ese periodo decidió separarse del padre debido a que tenía problemas de alcoholismo. Refiere que era muy inquieto y se movía mucho, una semana antes del alumbramiento, el bebé se había colocado en la posición correcta por lo que supusieron que sería parto normal. Al llegar a término el bebé cambio de posición por lo que tuvieron que realizarle una cesárea, pues ya había cumplido las 38 semanas.

Por su parte, en el caso del grupo control, la madre tuvo amenaza de aborto a los dos meses y medio por lo que estuvo de incapacidad un par de semanas, cuando se reincorporó a sus actividades nuevamente tuvo sangrado por tal motivo se le extendió otra incapacidad y lo manejaron como doble amenaza de aborto. Al cumplir los 3 meses todo se normalizo. El parto se adelantó dos semanas, esto debido a los antecedentes de epilepsia de la madre y el temor de que convulsionara durante el parto. La madre comenta que se sintió muy estresada porque estuvo 24 horas internadas y nadie le decía nada, hasta que finalmente le fue programada la cesárea.

Estudio socioeconómico [índice AMAI]

De acuerdo con Alvarado (2007), la dislexia es un trastorno que se caracteriza por las dificultades en el aprendizaje de la lengua escrita, a pesar de haber recibido una educación

convencional, inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Por su parte el retraso lector se define como la dificultad en el aprendizaje de la lectura y cuyas causas están asociadas a baja capacidad intelectual, déficit sensorial, deprivación sociocultural, problemas emocionales, desmotivación o retardo madurativo (Rodríguez, 2004). La aplicación del índice AMAI, nos permitió recabar información sobre el entorno económico y sociocultural que envuelve el contexto de los niños que participaron en este trabajo de investigación, esto con la finalidad de determinar el origen de estas dificultades.

En el grupo identificado con dislexia, la madre de los hermanos refiere que su grado máximo de estudios es hasta quinto grado de primaria, trabaja haciendo malabares en la calle junto con 3 de sus hijos, pues su hija mayor ya vive con su pareja y tiene un hijo. Actualmente tiene una nueva pareja cuyo grado máximo de estudios es de licenciatura y no aporta nada económicamente a la casa. El inmueble en el que viven es rentado y aparentemente en buenas condiciones. Dentro de la casa viven 5 personas y hay dos dormitorios, en uno duermen los niños y en el otro la pareja. Los espacios de la casa se encuentran distribuidos de la siguiente manera: sala – comedor, cocina, baño completo, dos recámaras y patio. Cuenta con todos los servicios públicos [agua, luz, alumbrado, drenaje], el piso es de loseta y el techo de losa. No cuenta con teléfono fijo, pero si con celular. Dentro del mobiliario cuenta con estufa de gas, equipo de sonido y DVD, comenta que la laptop y la televisión fueron empeñadas por su pareja para solventar algunas deudas. No cuentan con servicios de salud, por lo que está tramitando su ingreso al seguro popular. Su alimentación está conformada principalmente por leche, cereales, huevo, frutas, y leguminosas, las carnes y las verduras la comen ocasionalmente, el pescado no lo consumen.

En el otro caso de la muestra con dislexia, el padre se dedica a la construcción y la mamá trabaja en un puesto de comida durante las mañanas. El grado máximo de estudios del padre es de primaria terminada lo mismo que la madre. Viven en un departamento rentado y lo considera en buenas condiciones, cuenta con dos recámaras, una sala – comedor, cocina, baño completo y patio. El total de personas que viven en el departamento es de 4 [los padres, y dos hijos]. Tiene todos los servicios [agua, luz, alumbrado, drenaje, gas] el techo es de losa y el piso de cemento, teléfono fijo e internet, así como televisión de paga y celular. Dentro del mobiliario, cuenta con juego de sala, estufa de gas, refrigerador, horno de microondas, televisión y juegos de video. La familia cuenta con seguro popular. En lo referente a la alimentación, básicamente comen pollo y carne de res, cereales, huevo, fruta, verduras y leguminosas.

En el caso de la muestra con retraso lector, el padre no vive con ellos y se dedica a vender dulces en el transporte público, su grado máximo de estudios es de secundaria. En relación con la madre estudio hasta tercer grado de primaria y tiene un negocio de frutas y verduras. No cuentan con servicios de salud [acuden a farmacias de genéricos]. La casa en la que viven es propia y la considera en buenas condiciones, en este inmueble viven 4 personas [la madre, un hijo y una hija con su bebé de un año]. Cuenta con dos dormitorios, sala – comedor, cocina, baño y jardín, dentro de la casa está el negocio de frutas y verduras. Tiene todos los servicios [agua, luz, drenaje, gas], el techo es de losa y el piso de cemento, teléfono celular y servicio de televisión de paga. Dentro de los artículos con los que cuenta la familia está un juego de sala, comedor, estufa de gas, refrigerador, televisión, equipo de sonido y lavadora. Su alimentación se compone básicamente de pollo, carne de res y de cerdo, pescado ocasionalmente, leche, cereales, huevo, fruta, verduras y leguminosas.

En el caso del grupo control, el grado máximo de estudio de los padres es de licenciatura, y cuentan con seguridad social [IMSS e ISSSTE]. La familia consta de tres integrantes y viven en una casa rentada que consideran en buenas condiciones. La casa tiene tres recámaras, sala – comedor, cocina, baño y patio. Tiene todos los servicios [agua, luz, drenaje, gas]. Techo de losa y piso de loseta, teléfono celular y televisión de paga. Los artículos con los que cuenta son: juego de sala, comedor, estufa de gas, refrigerador, microondas, televisión, DVD, laptop, internet, lavadora y juegos de video. Su alimentación está conformada básicamente por pollo y carne de res, ocasionalmente comen carne de cerdo y pescado. Consumen de manera frecuente cereales, huevo, leche y leguminosas, así como frutas y verduras.

Discusión

El objetivo de este trabajo de investigación fue elaborar una guía con la finalidad de que los profesores de primaria puedan identificar aquellas variables cuantitativas y cualitativas, que permiten diferenciar entre las dificultades en el aprendizaje de la lectura que estén relacionadas a un trastorno disléxico, de aquellas que puedan estar asociadas al retraso lector. Dentro de los instrumentos utilizados en la recolección de datos, se realizó una validación interjueces de la prueba para la Evaluación de los procesos lectores Prolec-R; las maestras que participaron en este ejercicio, consideraron que la prueba aporta datos importantes sobre el desempeño de sus alumnos en los diferentes procesos que intervienen en las tareas de lectura, las recomendaciones estuvieron dirigidas solo a cambiar algunas palabras que podrían provocar confusión al desconocer su significado [hucha- alcancía y tarta – pastel]. Una vez realizadas las adecuaciones pertinentes a la prueba pudimos recabar la información para el análisis y el comparativo de grupos.

Los resultados que se obtuvieron en el análisis cuantitativo, es que dentro del grupo que presenta dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, hay un subgrupo de niños cuyas dificultades persisten en mayor cantidad y con mayor frecuencia, Carbonell (1984), menciona que en la dislexia la lentitud en la actividad lectora a diferencia del retraso lector perdurará por más tiempo y se cometen mayor cantidad de errores en los ejercicios de lectura. Esto se observa en dentro de los índices principales en la variable nombre de las letras [que trata del reconocimiento y pronunciación de las letras del alfabeto a excepción de la h, k y w al considerarlas de baja frecuencia], donde el grupo detectado con dislexia muestra un menor desempeño, es decir, mayor dificultad en el reconocimiento de las letras; a diferencia de los niños con retraso lector, cuyas puntuaciones fueron muy similares a las del grupo control.

Dentro de este mismo apartado se observó que en las variables estructuras gramaticales y signos de puntuación, el grupo control muestra un mejor desempeño que el otros dos grupos, es decir, que el grupo control no presenta dificultades en el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales [pasivas, activas, de objeto focalizado y subordinadas de lo relativo], ni en el reconocimiento y uso de los signos de puntuación dentro de los ejercicios de lectura; a diferencia de los grupos con dislexia y retraso lector, quienes tienen dificultades en la comprensión de oraciones con distinta estructura gramatical, así como en el uso de los signos de puntuación al momento de leer. De acuerdo con la revisión teórica, los niños identificados con dislexia presentan dificultades para memorizar y automatizar las reglas ortográficas, así como las reglas gramaticales de la escritura; esta situación acarrea graves dificultades entre ellas, que el texto escrito por el niño

en muchas ocasiones no tenga sentido e incluso sea ininteligible [Guía general sobre dislexia, 2010].

En el caso del retraso lector los niños harán uso del contexto para mejorar su comprensión lectora (Perfetti y Roth, 1981), esta situación pudo observarse durante la aplicación de la subescala estructuras gramaticales, donde los niños del grupo detectado con retraso lector, observaba primero los dibujos con los que tenía que relacionar la oración y posteriormente iniciaban la lectura, en muchos de los casos solo leían la primera parte de la oración y de inmediato elegían el dibujo correspondiente, dejándose llevar por la lógica de las situaciones, aunque cometieron varios errores en las estructuras de oraciones pasivas.

Esta misma condición se repite en las variables de los índices de precisión nombre de las letras, igual- diferente [que permite conocer la capacidad de segmentar e identificar las letras que componen una palabra], lectura de palabras [lectura de palabras de alta y baja frecuencia] y lectura de pseudopalabras [indica la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas o desconocidas]; dónde el promedio obtenido por el grupo con dislexia está muy por debajo de los otros dos grupos que no muestra diferencias significativas entre ellos. De acuerdo con Nation (2005), en el trastorno disléxico se poseen escasas habilidades de decodificación, además de mucha dificultad en la lectura de palabras y pseudopalabras (Alvarado et al, 2007); en el retraso lector Vellutino (1970), señala que los niños muestran incapacidad para decodificar palabras poco familiares o pseudopalabras; sin embargo, en los resultados de este trabajo de investigación, el grupo detectado con retraso lector no mostró estas dificultades, las bajas puntuaciones en este rubro, están más relacionadas con los tiempos de ejecución que con los errores de lectura.

Finalmente, en las subescalas de los índices de velocidad, es de destacar que el grupo control muestra un promedio más alto en las variables nombre de las letras [que mide el grado de automaticidad en el reconocimiento y denominación de las letras] e igual – diferente [donde el tiempo de ejecución determina la dificultad de la tarea] a diferencia de los otros dos grupos cuyo desempeño es similar. Al respecto Alvarado (2007), señala que los niños disléxicos muestran una lectura lenta, vacilante y con falta de ritmo, además de la tendencia a omitir letras o palabras. En el caso del retraso lector, la ejecución lectora, es decir, el mejoramiento y perfeccionamiento gradual en las tareas de lectura, sufre un estancamiento al llegar al cuarto grado de primaria, por lo que, pese a seguir avanzando a los siguientes grados de instrucción académica, no se observan mejoras en su desempeño lector (Defior, Justicia y Matros, 1998); esta condición quedó documentada dentro de los resultados de este trabajo, ya que, el grupo identificado con retraso lector muestra una fluidez lectora por debajo del desempeño esperado en un niño de cuarto grado.

Cabe destacar que, dentro de la información obtenida en la historia clínica, se encontró que dos de los niños que conformaron la muestra y que tienen dificultades severas en el aprendizaje de la lectura y la escritura, son hermanos [con una diferencia de dos años]. De acuerdo con un estudio de Camargo (2010), describe a la dislexia como un trastorno hereditario; ya que el 40% de los niños que tienen un hermano disléxico, tienen en mayor o menor grado la misma dificultad.

Con respecto al factor hereditario de la dislexia Deshene (2014), menciona que el origen de la dislexia tiene un alto porcentaje genético por lo que hijos de padres disléxicos tienen altas probabilidades de padecer las mismas dificultades, lo cual supone que determinados genes y procesos biológicos están involucrados en la etiología de este trastorno.

