

PERFIL LECTOR DE NIÑOS CON Y SIN RETRASO
LECTOR EN LA CIUDAD DE CALI (COLOMBIA)

Reading performance of children with and without
reading delay in Cali (Colombia)

María Isabel Cardona Cardona, Psi*
Natalia Cadavid Ruiz, Ph.D.*

Resumen

El presente estudio piloto tiene por objetivo identificar diferencias en el perfil lector de una muestra de niños con y sin retraso lector. Para ello se evaluaron cuarenta niños de ocho y nueve años de edad, de estrato socioeconómico bajo, que cursan entre segundo y cuarto de primaria en un colegio privado, sin ánimo de lucro, en la ciudad de Cali (Colombia). La mitad de los estudiantes conformó el grupo experimental, al ser diagnosticados con retraso lector. La otra mitad fue el grupo control. Todos los niños fueron evaluados con los sub-

* Pontificia Universidad Javeriana, Cali (Colombia).

Correspondencia: Calle 18 n.º. 118-250, edificio Samán, Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Departamento de Ciencias Sociales. Cali (Colombia). ncadavid@javerianacali.edu.co

dominios de *habilidades metalingüísticas y de lectura* de la batería Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Los principales resultados del estudio demuestran que los niños con retraso lector presentan dificultades en sus habilidades del lenguaje oral, como conciencia fonológica y comprensión, que son esenciales para una correcta adquisición del proceso lector.

Palabras clave: Retraso lector, niños escolares, perfil lector, conciencia fonológica, comprensión lectora.

Abstract

This pilot study aims to identify differences in the reading profile of a sample of children with and without reading delay. 40 children aged eight and nine years old, of low socioeconomic status, from second to fourth grade that assist to a private non-profit school of Cali (Colombia) participated in the study. Half of the children formed the experimental group, since they were diagnosed with reading delay. The other half formed the control group. All children were assessed with the subdomains of Habilidades Metalingüísticas and Lectura of the Evaluación Neuropsicológica Infantil battery (ENI). The main results of the study showed that children with reading delay presented difficulties in some of their oral language skills that are needed to acquire reading, such as phonological awareness and comprehension.

Keywords: Reading delay, children, reading profile, phonological awareness, reading comprehension skills.

Fecha de recepción: 22 de octubre de 2012

Fecha de aceptación: 15 de julio de 2013

INTRODUCCIÓN

Las estadísticas mundiales sobre dificultades del aprendizaje, particularmente de la lectura, definen que entre un 5 y un 16% de la población suele ser diagnosticada con dislexia (Casals, 2007; Talero, 2004). A pesar de que no se cuenta con reportes formales sobre su prevalencia en población colombiana, se tiene acceso a las estadísticas de rendimiento lector de la población infantil colombiana, que desde iniciativas nacionales e internacionales buscan definir el nivel de apropiación de esta habilidad escolar, y que se supone deberían detectar en su extremo inferior a aquellos niños con dificultades lectoras severas, como la dislexia. Según el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), adscrito al Ministerio de Educación Nacional, de 102.000 niños en el ámbito nacional que cursaban quinto de primaria en el 2009, el 43% alcanzó un nivel mínimo de lectura, comprendiendo superficialmente textos sencillos, y un 21% adicional se desempeñó por debajo de lo esperado para su edad y nivel escolar. Entre tanto, de 87.000 adolescentes que cursaban noveno grado, el 64% presentaba dificultades para comprender, a profundidad, textos académicos (Icfes, 2010a, 2010b; Park, 2008).

Estas estadísticas reportadas por el Icfes suelen evaluar en su mayoría a niños con un desarrollo psicológico esperado para su edad y nivel escolar, excluyendo inmediatamente la posibilidad de explicar estos datos por la presencia esperada de dislexia en la población, en tanto la dislexia se comprende como un cuadro clínico de origen neurológico (Berninger & Abbott, 2002; Kibby & Hynd, 2001; Tunmer & Greaney, 2010).