De igual manera las teorías genéticas destacan el origen hereditario de la dislexia, estas investigaciones estuvieron basadas en estudios con familiares de pacientes disléxicos y hermanos gemelos (De Fries, Alarcón y Olson 1997). Así mismo investigaciones basadas en el análisis de familias, destacan que el 72% de niños diagnosticados con dislexia tienen un familiar en primer grado que padece el mismo trastorno, esta afirmación indica que se trata de un trastorno familiar que se transmite de padres a hijos, considerándolo un síndrome evolutivo de origen constitucional; incluso menciona que se han encontrado casos de gemelos monocigóticos que presentan al 100% las mismas dificultades en el aprendizaje de la lectura asociadas a la dislexia (Galaburda, 1999). De igual manera, hay quienes consideran a la dislexia evolutiva como “una dificultad específica del aprendizaje de la lectura con carácter hereditario, resultado de un déficit fonológico básico”, por lo que, un elemento importante a considerar para su diagnóstico temprano son los antecedentes patológicos de la familia, así como los diferentes componentes del lenguaje que están involucrados en la lectura (Pettersen y Pennington, 2012; Snowling y Hulme, 2012).

Por otra parte, dentro de este trabajo de investigación, se encontró que por lo general la población [principalmente docente], asocia las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura con la dislexia, sin conocer a detalle las características de este trastorno y dando como primer paso la canalización de estos niños a USAER, esperando que tras ser evaluados por los especialistas se les dé un diagnóstico que confirme sus sospechas; situación que puede tardar varios meses, incluso años, ya que esta Unidad de Servicios se encuentra rebasada, pues atiende no solo a los niños de esta institución, sino que recibe a niños de cinco escuelas más. Así mismo, pudimos observar que el profesorado desconocía el término “retraso lector” que también hace referencia a estas dificultades y cuyas características son muy similares a

las de la dislexia. La importancia de este trabajo es pues que, a través de esta guía, los profesores puedan identificar si los déficits que presenta sus alumnos se asocian más a un trastorno disléxico o más bien se encuentran ante un caso de retraso lector.

García (2017), puntualiza que durante décadas en el sistema educativo en México, prevalece “la concepción de las diferencias”, que hace referencia a que todo alumno que encontremos en el aula y salga de los estándares considerados como “normales” merece ser tratado aparte, en unidades de atención especial, pese a que en los últimos años a nivel nacional e internacional, han surgido numerosos tratados sobre los derechos de las personas con necesidades educativas especiales que demanda que la educación sea bajo las mismas condiciones para todos, la realidad en el aula es que se generan dos grupos los denominados “regulares” y los “especiales”; para estos últimos es necesario buscar un maestro en educación especial que se haga cargo de él en un área distinta fuera del aula. Para este efecto se crearon las Unidades de Apoyo a la Educación [USAER] cuya finalidad es apoyar al profesor en el diseño del currículo, estas unidades se encuentran dentro de las escuelas para que la población con estas dificultades sea atendida dentro del mismo entorno educativo. Sin embargo, si el trabajo principal de estas unidades de apoyo es sacar al alumno del aula para trabajar con él, las posibilidades de una educación inclusiva son limitadas; aunado a ello, estas unidades se encuentran rebasadas en su capacidad, lo que genera un retraso en la atención de estos niños (García et al, 2016).

Más allá de una etiqueta para las dificultades lectoras, se pretende que los profesores conozcan qué variables se asocian realmente a un trastorno disléxico y en qué casos el origen de estas dificultades se deben simplemente a un retraso lector; que de acuerdo con los resultados de este trabajo, la mayoría de los niños participantes en los grupos de dislexia y

retraso lector, las dificultades que presentaron en el aprendizaje de la lectura y la escritura, estaban más asociadas a un retraso lector que a un trastorno disléxico. En algunas variables de la prueba Prolec-R como: nombre de las letras, igual – diferente, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación, el desempeño de los niños identificados con retraso lector y de los niños con desempeño regular es muy similar; lo mismo ocurre en relación con las variables de dictado adición, omisión y rotación. Esta información es muy valiosa para el profesor, ya que le permite conocer las fortalezas de sus alumnos con dificultades y le da un panorama más amplio sobre las estrategias que puede utilizar dentro de su planeación didáctica para apoyarlos en este proceso sin tener que esperar un diagnóstico.

En lo que respecta al C.I. de rendimiento Jiménez y Rodrigo (2009), realizaron un estudio para comprobar si existían diferencias entre los niños disléxicos y los detectados con retraso lector en relación con las mediciones del C.I. de rendimiento. El resultado de su estudio fueron diferencias significativas entre ambos grupos observándose que el grupo con dislexia obtuvo puntuaciones similares a los de los considerados buenos lectores, por su parte el grupo identificado como retraso lector obtuvo puntuaciones más bajas. Es importante señalar que de acuerdo con el análisis de resultados de este trabajo de investigación no se observaron diferencias significativas en los resultados obtenidos en los tres grupos. Esta información cobra relevancia, ya que muchos de los mitos que hay entorno a las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, es que los niños que las padecen se encuentran cognitivamente en desventaja con el resto de los niños que muestran un desempeño regular. Esta creencia dentro del marco contextual en que se realizó este trabajo ha provocado que se den ciertas situaciones en el aula como la exclusión y categorización de estos niños que, al ser canalizados a USAER, realizan actividades diferentes y de menor complejidad que la del

resto de sus compañeros, reforzando el supuesto de que no pueden hacer las mismas tareas ya que no tienen la capacidad para entenderlas. Conocer este dato permitirá a los profesores evitar dentro del salón de clases este tipo de prácticas, y al mismo tiempo, incluir a estos niños en las mismas actividades que realiza el resto de la clase.

Si bien el uso de la palabra “dislexia” ha causado controversia a lo largo del tiempo debido a la etiología neurobiológica que se le atribuye; dentro de la evaluación y análisis de los participantes de este trabajo, encontramos cuatro niños que muestran dificultades severas en el aprendizaje de la lectura y que se asocian de acuerdo con las referencias teóricas revisadas para este trabajo al trastorno disléxico. Más allá de que se trate de un trastorno disléxico o de un retraso lector, lo importante es que el profesor conozca los procesos que muestran un desempeño deficitario, cuál es el pronóstico esperado, qué factores internos y externos influyen en cada caso, y lo principal, qué puede hacer el desde su trinchera para apoyar en este proceso de aprendizaje a estos niños que pese a sus esfuerzos, no han logrado superar los obstáculos que les han impedido aprender a leer y escribir. Es importante tener en cuenta que las prácticas educativas que se ejercen dentro de la familia [grado académico de los padres, exposición a material literario etc.] determinan en mucho el éxito o el fracaso en los aprendizajes, particularmente en el aprendizaje de la lectura (Preilowski y Matute, 2011; Suárez – Coalla et al., 2013). Hay que mencionar que en el caso del retraso lector el funcionamiento de la estructura familiar, el nivel económico y .de participación de los padres en las actividades académicas, el grado de escolaridad y desempeño laboral, influyen determinadamente en el desarrollo académico de los niños (Espítia y Montes, 2009; Moreno, 2002; Piacente, Marder, Resches y Ledesma, 2006; Ruíz y García, 2001; Urquijo, 2009). Aunado a ello Moreno (2002), resalta que el tiempo que dedican los padres a leer de forma

individual o en compañía de sus hijos, el tipo de textos que leen, así como el dinero invertido en esta actividad influye en el comportamiento que éstos manifestarán hacia la lectura. Por lo que, las experiencias limitadas en el ámbito de la lectura influyen en gran medida en las dificultades que presentan los niños con retraso lector en su aprendizaje (Bolaños – García y Gómez – Bentacurt, 2009; Cardona Cardona y Cadavid – Ruíz, 2012; Favila y Seda, 2010; Hernández – Valle y Jiménez, 1996).

A su vez, es necesario analizar desde el aula la metodología utilizada en el proceso de enseñanza de la lectura, debido a la cantidad de procesos involucrados en la lectura, se recomienda el uso de un método mixto, ya que, a través de éste, se trabaja con todas las áreas que participan en el aprendizaje de la lectura y se fortalecen déficits que presentan los alumnos, esto no solo beneficia a los niños que muestran dificultades, sino que también favorece a desarrollar habilidades en aquellos que presentan un desempeño regular (López - Higes et al., 2003). La Asociación Madrid con la Dislexia (2014), refiere que no todos los niños disléxicos presentarán las mismas características, esto debido a que el entorno social, escolar y familiar no es el mismo, cada individuo cuenta con sus propias particularidades por lo que es importante obtener información de todos los contextos que rodean al niño.

En relación con los datos obtenidos para el análisis cualitativo, se observa que, de acuerdo con la revisión teórica, los niños disléxicos muestran dificultades en el reconocimiento de las nociones espaciales, así como en el uso de la lateralidad, lo que derivará no solo en los problemas en el aprendizaje de la lectura, sino en la escritura, que se manifiestan en las dificultades de direccionalidad y orden de las grafías al momento de escribir (Etchepareborda, 2002; Alvarado, Damians, Gómez, Martorell, Salas y Sancho, 2007; De Dislexia, A.A., 2010). Podemos observar que, de acuerdo con la información

recabada en la historia clínica en el apartado de desarrollo motor, solo uno de los niños identificados con dislexia muestra dificultades en el reconocimiento de la lateralidad, así mismo, los datos analizados en el grupo control muestran la presencia de estas dificultades, y, en este caso, no han sido determinantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura. Por lo que es importante resaltar, que no se pueden generalizar las dificultades en el reconocimiento de la lateralidad como un déficit que impida el aprendizaje de la lectura y la escritura, de tal manera que será necesario analizar cada caso desde la individualidad.

En lo referente al desarrollo de lenguaje, en el caso particular de la dislexia, se observan dificultades articulatorias, y en el acceso léxico, también son frecuentes los problemas para integrar nuevos vocablos, así como una expresión verbal pobre (Alvarado, Damians, Gómez, Martorelli, Salas y Sancho, 2007). Etchepareborda (2002), apunta que unos de los síntomas de la dislexia que puede detectarse a edades tempranas, son los retrasos en el habla; de igual manera la Guía General sobre Dislexia (2010), señala como uno de los síntomas de la dislexia los retrasos en el lenguaje y la confusión de palabras con pronunciación similar. Nuñez (2014), por su parte, señala dentro de los prerrequisitos para el aprendizaje de la lectura, son las habilidades o destrezas de la lengua.

En el retraso lector se ha documentado que, la naturaleza de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, están asociadas a situaciones de índole lingüístico (Defior, 1993). Clares (1996) menciona que las dificultades en el retraso lector se centran en problemas en la ejecución de habilidades verbales como en la producción, percepción, memoria, decodificación y segmentación de los sonidos del habla. Algunos autores han registrado que las dificultades en el lenguaje aparecen recurrentemente en los casos de retraso lector, esto es consecuencia de la alteración en los procesos de memoria verbal (Lieberman y Shankweiler,

1985; Brady, Mann y Schmidt, 1987; Bravo et al., 1986; Jorm, 1983; Mann y Liberman, 1984).

Dentro de la información obtenida en el apartado sobre el desarrollo de lenguaje, podemos observar que dos de los niños identificados con dislexia, presentaron dificultades de lenguaje, uno de ellos asistió a terapia durante un tiempo, mientras que el otro no fue atendido, logrando consolidar su desarrollo hasta los 7 años. Por su parte en el caso con retraso lector, también se observan dificultades de articulación en el fonema /r/, lo que provoca en ocasiones dificultades para comprender lo que dice. Por lo que podemos concluir que las dificultades de articulación en el habla, si son un factor para tomar en cuenta en los problemas de aprendizaje de la lectura y la escritura.