Desde el enfoque clínico se han planteado otros conceptos para explicar estas dificultades en la lectura, que no encajan completamente con la dislexia, pero que son observadas ampliamente en la población mundial infantil (Park, 2008; Phillips & Lonigan, 2009). Particularmente, dos décadas atrás se sugirió el uso del término *retraso lector* para dar cuenta de aquellos casos que ante un desarrollo psicológico esperado para su edad y escolaridad presentaban una curva de adquisición de la lectura, por lo menos, dos años más demorada a la observada en sus pares. Concretamente, la literatura científica en español sobre *retraso lector* define ese término como aquellos niños que presentan una dificultad

para automatizar el proceso de decodificación de los símbolos escritos, produciendo una sobrecarga en su memoria de trabajo en la medida en que se les dificulta integrar en línea la información visual de los símbolos escritos que leen con la comprensión semántica de las palabras que van reconociendo en el escrito (Roselli, Báteman, Guzmán & Ardila, 1999; Roselli, Matute & Ardila, 2004, 2006).

Para algunos de estos estudios, la razón de esta dificultad radica en las limitadas oportunidades de alfabetización ofrecidas a los niños antes y durante su aprendizaje formal de la lectura (Bravo, 1996; McLoyd, 1998; Phillips & Lonigan, 2009; Rosas et ál., 2010). Estudios como el de Kains & Vernon-Feagans (2007) apoyan esta hipótesis al demostrar que el nivel socioeconómico de las familias, sus ingresos mensuales y el nivel educativo de los padres son variables predictivas de las habilidades prelectoras de niños escolarizados. Phillips & Lonigan (2009) complementan esta información al encontrar que la competencia lectora de estos niños es posible de predecir desde temprana edad si se conocen las prácticas de alfabetización de la familia, como el número de libros en casa, el hábito de lectura en los padres y su inclusión en las actividades diarias familiares.

Por su parte, la literatura científica en inglés resalta como característica del retraso lector la concordancia entre el coeficiente intelectual (CI) y rendimiento lector obtenido por el niño, en donde la obtención de un bajo desempeño lector estaría acompañada por un bajo rendimiento intelectual. Esta característica coincide con la postura de la literatura científica en español, si se considera que las medidas tradicionales de CI empleadas en la identificación de retraso lector son las escalas Wechsler y estas se caracterizan por evaluar, en gran medida, contenidos escolares y culturales que dependen de las oportunidades de aprendizaje ofrecidas al niño (Cadauid Ruiz & Del Río, 2012; Kains & Vernon-Feagans, 2007; Noble, Norman & Farah, 2005). En este sentido, se podría sugerir que los niños con retraso lector puntúan bajo tanto en tareas de lectura como de rendimiento intelectual, pues ambos constructos dependen de la intensidad, calidad y variedad de conocimientos ofertados al niño durante su desarrollo. Por esta razón, aunque los niños reportan un desarrollo psicológico típico, presentan bajos desempeños en las dos variables anteriormente mencionadas, dado que a menor alfabetización

y oportunidades de aprendizaje, menores posibilidades para apropiarse tanto de procesos como de contenidos cognitivos necesarios para su rendimiento escolar.

En definitiva, ambos desarrollos clínicos y científicos destacan el retraso lector como un término o categoría para dar cuenta de niños que presentan dificultad en la lectura, sin mostrar evidencias de alteraciones neuropsicológicas que las expliquen, pero con una historia de desarrollo limitada en su proceso lector (Bravo, Bermeosolo, Pinto & Oyarzo, 1996; Jiménez, Escobero & Rodríguez, 2011), evidenciada, particularmente, en un promedio bajo de rendimiento intelectual. Concretamente, se consideran como criterios para definir el retraso lector puntuaciones entre el percentil 21 y 50 en tareas de decodificación de letras, sílabas y palabras, de modo que presenten un desempeño por debajo de lo esperado para la edad y escolaridad del niño evaluado, mas no tan bajo como el esperado en niños con dislexia, quienes suelen obtener puntuaciones percentiles por debajo de 21 (Bravo et ál., 1996; Favila & Seda, 2010; Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz & Fletcher, 1996). Además, deben ser niños que obtengan promedios bajos en su rendimiento intelectual, que suelen ubicarse entre CI iguales o mayores a 70 y no superiores a 90 (Francis et ál., 1996; Jiménez et ál., 2011).