Los antecedentes familiares, prenatales, perinatales y posnatales están relacionados en gran medida en las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura; el ser prematuro, tener bajo peso al nacer aumentan el riesgo de padecer un trastorno en el aprendizaje de la lectura, así como estar expuesto a la nicotina en la etapa prenatal (Johnson et, al. 2011; APA, 2014). De acuerdo con Magaña (2015), la etiología de los trastornos de aprendizaje es multifactorial, por lo que, para el diagnóstico de éstas, es necesario tomar en cuenta factores genéticos, evolución de lo psico - social, familiares, escolares, culturales y adaptativos.

En este rubro podemos observar que, de los niños con dislexia, dos de ellos son hijos de padres adictos a los solventes, y estuvieron expuestos durante el periodo pre y posnatal al olor del thinner dentro de su casa. Aunque la madre no ingería solventes durante el embarazo, si estaba expuesta a ellos pues su pareja se drogaba dentro de la casa. En relación con el otro caso identificado con dislexia, nació prematuramente y por recomendación médica, acudió a

revisiones periódicas durante los primeros años de vida. En el caso del retraso lector, tal como lo señala la teoría, no hay presencia de signos neuropsicológicos relacionados a las dificultades en el aprendizaje de la lectura (Bohórquez, 2014). Finalmente, en el caso del grupo control es importante señalar que hubo doble amenaza de aborto, así como dificultades durante el desarrollo motor. Es de destacar que el contexto socioeconómico del caso del grupo control, permitió un seguimiento y atención oportuna ante la presencia de las dificultades clínicas que presentó. En el caso de los hermanos, el entorno sociocultural influyó determinadamente en la nula atención y exposición a sustancias durante el embarazo y los primeros años de vida; de acuerdo con los expertos, la exposición involuntaria al thinner, puede afectar algunos órganos principales como los pulmones, el hígado, los riñones y glándulas renales, de igual forma, la prolongada exposición a sus vapores da como resultado encefalopatía tóxica y conduce a daños irreversibles (Maldonado, 2013). Por lo que podemos concluir, que los antecedentes prenatales, perinatales y posnatales, deben ser tomados en cuenta dentro del proceso de detección de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, y que están más relacionadas en los casos de dislexia.

Finalmente, en lo que respecta al entorno sociocultural y económico, de acuerdo con Magaña (2015), los trastornos del aprendizaje [entre ellos la dislexia] responden a un deterioro en las formas normales del aprendizaje, sin embargo, este deterioro, no es por falta de oportunidades para aprender, por lo que no puede reducirse a que la etiología sea puramente pedagógica. Por su parte Balado (2017), señala que, para poder evaluar los trastornos en el aprendizaje, se debe tener en cuenta, que el individuo tenga una inteligencia normal, una educación y ambiente sociocultural adecuados. Alvarado (2007), menciona que, en el caso particular de la dislexia, las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura

persisten pese a que el sujeto tenga una educación convencional, una inteligencia adecuada y oportunidades socioculturales. Por otro lado, el modelo dimensional sobre el diagnóstico de la dislexia (Snow, Burns y Griffin, 1998; Snowling, 2008; Vellutino, Fletcher, Snowling y Scanlon, 2004) considera que los factores de riesgo [biológicos, cognitivos e instruccionales], son individuales y no puede esperarse que se presenten en todos los casos de dislexia. En contraste, en lo que respecta al retraso lector, la privación sociocultural, y el contexto socioeconómico, son factores que influyen de manera directa en la presencia de las dificultades en el aprendizaje de la lectura (Defior, 2006; Bohorquéz, 2014; Cuadro, 2017).

Los datos obtenidos en el índice AMAI arrojan que, en el caso de los niños identificados con dislexia, dos de ellos se desenvuelven en un contexto sociocultural y económico bajo, lo cual no correspondería a un caso de dislexia sino más bien estas dificultades estarían derivadas de un retraso lector, sin embargo, al ubicarlos dentro del grupo con dislexia, responde a la frecuencia y cantidad de errores que presentaron en las tareas de lectura y escritura, que como menciona Carbonell (1984), la diferencia entre la dislexia y el retraso lector, está determinada por la frecuencia y cantidad de errores durante el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, dicha condición se prolongará por más tiempo que el retraso lector. De acuerdo con el modelo dimensional, que se especifica en el párrafo anterior, no todos los casos de dislexia son iguales, por lo que es necesario tener en cuenta todos los factores de riesgo involucrados en el aprendizaje de la lectura y la escritura para el diagnóstico de este trastorno. En el tercer caso de dislexia, se observa que el contexto sociocultural y económico en el que ha crecido el niño es más favorable, el último grado de estudios de los padres corresponde a primaria concluida y ha tenido un seguimiento médico

debido al nacimiento prematuro, asistió a terapias de lenguaje y curso dos años de preescolar antes de ingresar a la primaria. Pese a ello ha presentado serias dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, actualmente se encuentra en cuarto grado y aún no sabe leer y escribir.

En lo que respecta al caso de retraso lector, los ambientes socioculturales y económicos en los que se desarrolla corresponde a un estrato socioeconómico bajo, las oportunidades de tener acceso a portadores de texto son escasas ya que la madre curso hasta tercer grado de primaria y el padre no vive con ellos. El niño ha logrado aprender a leer y escribir, aunque no de manera fluida y con respeto de las reglas ortográficas que de acuerdo con su edad y grado escolar [5to año] se esperarían; tal como lo señala la literatura en el caso de retraso lector, el desarrollo en el aprendizaje de la lectura y la escritura sufre un estancamiento al llegar al cuarto grado (Defior, Justicia y Martos, 1998), situación que se refleja claramente en este caso.

En lo que referente al caso del grupo control, el entorno sociocultural y económico es adecuado, los padres cuentan con un grado máximo de estudios de licenciatura, y los ingresos que perciben los padres, le permite tener acceso a portadores de texto y a diversas actividades recreativas. La niña ha tenido una estimulación adecuada y pese a las dificultades de salud que padeció durante los primeros meses de vida, no hay consecuencias en su desempeño académico, el cual ha transcurrido de manera satisfactoria.

Podemos concluir que el contexto socioeconómico y cultural si es determinante en la presencia de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. No podemos generalizar la sintomatología, principalmente en el caso de la dislexia, ya que como se observó en este trabajo de investigación, fue necesario tomar en cuenta todos los elementos

que arrojaron las pruebas realizadas a la muestra para poder ubicarlos en el grupo que corresponde, de acuerdo con el grado de dificultades en el aprendizaje, por lo que será necesario evaluar todos los factores que intervienen en el desarrollo del aprendizaje de la lectura y la escritura para una adecuada detección y diferenciación entre el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] y el retraso lector.

Conclusiones

De acuerdo con el método utilizado en este trabajo de investigación [diseño mixto explicativo CUAN-cual], se analizaron los resultados obtenidos de la información cuantitativa y cualitativa, así como de la revisión teórica para el comparativo de estas dificultades en el aprendizaje de la lectura, y así obtener información relevante para la elaboración de la guía de reconocimiento y diferenciación entre el trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] vs retraso lector.

Dentro del análisis cuantitativo, se observa que los déficits que presentan los niños del grupo con dislexia en las subescalas de la prueba PROLEC-R, así como en las tareas de dictado, están relacionados básicamente con la memoria de trabajo y la conciencia fonológica; por su parte, la literatura da cuenta de esta condición particular en el trastorno disléxico señalando que la dislexia se debe a dificultades lingüísticas debido al mal procesamiento fonológico de las palabras (Vellutino, 1979; Bradley y Brunt, 1983; Rack, 1992; Landerl, Wimmer y Frith, 1997; Ziegler, Perri, Ma-Wyatt, Lander y Körne, 2003; Serrano y Defior, 2004, 2008; Ramus, 2004; Vallupino, 2004; Shaywitz y Shaywitz, 2005; Ramus y Szenkovits, 2008; Delfino, 2017). Estas dificultades en el procesamiento de los sonidos del lenguaje se deben a que la memoria de trabajo es insuficiente para el manejo y

procesamiento de la información fonológica (Wagner y Torgesen, 1987; Adams, 1993; Vallupino, 2004).

Asimismo, los datos recabados a través del análisis cualitativo, dan muestra de que dos de los niños pertenecientes a la muestra de dislexia, presentaron dificultades en el desarrollo de lenguaje, principalmente en relación con la articulación de fonemas; al respecto la literatura señala que uno de los principales signos que se observan en el trastorno disléxico es el retraso en el desarrollo del habla y del lenguaje, así como confusión en la pronunciación de palabras semejantes en su forma sonora, (De dislexia A. A., 2010), De igual manera Etchepareborda (2002), menciona que algunos signos a tomar en cuenta para el diagnóstico prematuro de la dislexia son los retrasos en el habla, la inmadurez fonológica, dificultad para identificar rimas así como problemas para realizar juegos sencillos que apunten a la conciencia fonológica. Por lo que, podemos observar, que las dificultades que presentaron en la etapa de desarrollo del lenguaje están relacionadas con los déficits en la conciencia fonológica que se hicieron evidentes en los resultados obtenidos en los instrumentos que se aplicaron en la evaluación cuantitativa.

Prosiguiendo con este análisis, la revisión teórica del trastorno disléxico destaca la presencia de dificultades en el manejo de la lateralidad y la orientación espacial, Alvarado (2007), menciona que la dishabilidad motriz en la dislexia se manifiesta a través de la incapacidad para realizar secuencias motoras, déficits en la coordinación y ejecución de rutinas motrices, lo que se refleja también en las producciones escritas [mala caligrafía y no se ubica adecuadamente en el espacio de la hoja al escribir]; los datos que proporcionó la historia clínica, revelan que en el grupo de dislexia, solo uno de los casos muestra dificultades en el reconocimiento de la lateralidad, además de ser desorientado. De acuerdo con los datos

proporcionados en la historia clínica, el manejo de la lateralidad no fue una constante en la muestra analizada, ni mostro una tendencia estadísticamente significativa en la comparación de las muestras, ya que solo uno de los niños de este grupo, mostró dificultades en el desarrollo de la lateralidad. Con respecto a la parte cuantitativa en los ejercicios de dictado, si bien no tuvieron problemas para ubicarse adecuadamente en el espacio de la hoja, si muestran una caligrafía deficiente que incluso dificulta la lectura de sus producciones escritas, por lo que este punto sí podría ser considerado como parte de los déficits que están presentes en la dislexia.

Ahora bien, con respecto a la información obtenida del grupo con retraso lector, se observa que las principales dificultades en el análisis cuantitativo de la prueba PROLEC-R, están relacionados con la velocidad de ejecución debido al uso reiterado de la ruta fonológica en los ejercicios de lectura, al respecto la revisión teórica señala que las principales dificultades en el retraso lector están relacionadas con la automatización del proceso de decodificación del lenguaje escrito (Cardona y Cadaviz, 2013), de ahí que, los problemas para el manejo automático de las reglas de conversión grafema – fonema hacen más lenta la lectura lo que se refleja en los tiempos de ejecución que registraron los niños de este grupo en la evaluación de las subescalas de esta prueba. Como ya se mencionó en párrafos anteriores las dificultades en la conciencia fonológica están relacionadas con los problemas que se presentan durante el desarrollo de lenguaje, al respecto, dentro de los datos de la historia clínica del caso con retraso lector, se observa que el niño muestra dificultades de articulación en el fonema /r/, situación que actualmente no ha sido atendida y que en ocasiones dificulta la comprensión de sus producciones orales. La literatura da cuenta de que las dificultades en la adquisición del lenguaje oral tienen una alta incidencia en los casos de

retraso lector (Lieberman y Shankweiler, 1985; Brady, Mann y Schmidt, 1987; Bravo et al., 1986; Jorm, 1983; Mann y Liberman, 1984). Pese a que tanto en la dislexia como en el retraso lector podemos encontrar dificultades en la conciencia fonológica, la diferencia está en que en el trastorno disléxico hay desconocimiento en el uso de las reglas de conversión grafema – fonema, en contraste, en el retraso lector donde si hay conocimiento de estas reglas y las dificultades se centran en el uso automático de las mismas.