Los pocos estudios que han rastreado este concepto en muestras infantiles hispanohablantes explican el retraso lector como un déficit en el dominio fonémico del lenguaje, en el que se dificulta la conversión grafema-fonema y así mismo la toma de conciencia de los segmentos fonémicos y la apropiación de la etapa alfabética de la adquisición de la lectura (Bravo, 1996; Favila & Seda, 2010; Hernández-Valle & Jiménez, 2001). Además, plantean que los niños a quienes se les atribuye retraso lector suelen presentar como principal dificultad la apropiación de su conciencia fonológica, no obstante, esta no es tan marcada como la dificultad observada en niños con dislexia (Bravo et ál., 1996; Jiménez, 1996).

El concepto de conciencia fonológica ha ido ganando fuerza en las explicaciones del retraso lector en la medida en que resalta la relevancia del nivel del desarrollo del lenguaje oral al momento de iniciar la adquisición de la lectura (Bravo, 2006; Rueda, 2003). De acuerdo con estas explica-

ciones, a mejor capacidad para discriminar y manipular los sonidos del lenguaje hablado (fonemas) mayor facilidad para comprender las reglas de conversión grafema-fonema, en las cuales se sustenta gran parte de la adquisición del proceso lector. La conciencia fonológica, entendida como la capacidad para analizar la estructura sonora del lenguaje oral, se constituye como el precursor cognoscitivo, por excelencia, para la adquisición de la lectura (Bowers, Biddle & Wolf, 2000; Clemente & Domínguez, como se citó en Favila & Seda, 2010; Krajewski & Schneider, 2009; Serrano & Defior, 2004; López & Beltrán, 2009; Snider, 1997; Stone, 2005). A través de su conciencia fonológica, el niño logra analizar y sintetizar las unidades del lenguaje oral, como las sílabas y las palabras, reconociendo así los sonidos que las componen a través de las combinaciones, el aislamiento y la segmentación de fonemas que conforman una sílaba y / o una palabra (Herrera & Defior, 2005). Esta capacidad para reconocer los sonidos discretos del lenguaje hablado permitirá entender que a cada uno de esos fonemas se le asocia un símbolo escrito o grafema, permitiendo adquirir las reglas de conversión grafema-fonema en las que se sustenta parte del aprendizaje lector (Rodrigo et ál., 2009).

Ahora bien, la adquisición de la lectura no solo necesita de la conversión de los símbolos escritos a los fonemas del lenguaje oral que ya domina el niño, sino que también requiere de la apropiación de los significados de las palabras, de modo que aquella secuencia de símbolos escritos que se logran traducir en palabras habladas pueda ser identificada con su significado. La apropiación de la lectura corresponderá al dominio de estos procesamientos cognoscitivos: tanto el aprendizaje de cómo traducir lo escrito a los fonemas que se emplean cotidianamente en el lenguaje oral, como el de atribuirle un significado a dicha secuencia de fonemas (Rueda, 2003).

En este sentido, la adquisición del proceso lector se caracteriza, inicialmente, por el desarrollo de dos procesamientos cognitivos simultáneos, conocidos dentro de los modelos de reconocimiento de palabras como *ruta fonémica* (la que permite la decodificación visual y auditiva de los microelementos que componen un texto: letras, sílabas, palabras) y *ruta semántica* (que permite el acceso al significado de las palabras. La comprensión de estas palabras en oraciones, párrafos y textos com-

pletos se da gracias a otro nivel de apropiación de la lectura conocido como comprensión del significado del texto). Según Serrano & Defior (2004), la ruta fonémica sustenta su desarrollo en la previa adquisición y apropiación de la conciencia fonológica. Por tanto, los estudios sobre retraso lector confirman la existencia de una relación entre el aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica, evidenciando que aquellos que han desarrollado mejor esta habilidad tienen un mejor desempeño lector (Favila & Seda, 2010) y aquellos que presentan una dificultad en su apropiación suelen tener dificultades en su aprendizaje lector.

En este orden de ideas, el presente trabajo busca explorar empíricamente el concepto de retraso lector en una muestra de niños colombianos, evaluando la viabilidad y unicidad de este concepto para explicar un perfil lector particular, reportado en otras poblaciones (Bravo, 2006; Favila & Seda, 2010; Hernández-Valle & Jiménez, 2001). Concretamente, este estudio piloto pretende responder si el conjunto de características reportadas en la literatura como retraso lector conforman un grupo de variables apropiadas para dar cuenta de un perfil lector diferente a los usualmente reportados como perfiles normolector y disléxico.