Otro aspecto que es relevante destacar, es que de acuerdo con la bibliografía revisada para este trabajo, se define al retraso lector como las dificultades en el aprendizaje de la lectura sin evidencias neuropsicológicas y cuyas causas están asociadas a varios factores como la deprivación sociocultural, oportunidades psicopedagógicas limitadas, desmotivación, problemas emocionales o retardo madurativo (Bravo, Bermeosolo y Oyarzo, 1996; Rodríguez, 2004; Jiménez, Escobar y Rodríguez, 2011; Bohórquez 2014). La obtención de datos del estudio socioeconómico basado en el índice AMAI, revela que no solo en los casos identificados como retraso lector, se observaron carencias económicas y socioculturales, en dos de los casos analizados del grupo con dislexia, también se pone de manifiesto esta condición; al respecto, es importante tener en cuenta que, el contexto donde se realizó este trabajo de investigación se caracteriza por el bajo nivel académico de sus habitantes y donde la mayoría de las familias son de un estrato socioeconómico bajo, por lo que casi todos los niños que participaron en este trabajo de investigación, presentan estas características.

A diferencia del trastorno disléxico, la literatura señala que en el retraso lector no hay dificultades en el manejo de la lateralidad ni las nociones espaciales (Clares y Buitrago, 1996); al respecto, los datos obtenidos en la historia clínica con respecto al retraso lector,

indican que el niño es zurdo y no presentó problemas en el desarrollo de la lateralidad ni con la ubicación espacial, sin embargo, de igual forma que en el grupo con dislexia, la caligrafía en los ejercicios de dictado, muestra severas carencias que dificultan identificar algunos fonemas.

Finalmente, en lo referente a los antecedentes prenatales, perinatales y posnatales, Johnson et al., (2011), señala que el nacimiento prematuro es un factor que debe tomarse en cuenta dentro de las dificultades en el aprendizaje de la lectura, de esta manera, podemos observar que en uno de los casos analizados en el grupo de dislexia el niño nació prematuramente [7 meses] y por recomendación pediátrica, estuvo en observación médica durante los 6 primeros años de vida. Otro aspecto que es importante dentro de los datos que se recopilaron en la historia clínica es con respecto al carácter hereditario de la dislexia, varios autores (De Fries, Alarcón y Olson, 1997; Camargo, 2010; Deshene, 2014), destacan que si el padre es disléxico, aumenta la probabilidad de que sus hijos adquieran este trastorno; en lo que respecta a los hermanos el 40% de los niños con hermanos disléxicos presentan en mayor o menor grado el mismo trastorno (Camargo, 2010), en la muestra con dislexia se encuentran dos hermanos, y tal como lo mencionan los estudios de Camargo (2010), el mayor de ellos presenta dificultades más severas. En relación con el retraso lector, no hay presencia de factores médicos ni hereditarios que influyan en las dificultades en el aprendizaje de la lectura. De manera que, los datos que nos proporcione la historia clínica en relación con los aspectos perinatales, prenatales y posnatales, así como los factores hereditarios, se tomarán en cuenta en la elaboración de la guía para diferencia entre la dislexia y el retraso lector.

Limitaciones.

En relación con las limitaciones de este trabajo de investigación, podemos mencionar las dificultades que presentaron los padres de familia para asistir a la entrevista y así poder obtener los datos para la evaluación cualitativa de este estudio. Parte de esta apatía, se debe al largo historial de dificultades académicas que han enfrentado sus hijos desde que iniciaron la educación formal, la falta de un diagnóstico y orientación acerca de lo que sucede con su hijo, ha generado desconfianza hacia los profesores y los profesionales que intentan acercarse a ellos y trabajar con los problemas en los aprendizajes de sus hijos. Cabe mencionar, que el entorno económico de los niños que conformaron la muestra es precario, por lo que, asistir a la entrevista, provocaría pérdidas económicas para los padres de familia, ya que la mayoría de ellos no tienen un empleo formal, por lo que, pedir permiso una hora o ausentarse traería como consecuencia no percibir la paga de ese día e incluso hasta perder el empleo.

De esta manera, se recomienda que, para mejorar los contenidos de esta guía, será necesario obtener la información cualitativa de toda la muestra, esto permitirá recopilar más elementos que permitan reconocer las características particulares de cada una de estas dificultades, así como más datos para el contraste entre el trastorno disléxico y el retraso lector.

Es importante destacar que, en el caso del trastorno disléxico, son muchos los factores que inciden en las dificultades que se presentan en el aprendizaje de la lectura y no en todos los casos se observarán los mismos déficits. En esta guía se mencionan algunas variables que se relacionan con las dificultades en el aprendizaje de la lectura y que de acuerdo con la revisión bibliográfica pueden estar presentes en los casos de dislexia. Por lo que, para emitir

un diagnóstico sobre este trastorno, será necesario acudir con los especialistas para un análisis más minucioso del caso.

Referencias

- Alvarado, H. Damians, M. Gómez, E. Martorell, N. Salas, A. y Sancho, S. (2007). Dislexia. Detección, diagnóstico e intervención interdisciplinar. *Revista Enginy, 16*, 1-citation_last page. Recuperado de candi.salonadistancia.com/articulos/dislexia-articulo-ENIGY-castellano.pdf
- Arán Filippetti, V. y López, M. B. (2016). Predictores de la Comprensión Lectora en Niños y Adolescentes: El papel de la Edad, el Sexo y las Funciones Ejecutivas. Recuperado de https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/39947/CONICET_Digital_Nro.f535e414-f508-4499-91b4-cc4c715fa794_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Asociación Andaluza de dislexia. De Dislexia, A. A. (2010). Guía general sobre dislexia. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishareservlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>
- Áviles, L. (2019). La dislexia como factor de bajo desempeño académico. Aspectos que el docente debe tener en cuenta al trabajar con un niño con dislexia. *Revista Atlante Cuadernos de Educación y desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02/dislexia-desempeno-academico.html>
- Balado, C. Rivas, R. Torres, S. y Taboada, E. (2017). Evaluación Neuropsicológica de las dificultades de aprendizaje lectoescritoras en el aula. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, (01), 163-168. Recuperado de <http://doi.org/10.17979/reipe.2017.0.01.2485>
- Bravo Valdivieso, L. Villalón, M. y Orellana, E (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias entre buenos y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 7-19. Recuperado de

https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S071807052004000100001&script=sci_artrtext

- Benítez – Burraco, A. (2010) Neurobiología y neurogenética de la dislexia. *Neurología*, 25 (9), 563-581. Recuperado de www.elsevier.es/neurologia
- Benítez, M. y Borzone, A. (2013). Estrategias de lectura y escritura en jóvenes y adultos de bajo nivel de alfabetización. *Revista del IICE* 117-134. Recuperado de ri.conicet.gov.ar/bistream/handle/11336/19218/369-792-3-PB.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bohórquez, L. Cabal, M. y Quijano, M. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento psicológico*, 12 (1) 169-189. Cali, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80131179011>
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). Guía para la educación inclusiva. *Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*, Madrid, FUEHM-OEI.
- Calderón, G. Carrillo, M. y Rodríguez, M. (2015). La conciencia fonológica y el nivel de escritura silábico: un estudio con niños preescolares. *LIMITE Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología* 1 (13), 81-100 Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83601305>
- Camargo, G. (2010). Estudio descriptivo de una familia disléxica y la herencia como factor. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 6(1), 7-36. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4004939>
- Cardona, M. y Cadaviz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali (Colombia). *Psicología del Caribe* 30 (2), 257-275. Barranquilla, Colombia. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21328601004>

- Clares, M. y Buitrago, F. (1998). Dificultades en la lecto-escritura y otros aprendizajes. Recuperado de diversidad.murciaeduca.es/orientamur2/gesti3n/documentos/unidad4.pdf
- Citoler, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonol3gicos expl3citos e impl3citos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicol3gica, Neuropsiquiatr3a y Neurociencias*, 11(1), 79-94. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-ProcesosFonol3gicosExpl3citosEImpl3citoslecturaYDi-3640858%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-ProcesosFonol3gicosExpl3citosEImpl3citoslecturaYDi-3640858%20(1).pdf)
- Condemar3n, M (1974). Test Exploratorio de Dislexia Espec3fica (TEDE).
- Cuadro, A. von Hagen, A. y Ball, D. (2017). Diferencias procedimentales en el c3lculo de la prevalencia del retraso lector en escolares hispanoparlantes. *Estudios de Psicolog3a*, 38(1) 169-197. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/loi/redp20>
- Cuetos, F. Molina, M. Su3rez, P. y Llenderozas, M. (2017). Validaci3n del test para la detecci3n temprana de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura. *Revista pediatria de Atenci3n Primaria*, 20 (75), 241-246 Vizcaya, Espa3a. Recuperado de www.aepap.org/sites/default/files/documento/archivos-adjuntos/rpap_1247_validaci3n_test_aprendizaje.pdf
- Cuetos, F. Rodr3guez, B. Ruano, E. y Arribas, D. (2014). Prolec-R. Bateria de evaluaci3n de los procesos lectores, 5ª edici3n editorial tea. Madrid 2014.
- DE AUDIOLOG3A SUBDIRECCI3N y DE LENGUAJE, F.Y P. Manual gu3a cl3nica de dislexia (2015). Recuperado de iso9001.inr.gob.mx/Descargas/iso/doc/MG-SAF-41.pdf
- De Dislexia, A. A. (2010). Gu3a general sobre dislexia. Recuperado de <http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/ishare-servlet/content/6070dc4f-5da3-459d-bb07-4f8eaaa76f9e>.

- Delfino, V (2017). Dislexia. Nociones a considerar en torno al diagnóstico psicopedagógico. Reflexiones teóricas desde la práctica clínica. *Pilquen-Sección Psicopedagogía*, 14 (1). Argentina. Recuperado de <http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/psico>.
- Defior, S. (1993). Las dificultades de lectura: papel que juegan las deficiencias de lenguaje. *Comunicación, lenguaje y educación*, 5 (17), 3-14. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dianet-LasDificultadesDeLectura-126288%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dianet-LasDificultadesDeLectura-126288%20(1).pdf).
- Defior, S. Justicia, F. y Martos, F. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y aprendizaje* 21(83) 59-74. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/1998Defior_Justicia_Martos_Recpal2FINAL%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/1998Defior_Justicia_Martos_Recpal2FINAL%20(2).pdf)
- Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. *Actas do 6º Encontro Nacional (4º Internacional) de Investigacao em Leitura. Literatura Infantil e Ilustracao*. Recuperado de <http://www.researchgate.net/publication/2672222878>
- Diuk, B., Serrano, F., Mena, M., Ferroni, M., y Christie, I. (2014). Perfiles cognitivos de niños con dificultades lectoras provenientes de distinto sector socioeconómico. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 24, 16-31. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Marina_Ferroni/publication/279597106_Perfiles_cognitivos_de_ninos_con_dificultades_lectoras_provenientes_de_distinto_sector_socioeconomico/links/55972dc608ae793d137cbd59/Perfiles-cognitivos-

de-ninos-con-dificultades-lectoras-provenientes-de-distinto-sector-socioeconomico.pdf

Domínguez, A. y Vega, F. (1992). Desarrollo de las habilidades de reconocimiento de palabras en niños con distinta competencia lectora. *Cognitiva 4* (2). 193-208. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-DesarrolloDeLasHabilidadesDeReconocimientoDePalabr-122597%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-DesarrolloDeLasHabilidadesDeReconocimientoDePalabr-122597%20(2).pdf).

Etchepareborda, M. y Habib, M. (2001). Bases nuerobiológicas de la conciencia fonológica: su compromiso con la dislexia. *Revista de Neurología Clínica* 2(1) 5-23. Recuperado de https://www.uma.es/media/files/BASES_NEUROBIOLOGICAS_DE_LA_CONCIENCIA_FONOLOGICA.pdf

Fawcett, A. J. y Nicolson, R. I. (2011). Test para la Detección de la Dislexia en niños DSTJ. *Madrid: Tea Ediciones.*

Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño vigésimo primera edición México: Editorial Siglo veintiuno editores.

Ferreiro, E. (1983). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. *Lectura y vida, vol. 4 núm. 2, pp. 45- 58.* Recuperado de www.academia.edu/documents/46273699/

Ferreiro, E. (1991). Desarrollo de la alfabetización: psicogénesis. *Goodman, Y. Los niños construyen su lectoescritura. Un enfoque piagetano pp. 21- 35.* Recuperado de www.academia.edu/documents/33763864/

Ferreiro, E. Gómez Palacio, M. (1991). Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Editorial Siglo XXI.

- Flores, I. (2019). La dislexia como factor de bajo desempeño académico. aspectos que el docente debe tener en cuenta al trabajar con un niño con dislexia. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*. Recuperado de <https://www.eumed.net/rev/atlante/2019/02dislexia-desempeño-académico.html>
- Flores, R. Jiménez, J. y García, E. (2015). Procesos cognitivos básicos asociados a las dificultades en comprensión lectora de alumnos de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(65) 581-605. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v20n65/v20n65a12pdf.
- Fusca, C. (2017). ¿Dislexia? Desconstruyendo un constructo que subsiste. *Revista cuestiones de infancia* 78- 94. Recuperado de http://dspace.uces.edu.ar:8180/jspui/bitstream/123456789/4269/1/Dislexia_Fusca.pdf
- García, I. Romero, S. Rubio, S. Flores, V. y Martínez, A. (2015). Comparación de prácticas inclusivas de docentes de servicios de educación especial y regular en México. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"* 15 (3). Recuperado de www.redalyc.org/articulo.oa?id=44741347011
- García, M. (2017). La formación de los profesores y las dificultades de aprendizaje. *Revista de Educación Inclusiva* 7 (2). Recuperado de revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/wieFile/150/144
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: Una ruta para mejorar la comunicación. *COMUNI@CCIÓN: Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*. 2 (2), 27-36 Puno, Perú. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>

- Gómez, M. (2017). Panorama del sistema educativo mexicano desde las perspectivas de las políticas públicas. *Innovación Educativa* 17 (74), 143-163. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/ie/v17n74/1665-2673-ie-17-74-00143.pdf
- Gómez-Velázquez, F. González-Garrido, A. Zarabozo, D. y Amaro, M. (2010). La velocidad de denominación de letras; el mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(46), 823-847. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v15n46/v15n46a7.pdf
- González, R. López, S. Villar J. y Rodríguez, A. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. *Revista de Investigación en Educación* 11 (2) 98-110. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reinde/>
- Guajardo, E. (2013). La despatologización de la Lengua Escrita. *Revista Universitaria de psicopedagogía y cultura: Ollin Tlahtolli*, 1(1) 10-29 Universidad Autónoma del Estado de Morelos (UAEM) Facultad de Comunicación Humana.
- Guardiola, J. (2001). La evolución del estudio de la dislexia. *Anuario de psicología/ the UB Journal of psychology*, 32(2), 3-30. Recuperado de revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/viewFile/8835/11110
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, M (2010). Metodología de la investigación. Sexta edición, Editorial McGraw-Hill México.
- Hernández, M. (1998). Mediación fonológica y retraso lector: contribuciones a la hipótesis retraso evolutivo versus una ortografía transparente. Recuperado de <http://riull.ull.es/xmlui/bistream/handle/915/10033/cs67.pdf?sequence=1>
- Hierro, R. S., Segovia, J. R., Ruiz, J. M., & Herrero, M. J. P. (2018). Funcionamiento ejecutivo en estudiantes con diferentes niveles de comprensión lectora. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational*

- Psychology*, 2(1), 347-356. Recuperado de <http://www.infad.eu/RevistaINFAD/OJS/index.php/IJODAEP/article/view/1239>
- Iglesias, P. y Amboage, I. (2016). Relación entre las habilidades de lectura de palabras y comprensión lectora. *Revista de Investigación en Logopedia*, 6 (1) 1-21. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-RelacionEntreHabilidadesDeLecturaDePalabrasYCompre-5521298%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-RelacionEntreHabilidadesDeLecturaDePalabrasYCompre-5521298%20(1).pdf)
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2017). LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA EN MÉXICO Informe 2017
- Informe de resultados PLANEA (2015). Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación México.
- Irigoyen, J. Acuña, K. y Jiménez, M. (2017). La comprensión lectora y su evaluación en el contexto escolar. *Revista Mexicana de Investigación en psicología*, 5(1) 56-70. Recuperado de www.medigraphic.com/pdfs/revmexinvpsi/mip-2013/mip131e.pdf
- Jiménez, J. Guzmán, R. Ortiz, R. Díaz, A. Estévez, A. García, E y Rodríguez, C. (2009). Validez discriminante de la batería multimedia Sicole – R- Primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 49-71. Recuperado de revistas.um.es/rie/article/viewFile/94271/102921
- Jiménez, J. Guzmán, R. y Rodríguez, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de la psicología*, 25 (1), 78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16711594009>
- Madero, I. y Gómez, L. (2013). El proceso de comprensión lectora en alumnos de tercero de secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa* 18(56) 113-139 Distrito

- Federal, México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025581006>
- Magaña, M. y Ruíz, P. (2015). Trastornos específicos del aprendizaje. *Consultado el, 12*. Recuperado de dolormaspsicologia.com/wp-content/uploads/2015/10/Ps_inf_transotrnos_especificos_de_aprendizaje.pdf
- Mateos, R. M., & Guinea, C. L. (2011). Dificultades de aprendizaje.: Problemas del diagnóstico tardío y/o del infradiagnóstico. *Revista de educación inclusiva, 4*(1), 103-112. Recuperado de
- Muñoz, C. y Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación 45*(5), 1-8. Recuperado de <https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30909422/dcart.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3AyExpires=1532630332ySignature=JniCNxLa9J...>
- Núñez, M. y Santamarina, P. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla* (18) 72-92 Universidad de los Andes Mérida Venezuela. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Olivero, J., Noguera, K. M., y Maldonado, W. (2013). Caracterización por cromatografía de gases-espectrometría de masas del thinner comercialmente disponible en la ciudad de Cartagena. *Ciencias de la salud, 11*(3), 275-286. Recuperado de <file:///C:/Users/sagal/Downloads/Dialnet-CharacterizacionPorCromatografiaDeGasesespectometri-4505557.pdf>

- Pernet, C. Duford, O. y Démonet, J. (2011). Redefiniendo la dyslexia: explicando la variabilidad. *Escritos de psicología (internet)*, 4 (2) 17-24. Recuperado de scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/original2.pdf
- Piedra-Martínez, E., y Soriano-Ferrer, M. (2019). Funciones ejecutivas en estudiantes con dislexia. Implicaciones educativas. *PULSO. Revista de Educación*, (42), 13-32. Recuperado de <https://revistas.cardenalcisneros.es/index.php/PULSO/article/view/342>
- Rey, E. Martínez, M. y Ruíz, N. (2013). Hábitos de la lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la Ciudad de Cali, Colombia. *CES Psicología*, 6 (2), 53-65. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=423539422005>
- Reyes, E. G., y Pérez, L. V. (2013). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en psicología latinoamericana*, 32(1), 21-35. Recuperado de <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/apl/article/viewFile/2247/2354>
- Rodriguez, R. (2004). Guía para la Atención Educativa del alumnado con trastornos en el lenguaje oral y escrito. *Arte gráfica Rejas* p. 22
- Rodríguez, T. (2011). Conciencia Fonológica como predictor de la lectura al inicio de la escolaridad en contextos de pobreza. *UCV-SCIENTIA*, 3(1), 89-98. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/DianetConcienciaFonologicaComoPredictorDeLaLecturaAllinc-6181479%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/DianetConcienciaFonologicaComoPredictorDeLaLecturaAllinc-6181479%20(1).pdf)
- Rosquete, R. Peñero, A. Rosales, C. y Pérez, B. (2015). Conocimiento del profesorado sobre las dificultades específicas de aprendizaje en lectura y escritura. *Revista de Investigación Educativa*, 33 (2) 289-302. Recuperado de [file:///C:/Users/sagal/Downloads/211101-813931-1-PB%20\(4\).pdf](file:///C:/Users/sagal/Downloads/211101-813931-1-PB%20(4).pdf)

- Secretaría de Educación Pública. (2018). Aprendizajes Clave para la educación integral. Recuperado de https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/APRENDIZAJE_S_CLAVE_PARA_LA_EDUCACION_INTEGRAL.pdf
- Serniclaes, W. y Luque, J. (2011). Avances en la investigación sobre la dislexia evolutiva: diversidad, especificidad e intervención. *Escritos de psicología (internet)* 4(2). 1-4. Recuperado de scielo.isciii.es/pdf/ep/v4n2/editorial.pdf
- Serrano, F. y Defior, S. (2004). Dislexia en español, estado de la cuestión. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2(2) 13-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293152879003>
- Signorini, A. (1998). La conciencia fonológica y la lectura. Teoría e investigación acerca de una relación compleja. *Lectura y vida* 19(3), 15-22. Recuperado de www.lecturayvida.fahce.unpl.edu.ar/numeros/a19n3/19_03_Signorini.pdf
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1). Recuperado de <file:///C:/Users/saga/Downloads/5874-172245-1SM.pdf>
- Vernucci, S. Canet – Juric, L. Andrés, M. y Burin, D (2017). Comprensión lectora y cálculo matemático: el rol de la memoria de trabajo en niños de edad escolar. *Psykhé* (Santiago), 26 (2), 1-3. Recuperado de <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.2.1047>
- Villagrán, M. Consejero, M. Guzmán, J. Jiménez, I y Cuevas, C. (2011). Niveles de dificultad de la conciencia fonológica y aprendizaje lector. *Revista de logopedia foniatría y audiolología* 31 (2), 96-105. Recuperado de www.elsevier.es/logopedia.
- Zuppardo, L. Serrano, F. y Pirronce, C. (2017). Delimitando el perfil emotivo-conductual en niños y adolescentes con dislexia. *Revista Educativa de Trabajos Orientados al*

Siglo XXI (RETOS XXI), I(1), 88-104. Recuperado de
[file:///Users/sagal/Downloads/1521-7503-2-PB%20\(2\).pdf](file:///Users/sagal/Downloads/1521-7503-2-PB%20(2).pdf)

Anexos

Anexo 1

Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] vs retraso lector para docentes de primaria

Por medio de esta guía se pretende que, a través de un análisis cuantitativo de los procesos lectores, y un análisis cualitativo de aspectos sobre el desarrollo de lenguaje, socioeconómico y los antecedentes prenatales, perinatales y posnatales; los profesores de primaria puedan reconocer entre las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura que presentan sus alumnos, aquellas que estén asociadas al trastorno disléxico, de aquellas que estén relacionadas a un retraso lector. Se recomienda el uso de esta guía a partir del tercer grado de primaria, debido a que se considera que los problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura que se presentan antes del tercer grado son parte del desarrollo y consolidación del proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

ANÁLISIS CUANTITATIVO				
VARIABLE	CÓMO EVALUAR.	DISELXIA	RETRASO LECTOR	QUÉ HACER
Nombre de las letras	Presentar todas las letras que conforman el abecedario y pedirle al niño que diga su nombre, o sonido (ver anexo 6 apartado nombre de las letras).	No reconoce todas las letras del abecedario, solo las vocales y las consonantes de alta frecuencia (/m/, /p/, /l/ y /s/)	Reconoce la mayoría de las letras que conforman el abecedario.	Analizar los rasgos distintivos de cada letra, resaltando sus diferencias con otras letras, especialmente aquellas que tienen muchos rasgos en común (p y q, m y n, b y d). Se sugieren actividades como: la escritura de letras, el modelado con plastilina de las grafías, el recorte de letras de papel o buscar una letra determinada en una palabra o pseudopalabra.