MÉTODO

Participantes

Este estudio piloto se realizó con una submuestra seleccionada aleatoriamente de una muestra más amplia de niños que participaban en un estudio longitudinal sobre el impacto de programas de intervención en el desarrollo de su capacidad cognitiva.

Concretamente, se reporta el desempeño de cuarenta niños de sexo masculino y femenino, de ocho y nueve años de edad, de estrato socioeconómico bajo, que cursaban entre segundo y cuarto de primaria en un colegio privado, sin ánimo de lucro, de la ciudad de Cali (ver tabla 1). Este grupo de niños se subdividió, a su vez, en dos grupos, uno experimental, conformado por veinte niños diagnosticados con retraso lector, y otro de control, conformado por los restantes, al demostrar en una tarea de lectura un desarrollo típico de esta habilidad escolar.

La selección de los niños participantes tuvo en cuenta que todos hubieran obtenido un coeficiente intelectual igual o superior a 70, así como una historia de desarrollo típica, esperada para sus correspondientes edades y contexto sociocultural. Adicionalmente, se buscó que el grupo experimental lo conformaran niños con perfiles cognitivos de lectura que correspondieran a la definición operacional de retraso lector, predominante en la literatura científica y que requiere, además de los requisitos anteriormente mencionados, un desempeño de mínimo dos puntuaciones por debajo del percentil 50 en al menos dos tareas que midan su proceso lector (ya sean de precisión, comprensión y / o velocidad lectora), con un mínimo de dos años de experiencia en el aprendizaje de la lectura. Por el contrario, se aseguró que los participantes del grupo control presentaran puntuaciones entre el percentil 50 o superiores en las tres tareas empleadas para evaluar la lectura: precisión, comprensión y velocidad.

Tabla 1. Distribución y características de la muestra

| Grupo | Grupo experimental | | | | Grupo lector | | | |
|--------|--------------------|-------------------|-------------------|-------------------|---------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | <i>M (DE)</i> | <i>Mín – máx.</i> | <i>f</i> niños | <i>f</i> niñas | <i>M (DE)</i> | <i>Mín – máx.</i> | <i>f</i> niños | <i>f</i> niñas |
| 8 años | 8.04 (0.49) | 8.00 – 8.11 | 5 | 5 | 8.05 (0.39) | 8.00 – 8.10 | 4 | 6 |
| 9 años | 9.06 (0.39) | 9.02 – 9.11 | 5 | 5 | 9.06 (0.35) | 9.00 – 9.11 | 3 | 7 |

Instrumentos

El desempeño lector de los niños participantes en este estudio se evaluó por medio de las pruebas de lectura de la batería Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) de Matute, Roselli, Ardila & Ostrosky-Solis (2007). Esta batería evalúa el desarrollo neuropsicológico de niños entre los cinco y los dieciséis años de edad y consta de doce dominios. Dicha división de la batería por dominios permite la aplicación por partes o completa de la misma. Para los fines de este estudio piloto se aplicaron los dominios de *habilidades metalingüísticas y de lectura*.

El dominio de habilidades metalingüísticas se compone de cuatro subpruebas: síntesis fonémica, conteo de sonidos, deletreo, y conteo de

palabras, todas ellas destinadas a evaluar la capacidad de los niños para identificar y manipular mental u oralmente los sonidos que componen su lenguaje hablado. Esta dimensión permite evaluar lo que en la literatura se conoce como conciencia fonológica.

Por su parte, la dimensión de lectura se divide en tres subdominios: precisión, comprensión y velocidad. A su vez, el subdominio de *precisión* se compone de cuatro tareas (sílabas, palabras, no palabras [pseudo-palabras], oraciones y palabras con errores en la lectura en voz alta). *Comprensión* está conformado por tres tareas (oraciones, lectura en voz alta y lectura silenciosa), y *velocidad* se compone de dos tareas (lectura en voz alta y lectura silenciosa).

La subdimensión de precisión busca evaluar la capacidad de los niños para emplear correctamente las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, para pronunciar correctamente los sonidos asociados al conjunto de letras impresas que se les muestran, ya sean sílabas, palabras u oraciones. La subdimensión de comprensión evalúa la capacidad de los niños para captar el significado de lo que leen, ya sea siguiendo instrucciones o reportando las ideas principales y secundarias de un relato. Por su parte, la dimensión de velocidad busca evaluar el tiempo que le toma a un(a) niño(a) leer.