VARIABLE	CÓMO EVALUAR.	DISELXIA	RETRASO LECTOR	QUÉ HACER
Igual y diferente	Mostrar algunos pares de palabras que sean exactamente iguales y otros que difieran por una letra, por ejemplo: cama-casa, pala – pata (ver anexo 6 sección igual y diferente). Pedirle al niño que las lea y que identifique los pares de palabras que son iguales y cuales son diferentes	Muestra dificultades en el reconocimiento y segmentación de las letras que componen una palabra, y muestra dificultades para hacer la distinción entre los pares de palabras (cuales son iguales y cuales diferentes).	Muestra dificultades en el reconocimiento y segmentación de las letras que componen una palabra.	Desarrollar la capacidad de: Segmentar palabras en las letras que la componen. Desarrollo de la conciencia fonológica a través de ejercicios de rima, omisión y adición de sílabas y la conversión de letras en sonidos
Lectura de palabras	Pedir al niño que lea una secuencia de palabras de alta frecuencia (comunes), y otra de baja frecuencia (poco comunes), (ver anexo 6 sección lectura de palabras)	Dificultades en la lectura de palabras de alta y baja frecuencia.	Dificultades en la lectura de palabras de baja frecuencia.	Se recomienda realizar actividades de lectura a través de palabras cortas y de uso frecuente, la práctica constante permitirá el dominio de las reglas de conversión grafema - fonema (es decir, la relación entre la letra y el sonido que le corresponde) para posteriormente realizar una lectura global (sin deletreo o silabeo)
Lectura de pseudopalabras	Pedir al niño que lea una secuencia de palabras inventadas y con una longitud de 5 a 8 letras de dos a tres sílabas (ver anexo 6 sección lectura de pseudopalabras).	Dificultades en la lectura de pseudopalabras.	No muestran dificultades en la lectura de pseudopalabras.	En la medida en que logre la lectura de palabras de uso frecuente, podrá leer palabras desconocidas o pseudopalabras. Se recomienda la práctica constante de ejercicios de lectura y aumentar la

				complejidad de las palabras en la medida en que se observen avances.
Estructuras gramaticales	A través de la correspondencia que pueda hacer el niño después de leer una oración, con el dibujo que describe la acción (ver anexo 6 sección estructuras gramaticales).	Dificultades en la lectura y comprensión de oraciones.	Aunque su lectura no es fluida, no muestran dificultades en la comprensión de oraciones.	Previo a los ejercicios de lectura, comentar con el niño de que trata el texto; esto le brindará información sobre el contexto de la lectura que realiza. También se recomienda acompañar los textos con dibujos o viñetas, esto ayuda a los niños en la comprensión de estos.

VARIABLE	CÓMO EVALUAR.	DISELXIA	RETRASO LECTOR	QUÉ HACER
Signos de puntuación	Pedir al niño que lea un párrafo donde estén presenten los signos de puntuación de nuestro idioma. Se evalúa el reconocimiento y uso de los signos de puntuación dentro de la lectura (ver anexo 6 sección signos de puntuación).	Muestra dificultades en el reconocimiento y uso de los signos de puntuación en los ejercicios de lectura. No da la entonación en los signos de interrogación y exclamación y no respeta las pausas de las comas y los puntos.	No respeta las pausas de los puntos y comas dentro de la lectura. Utiliza la entonación adecuada en el uso de signos de puntuación y exclamación.	Presentar párrafos cortos con los signos de puntuación exageradamente diferenciados (ponerlos de mayor tamaño, o colores llamativos) pueden usarse dibujos y símbolos que no pasen desapercibidos por el niño durante la lectura, por ejemplo: a un lado del punto y aparte colocar una mano que indique que debe detenerse.
Velocidad y fluidez lectora	Mediante la lectura de un pequeño texto o párrafo (ver anexo 6 sección comprensión de textos).	Lectura lenta, vacilante, con falta de ritmo, muestran tendencia a omitir letras o palabras y donde no se	La fluidez y velocidad lectora sufre un estancamiento al llegar al cuarto grado, por lo que, a pesar de ir en grados más avanzados, los niños con	Se recomienda practicar la lectura y escritura todos los días. Es importante estimular al niño y reconocer sus avances, aunque estos sean muy pequeños. Se debe

		respetan los signos de puntuación, lo cual dificulta la comprensión de lo leído	retraso lector muestran un desempeño en los ejercicios de lectura similar a los de un niño de tercer grado.	empezar con lecturas fáciles y de poco texto, acompañadas de dibujos que lo familiaricen con el contexto de la lectura. A medida que el niño muestra avances es que se irá aumentando la cantidad y complejidad de los textos. Hay que tener en cuenta que en ambos casos (dislexia y retraso lector) el niño logrará aprender a leer y a escribir; pero le llevará más tiempo lograrlo, (varios ciclos escolares) a diferencia de sus compañeros.
Omisión de grafías	A través del dictado de 20 palabras, 10 de alta frecuencia y 10 de baja frecuencia (ver anexo 6 sección lectura de palabras)	Omiten un promedio de 16 a 39 grafías.	Omiten un promedio de 4 grafías.	Realizar ejercicios de segmentación de palabras, en donde el niño pueda identificar a través de los sonidos, cada una de las letras que componen una palabra. Se recomienda empezar con palabras cortas y de uso frecuente, en la medida en la que el niño muestre avances, se aumentará el grado de complejidad de la tarea.

VARIABLE	CÓMO EVALUAR.	DISELXIA	RETRASO LECTOR	QUÉ HACER
Sustitución de grafías	A través del dictado de 20 palabras, 10 de alta frecuencia y 10 de baja frecuencia (ver anexo 6 sección lectura de palabras)	Sustituye un promedio de 12 a 13 grafías, generalmente de similar punto y modo de articulación.	Sustituye un promedio de 4 grafías.	La segmentación de palabras ayuda al desarrollo de la conciencia fonológica, que consiste en la capacidad de relacionar los sonidos del habla con la grafía que le corresponde en la lengua escrita. Por lo que, de igual manera que en el apartado anterior, se recomienda hacer ejercicios de segmentación de palabras.
Adición de grafías.	A través del dictado de 20 palabras, 10 de alta frecuencia y 10 de baja frecuencia (ver anexo 6 sección lectura de palabras)	Añaden un promedio de 2 a 6 grafías generalmente vocales o consonantes de alta frecuencia (l, m, s, p)	Añade un promedio de 2 a 3 grafías generalmente vocales.	Se recomiendan los ejercicios de segmentación de palabras como en los apartados anteriores.
Rotación de grafías.	A través del dictado de 20 palabras, 10 de alta frecuencia y 10 de baja frecuencia (ver anexo 6 sección lectura de palabras)	El promedio de grafías en donde se muestran cambios en la direccionalidad es desde 4 hasta 17, generalmente en consonantes que comparten rasgos similares (p-q, b-d, j-g, r).	El promedio de grafías en donde se muestran cambios en la direccionalidad es de 0 a 4. En este estudio se detectó que en el caso de retraso lector solo hay rotación en las consonantes b y d.	Se recomiendan los ejercicios de segmentación de palabras como en los apartados anteriores.

ANÁLISIS CUALITATIVO			
VARIABLE	CÓMO EVALUAR	DISLEXIA	RETRASO LECTOR
Desarrollo de lenguaje	A través de una entrevista con los padres de familia. Es importante conocer la edad en la que el niño realizó sus primeros sonidos (balbuceo) y primeras palabras. Así mismo saber a qué edad consolidó todos los sonidos del habla, si asistió a terapia de lenguaje y cuál fue el diagnóstico o si tuvo reporte de problemas de lenguaje durante la etapa preescolar.	Generalmente presentan problemas en el desarrollo de lenguaje durante la etapa preescolar y en algunos casos se prolonga hasta los primeros años de la primaria.	En la mayoría de los casos, presentan problemas en el desarrollo de lenguaje durante la etapa preescolar y en algunos casos se prolonga hasta los primeros años de la primaria.

VARIABLE	CÓMO EVALUAR	DISLEXIA	RETRASO LECTOR
<p>Antecedentes prenatales, perinatales y posnatales.</p>	<p>A través de la entrevista con padres de familia recabando información sobre el embarazo, el parto y los primeros meses de vida.</p>	<p>Los niños disléxicos por lo general tienen antecedentes clínicos, como el parto prematuro, o alguna otra condición que se presenta durante el embarazo y el parto. Es importante resaltar que no todos los niños que hayan tenido complicaciones en alguna de estas etapas presentaran un trastorno disléxico.</p>	<p>En la mayoría de los casos de retraso lector, no hay presencia de signos clínicos.</p>

VARIABLE	CÓMO EVALUAR	DISLEXIA	RETRASO LECTOR
Antecedentes familiares	A través de la entrevista con los padres de familia (ver anexo 2)	Teniendo en cuenta el carácter hereditario de la dislexia, es importante conocer si otros miembros de la familia han enfrentado dificultades en el aprendizaje de la lectura, si estas fueron atendidas o como subsanaron estos problemas en los aprendizajes.	En el caso del retraso lector es importante destacar que el origen de las dificultades está relacionado con el contexto socioeconómico y cultural de la familia y no por factores genéticos.
Contexto económico y sociocultural.	Por medio de una entrevista con los padres, en la cual, se recabe información sobre el grado de estudio de los padres, la historia escolar del niño (si curso o no preescolar) desempeño académico, apoyo de los padres de familia en las tareas escolares y el contexto económico en el que se desenvuelve el niño.	En el caso de la dislexia, generalmente los niños se han desarrollado en ambientes económicos y socioculturales favorables, asisten con regularidad a la escuela y pese a ello muestran dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura. Es	El contexto económico y sociocultural de los niños con retraso lector es precario, el grado de estudios de los padres es solo de primaria o incluso menor. La falta de un ambiente favorecedor y estimulante impacta directamente en el aprendizaje de la lectura, ya que la poca o nula exposición de portadores de textos impide que el niño se

		<p>importante destacar que no en todos los casos los niños disléxicos se encuentran en ambientes sociales y culturales favorables, por lo que debe revisarse el análisis cuantitativo.</p>	<p>familiarice con los símbolos escritos y su función comunicativa.</p>
--	--	--	---

Anexo 2**HISTORIA CLÍNICA.**

Fecha: _____

1.- Ficha de identificación.

Nombre: _____

Edad: _____ Fecha de nacimiento: _____

Lugar de residencia: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

Escolaridad: _____

Nombre de la escuela: _____

Nombre de los padres y/o tutor:

Nombre del padre: _____

Edad: _____

Escolaridad: _____

Ocupación: _____

Nombre de la madre: _____

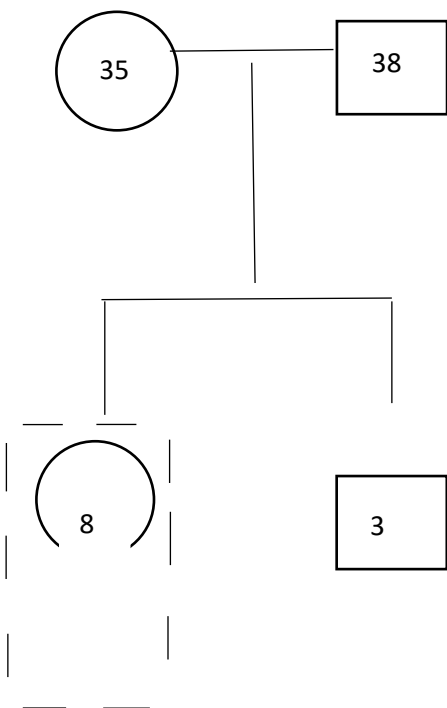
Edad: _____

Escolaridad: _____

Ocupación: _____

FAMILIOGRAMA.

El familiograma representa la estructura familiar del sujeto analizado, así como los miembros que la conforman. Las mujeres se representan con un círculo y los hombres con un cuadro, dentro de las figuras se coloca la edad, en la parte superior se coloca a los padres, mientras que, en la parte inferior a los hijos, se rodea con líneas punteadas, la figura que representa al sujeto de la muestra. Ejemplo:



En este ejemplo podemos observar una familia conformada por la madre que tiene 35 años, el padre de 38, el sujeto de análisis, que en este caso es una niña y para identificarla colocamos una línea punteada alrededor de la figura que la representa, y un hermano de 3 años

II. Antecedentes familiares.

En este apartado es importante recabar información sobre familiares que hayan enfrentado dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, si contaron con algún diagnóstico y si estas dificultades aún están presentes. También será de suma relevancia conocer si algún familiar enfrentó dificultades durante el desarrollo del lenguaje.

III. Antecedentes personales patológicos.

Será importante saber si el niño evaluado tiene alguna enfermedad crónica, o algún antecedente médico que haya impactado de manera particular sus condiciones de salud y esto haya provocado retrasos en su desarrollo o aprendizajes.

IV. Historia personal.

A. Concepción y embarazo.

Será importante conocer las dificultades durante el periodo de gestación, y que tanto influyeron en la salud del niño durante el embarazo y al momento del parto.

B. Nacimiento.

En el caso particular de la dislexia, el nacimiento prematuro es una de las características que pueden estar presentes en este trastorno, por lo que la información de este apartado puede ayudarnos en el reconocimiento y diferenciación de la dislexia vs retraso lector.

C. Alimentación.

Conocer el tipo de alimentación que ha llevado el niño desde el nacimiento hasta la época actual, nos permite tener un bosquejo sobre el contexto social y económico en el que se desenvuelve el niño, que es un dato importante dentro de la identificación del retraso lector.

D. Sueño.

En esta sección será conveniente recopilar la información de las horas de sueño que habitualmente duerme el niño, así como dónde (sí tiene su propia cama y recámara) y con quién (si duerme solo o con alguien). De igual manera que en el apartado anterior, esta información nos permite conocer parte del entorno familiar del niño que como ya se mencionó influye en las dificultades en el aprendizaje de la lectura en el caso de retraso lector.

E. Control de esfínteres.

La edad en la que el niño logró el control de esfínteres es un dato que nos habla del desarrollo madurativo del niño, de ahí la importancia de conocer cómo se vivió esta etapa y en qué momento se consolidó.

F. Desarrollo de lenguaje.

La literatura menciona que tanto en el trastorno disléxico como en los casos de retraso lector, hay presencia de dificultades en la etapa de desarrollo de lenguaje; por lo que es sustancial conocer si durante este periodo los niños enfrentaron problemas de articulación y/o comprensión de lenguaje, si algún familiar padeció las mismas dificultades, si asistió a terapia de lenguaje y por cuanto tiempo y si actualmente el niño sigue presentando esta problemática.

G. Desarrollo motor (lateralidad y orientación espacial).

En el caso del desarrollo de la lateralidad y la orientación espacial, son aspectos que se han relacionado con el trastorno disléxico, por lo que es conveniente conocer, si el niño ha logrado el reconocimiento y dominio de la lateralidad (izquierda-derecha), la orientación espacial (adelante, atrás, adentro, afuera) y si enfrenta dificultades en la coordinación de movimientos fino y gruesos.

H. Historia escolar

De acuerdo con la bibliografía revisada para este trabajo, los niños que han enfrentado dificultades en los aprendizajes generalmente vienen arrastrando un historial académico deficiente, con bajas calificaciones, y en algunos casos reportes de conducta debido a la frustración que enfrentan al no poder adquirir los aprendizajes como el resto de sus compañeros. Dentro de este apartado es sustancial recopilar información sobre los antecedentes académicos del niño y como ha sido el acompañamiento de la familia en estas dificultades.

I. Socialización.

Como se mencionó en el apartado anterior, la literatura señala que la frustración que enfrentan los niños con dificultades en los aprendizajes deriva en conductas agresivas hacia sus compañeros o, en otros casos en alejamiento y retraimiento, debido a que son objeto de burlas y críticas por los demás niños, al no tener el mismo ritmo de aprendizaje. De ahí la importancia de conocer como es el desarrollo social del niño, cuál es su actitud con otros compañeros además de si se integra fácilmente en las actividades del grupo o prefiere estar solo.

Anexo 3.**ESTUDIO SOCIOECONÓMICO.**

Fecha: _____

Día/mes/año

Escriba los datos que se le piden (esta información será confidencial).

1.- DATOS GENERALES.

Nombre completo del jefe de familia.

Apellido paterno, apellido materno, nombre(s).

Fecha de nacimiento: _____

Día/mes/año

Lugar de nacimiento: _____

Estado civil: _____

Soltero, casado, divorciado, unión libre, viudo (a), otro (especifique)

2.- DATOS DE IDENTIFICACIÓN DOMICILIARIA.

Domicilio.

Calle

Número Ext.

Número Int.

Colonia

Código postal

Localidad

Municipio

Estado

3.- Estructura familiar:

	Nombre completo.	Edad.	Grado máximo de estudios.	Ocupación.
Papá				
Mamá				
Hijo 1				
Hijo 2				
Hijo 3				
Hijo 4				

Hijo 5				
Otros (abuelos, tíos, primos, etc.)				

Señale con una X con que personas vive el niño (a).

Madre	Padre	Hermanos (cuantos)	Abuelos	Tíos	Primos	Otros (especifique).

4.- INGRESOS DE LA FAMILIA.

Trabaja actualmente: Si No

Dónde trabaja: _____

Puesto que desempeña: _____

Cuenta con seguridad social: Si No

Si su respuesta fue afirmativa especifique con una X.

IMSS	ISSSTE	SEGURO
		POPULAR

Trabaja algún otro miembro de la familia: Si No.

Donde trabaja: _____

Puesto que desempeña: _____

5.- Vivienda. Marque con una X según sea el caso.

TIPO DE VIVIENDA	TENENCIA DE LA VIVIENDA	CONDICIONES DE LA VIVIENDA
Casa ()	Propia ()	Muy buena ()
Departamento ()	Rentada ()	Buena ()
Otro ()	Prestada ()	Regular ()
	Compartida ()	Mala ()

Espacios	Servicios	Artículos
Número de habitantes ()	Agua ()	Juego de sala ()
Número de dormitorios ()	Luz ()	Juego de comedor ()
Cuántas personas duermen en por habitación	Alumbrado ()	Estufa de gas ()
(especifique el número) ()	Drenaje ()	Estufa eléctrica ()
Sala ()	Gas ()	Refrigerador ()
Comedor ()	Leña ()	Microondas ()
Sala – comedor ()	Techo de lámina ()	Televisión ()
Cocina ()	Techo de losa ()	DVD ()
Medio baño ()	Piso de cemento ()	Equipo de sonido ()
Baño completo ()	Piso de loseta ()	Computadora ()
Jardín ()	Sin piso ()	Lap top ()
Cochera ()	Teléfono de casa ()	Internet ()
	Teléfono celular ()	Lavadora ()
	Vigilancia ()	Juegos de video ()
	Televisión abierta ()	
	Televisión de paga ()	

Cuenta con automóvil: si no

6.- Alimentación. Marque con una X la frecuencia con la que consume los siguientes alimentos.

Alimento	Frecuencia con lo que lo consume			
	Una vez a la semana	Dos o tres veces a la semana	Una vez al mes	Ocasionalmente
Pollo				
Res				
Cerdo				
Pescado				
Leche				
Cereales				
Huevo				
Fruta				
Verduras				
Leguminosas (frijol, haba, lenteja, alubias)				
Otros (especifique)				

Anexo 4

Cuernavaca, Mor. Octubre de 2018

ASUNTO: Proyecto de investigación.

C. Padres Familia

P R E S E N T E.

Debido al alto porcentaje de problemas en el aprendizaje de la lectura y la escritura que se presentan durante la etapa de la escuela primaria; se pretende desarrollar una guía que permita al profesor identificar el origen de estas dificultades y pueda implementar nuevas estrategias o canalizar a el alumno al área de atención correspondiente en caso de ser necesario.

Es por ello que se realizará el proyecto de investigación **“Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria”** dentro de las instalaciones de la Escuela Primaria de tiempo completo Miguel Hidalgo y Costilla. Esto como parte de los estudios de posgrado que actualmente realizó en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos Facultad de Comunicación Humana en la “Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva”.

Se pretende evaluar los procesos lectores; así como la realización de una breve entrevista con la finalidad de conocer datos importantes acerca del desarrollo de lenguaje y motor de su hijo.

En caso de que usted acepte que su hijo (a) participe en este proyecto favor de firma en el espacio correspondiente.

Agradezco de antemano su atención y espero poder contar con su participación y apoyo en el desarrollo de este trabajo.

ATTE:

Sandra Gabriela Figueroa Muñoz Ledo.

Licenciada en Comunicación Humana.

ACEPTO QUE MI HIJO (A) PARTICIPE EN ESTE PROYECTO DE INVESTIGACIÓN.

Nombre Completo del niño (a)

Nombre y firma del padre o tutor.

Anexo 5.



FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Docencia

Jefatura de Programas Educativos de Posgrado

Cuernavaca, Morelos a 05 de septiembre de 2018

FCH/JPEP/0686/2018

PROF. ANDRES ROJAS RUBIO

Director de la Escuela Primaria de tiempo
completo Miguel Hidalgo y Costilla

P R E S E N T E

Reciba un cordial saludo, por medio de la presente me dirijo a usted para solicitarle de la manera más atenta, la admisión de la Lic. Sandra Gabriel a Figueroa Muñoz Ledo; inscrita a la Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva 9° Generación de la Universidad Autónoma del Estado de Morelos, con el fin de realizar el proyecto de investigación "Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria".

La finalidad de este proyecto es que el profesor que se encuentra frente a grupo cuente con una guía que le permita reconocer la etiología de los problemas de lectura particularmente los de origen orgánico (como es el caso de la dislexia) y los relacionados a factores socioculturales (retraso lector).

Para efectos de elaboración de esta guía se trabajará con una muestra de niños a partir de tercer grado de primaria conformada por 10 niños identificados con dislexia, diez niños identificados con retraso lector y 10 con desempeño normal que fungirán como grupo control. Finalmente se capacitará a los profesores para el uso y aplicación de esta guía

Agradezco de antemano sus atenciones y espero contar con su apoyo para la realización de este tema de investigación.



Atentamente

Por una humanidad culta

DRA. LAURA PADILLA CASTRO



I. E. B. E. M.

INSTITUTO DE LA EDUCACION
BASICA DEL ESTADO DE MORELOS
ESCUELA PRIMARIA FEDERAL
"MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA"
CLAVE 662 Z.E-2
CUERNAVACA, MORELOS
SECTOR No. 1

UA
EM

G.i.p. Archivo,

2019

Anexo 6

Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada PROLEC-R.

Descripción de las pruebas.

I. Identificación de letras.

1.Nombre y sonido de las letras

e	o	i
t	u	b
f	n	v
c	r	x
z	j	s
q	ñ	y
p	d	l
g	m	

2. Igual – Diferente.

caballo- cabalo

mercado-mercado

calzapo-calzapo

tesepa-tecepa

carreta-caseta

cachorro-cachorro

pichera-picera

amigo-amigo

terrijo-terijo

banquete-banquete

miboro-miboro

guitarra-guitarra

bequefo-biquefo

marguen-margen

almacén-armacén

marido-manido

taballo-taballo

quesera-cesera

anguila-angula

huecho-huecho

huerta-huerta

tasino-tasino.

II. *Procesos léxicos.*

3. Lectura de palabras.

casa

globo

ermita

girasol

ombligo

pulga

huelga

estrella

bosque

barco

peine

fuego

especie

trono

trompeta

muerto

mueble

sombrero

prado

pueblo

gigante

treinta

blanco

prensa

lienzo

princesa

tierra

ciervo

cuerpo

granizo

alfombra

viento

cristal

astuto

cloro

peldaño	gente	triumfal	plato
tintero	liebre	pregunta	tractor

4. Lectura de pseudopalabras.

reca	bispa	blopa	
glora	peima	pueña	ciergo
erpisa	fueme	giranco	cuerla
gicamol	escodia	treindo	graliza
onclaso	trollo	blansa	alimiento
pulda	trondeja	prencol	vienca
huelte	muerbo	lienca	crispol
escrilla	muepla	prinsota	ascuso
bospe	sodiro	tiepre	clofo
pelcafo	genso	triundol	plafo
tincoro	liegra	prejonta	tractan

III. Procesos gramaticales.

5.-Estructuras gramaticales.

El conejo está saltando sobre el gato.

- 1.- La niña está besando al niño.
- 2.- El elefante está asustando al ratón.
- 3.- El policía es perseguido por el ladrón.
- 4.- A la niña le riñe el papá.
- 5.- El camión que tiene la cabina roja está siguiendo al coche.
- 6.- Al general le saluda el soldado con gorra roja.
- 7.- El médico es salvado por el policía.
- 8.- El bombero que lleva un traje azul moja al payaso.
- 9.- El perro está mordiendo al mono.
- 10.- El niño que es columpiado por la niña lleva un pantalón azul.
- 11.- El lobo es engañado por Caperucita.
- 12.- Al niño lo está acariciando el anciano.
- 13.- El pájaro está mirando a la serpiente.
- 14.- Al gato le ataca el ratón.
- 15.- El hombre es fotografiado por la mujer.

16.- El perro que lleva la lengua fuera es perseguido por el toro negro.

6. Signos de puntuación.

Después de salir del cole, (1) Juan fue al parque a ver a sus amigos los animales. (2) En seguida vio un grupo de palomas que volaban y jugaban por los aires.

-¡Qué suerte! (3) exclamo Juan-. (4) ¡Cómo me gustaría volar! (5)

Estaba tan distraído que ni siquiera vio a su madre acercarse. (6) Por eso se asustó un poco cuando oyó que le preguntaban:

-¿Qué miras? (7)

-Estaba pensando lo bonito que es volar. (8)

Mamá ¿por qué nosotros no podemos volar? (9)

-Porque nosotros tenemos otras ventajas- (10) le responde la madre.

-¿Te refieres al hecho de que podemos hablar?
(11)

-Esa es una de ellas.

IV. Procesos semánticos.

7. Comprensión de oraciones.

- 1.- Da tres golpecitos sobre la mesa.
- 2.- Abre y cierra el puño dos veces con cada mano.
- 3.- Pon el lápiz que está sobre la mesa encima del cuaderno.
- 4.- Dibuja un árbol con tres manzanas.
- 5.- Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol.

- 6.- dibuja un cuadrado dentro de un redondel.
- 7.- Ponle un sombrero al payaso.
- 8.- Tacha la nariz y la cola del perro.
- 9.- Colócale un bigote de tres pelos al ratón.
- 10.- El caballo es más pequeño que el elefante.
- 11.- El niño está más gordo que la niña.
- 12.- El soldado es más alto que el niño.
- 13.- La pelota azul está sobre la caja roja.
- 14.- La pelota verde está entre dos cajas azules.
- 15.- La pelota roja está dentro de la caja y la pelota azul está fuera de la caja.
- 16.- La pelota roja está encima de la mesa y la pelota verde está debajo de la mesa.

8.- Comprensión de textos.

Carlos.

Carlos quería ir al cine con sus amigos, pero sus padres no le dejaban. Muy enfadado entró en su habitación, abrió la hucha donde guardaba sus ahorros y sacó varias monedas. Durante unos momentos estuvo pensando en bajar por la ventana, pero sus padres se iban a enfadar mucho, así que no lo hizo. Buscó el teléfono y llamó a sus amigos que le estaban esperando. Después estuvo un rato tumbado sobre la cama hasta que se le pasó el enfado y ya más alegre se fue a ver la televisión con sus padres.

¿Por qué estaba Carlos enfadado?

¿Para qué sacó varias monedas de la hucha?

¿Por qué no bajó por la ventana?

¿Para qué llamó a sus amigos?

Marisa.

Era el cumpleaños de Marisa y allí estaban todas sus amigas esperando a que empezara la fiesta. De repente, oyeron un ruido en la cocina y se fueron todas corriendo hacia allá. Cuando entraron vieron la tarta de cumpleaños aplastada contra el suelo y a un gato escapando por la ventana. Marisa se echó a llorar porque ya no podría apagar las velas y pedir un deseo como otros años. Sus amigas trataban de consolarla con bromas y chistes pero ella seguía muy triste. De repente, sonó el timbre de la puerta y cuando abrieron se encontraron con el padrino de Marisa que venía con una gran tarta de chocolate. Todas se pusieron muy contentas y la madre de Marisa enseguida colocó las ocho velas en la hermosa tarta de chocolate.

¿Qué era el ruido que oyeron en la cocina?

¿Quién había tirado la tarta al suelo?

¿Por qué no podría Marisa pedir un deseo?

¿Cuántos años cumplía Marisa?

Los okapis.

Los okapis son animales mamíferos que viven en las selvas de África. Son casi tan grandes como las jirafas y tienen rayas como las cebras. Tienen un hocico fuerte y con su lengua pueden limpiarse hasta las orejas. Se alimentan de las ramas de los árboles y de zanahorias que arrancan de las huertas de los campesinos. No soportan temperaturas muy frías ni vientos muy fuertes. Son muy tímidos y no son fáciles de ver.

¿Por qué los okapis viven en las zonas donde hay árboles?

¿Por qué los campesinos africanos se enfadan con los okapis?

¿Por qué no podrían vivir los okapis en el Polo Norte?

¿Cómo es la lengua de los okapis?

Los indios apaches.

Los indios apaches vivían en las grandes praderas de Norteamérica. Allí había hierba alta y abundante que servía de alimento para muchos animales. Vivían de la caza y su presa preferida eran los bisontes que se desplazan en grandes manadas. Los indios los cazaban provocando estampidas de la manada hacia desfiladeros que terminaban en precipicio. A menudo mataban tantos bisontes que no podían comer toda su carne, entonces la secaban para guardarla para el invierno. La piel la aprovechaban para hacer los vestidos y cubrir las tiendas donde dormían. Puesto que dependían de la caza, no vivían en lugares fijos sino que iban siguiendo a los

animales en sus desplazamientos. Era una vida dura porque tenían que transportar de un lado para otro todas sus cosas. Por eso, cuando llegaron los caballos su calidad de vida mejoró notablemente.

¿Por qué vivían los indios apache en las grandes praderas?

¿Cómo mataban a los bisontes?

¿Por qué se estaban moviendo continuamente de un lugar para otro?

¿Por qué mejoró su calidad de vida cuando llegaron los caballos?

9.- Comprensión oral.

El ratel.

El ratel es un animal pequeño parecido al tejón que vive en África. Se alimenta de insectos, ratones, lagartos y pájaros, pero lo que más le

gusta es la miel. Tiene una piel muy fuerte que le protege de las picaduras de las abejas. Casi siempre va sólo, apenas se le ve con otros animales. En los lugares salvajes sale por el día y duerme por la noche, pero en las zonas donde hay poblados hace vida nocturna.

¿Por qué se dice que el ratel es muy goloso?

¿Por qué las abejas no le pueden picar?

¿Por qué se dice que es tímido?

¿Por qué en algunos lugares no sale por el día?

Los vikingos.

Los vikingos eran unos guerreros del norte de Europa que llevaron a cabo numerosas conquistas en la Edad Media. Sólo atacaban los pueblos próximos a la costa porque en el mar eran invencibles, pero en tierra firme se les podía

vencer. Eran muy crueles ya que asesinaban a la gente y les incendiaban sus casas. Aunque se pasaban mucho tiempo navegando y luchando, también cultivaban las tierras en su país. De hecho, siempre comenzaban las expediciones en la primavera, después de sembrar los campos, y volvían en verano para recoger las cosechas. Construían embarcaciones largas y muy ligeras para poder transportarlas por tierra. Para sacarlas del puerto utilizaban los remos. Una vez en alta mar desplegaban las velas.

¿Por qué la gente temía a los vikingos?

¿Por qué no atacaban a los pueblos del interior?

¿Por qué no salían de conquista antes de la primavera?

¿Cómo movían los barcos en alta mar?



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 31 de enero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

P R E S E N T E.

Certifico que la tesis "**Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria**" elaborada por el alumno **Sandra Gabriela Figueroa Muñoz Ledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"



DR. EDUARDO HERNÁNDEZ PADILLA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Cuernavaca, Morelos, a 31 de enero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
PRESENTE.**

Certifico que la tesis "**Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria**" elaborada por el alumno **Sandra Gabriela Figueroa Muñoz Ledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"

DR. ELISEO GUAJARDO RAMOS
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 31 de enero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria**" elaborada por el alumno **Sandra Gabriela Figueroa Muñoz Ledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

MTRA. DANIVIA LÓPEZ GARCÍA
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



Cuernavaca, Morelos, a 31 de enero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

**CONSEJO INTERNO DE POSGRADO
P R E S E N T E.**

Certifico que la tesis "**Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria**" elaborada por el alumno **Sandra Gabriela Figueroa Muñoz Ledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE
"Por una humanidad culta"

MTRA. ROCÍO E. IDA OCAMPO JIMÉNEZ
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DEL
ESTADO DE MORELOS



Facultad de
Comunicación Humana

FACULTAD DE COMUNICACIÓN HUMANA

Secretaría de Investigación

Cuernavaca, Morelos, a 31 de enero del 2020

ASUNTO: Voto aprobatorio

CONSEJO INTERNO DE POSGRADO

PRESENTE.

Certifico que la tesis "**Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura (dislexia) vs retraso lector para docentes de primaria**" elaborada por el alumno **Sandra Gabriela Figueroa Muñoz Ledo** cumple con los requisitos para obtener el grado de Maestría en Atención a la Diversidad y Educación Inclusiva.

ATENTAMENTE

"Por una humanidad culta"

DR. ANTONIO GARCÍA ANACLETO
COMISIÓN REVISORA

C.c.p- Archivo.