La selección de las dimensiones de habilidades metalingüísticas y de lectura responde a su amplio uso en el ámbito clínico con población colombiana, además de que proveen datos normativos, por edad, para población infantil colombiana y reportan coeficientes de fiabilidad entre 0,85 y 0,98 para las pruebas aplicadas (Bolaños-García & Gómez-Betancurt, 2009; De los Reyes-Aragón et ál., 2008; Matute et ál., 2007).

Procedimiento

Inicialmente se estableció contacto con las directivas del colegio al que asisten los niños participantes del estudio para obtener su aprobación de participación. Una vez confirmada su colaboración, se procedió a contactar a los padres de familia de los niños de ocho y nueve años de edad. A aquellos niños cuyos padres aceptaron la participación de sus hijos en el estudio se les hizo firmar el consentimiento informado. Los

niños acompañaron este consentimiento con su firma de asentimiento para participar en el estudio. Posteriormente fueron evaluados con una batería de pruebas neuropsicológicas, en la que se incluyeron las pruebas reportadas en este trabajo (los dominios de habilidades metalingüísticas y de lectura de la ENI).

La aplicación de estas pruebas tuvo una duración de veinte a veinticinco minutos, y fueron las primeras pruebas aplicadas a los niños durante la primera de dos sesiones de evaluación. Dichas evaluaciones se realizaron durante el horario escolar y dentro de las instalaciones del colegio al que asistían los participantes del estudio. Además, los padres de cada niño(a) respondieron un protocolo de historia de desarrollo, en el que se indagaba por sus antecedentes médicos y personales, con el fin de identificar los niños con y sin un desarrollo típico.

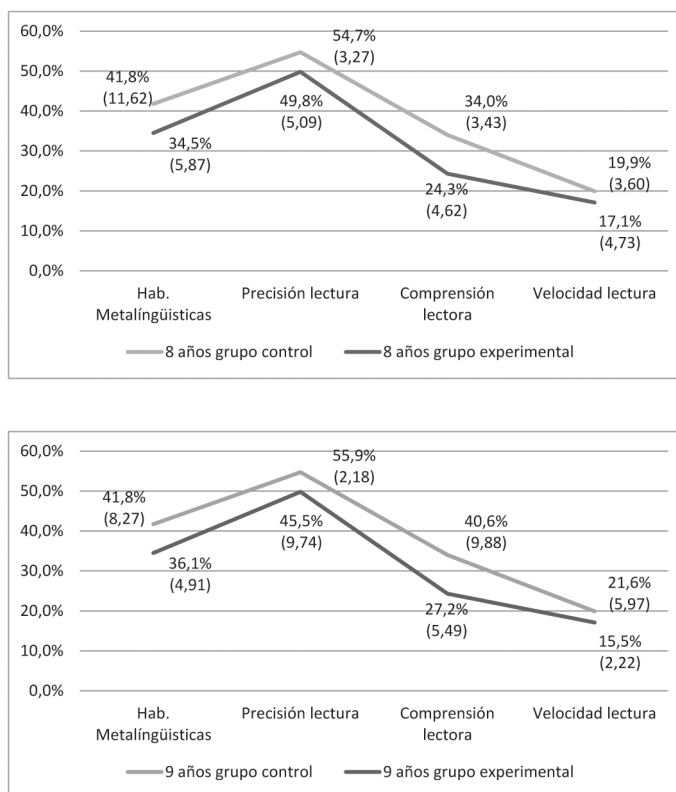
Los niños de ocho y nueve años cuyos padres reportaron que tenían un desarrollo psicológico esperado, y que obtuvieron un coeficiente intelectual igual o superior a 70, fueron seleccionados para este estudio piloto. Posteriormente se dividieron en dos grupos, dependiendo de las puntuaciones obtenidas en los subdominios de lectura de la ENI: precisión, comprensión y velocidad. Aquellos niños con puntuaciones inferiores al percentil 50 en al menos dos de los tres subdominios de lectura conformaron el grupo experimental, entre tanto, aquellos con puntuaciones en lectura iguales o superiores al percentil 50 conformaron el grupo control. Finalmente, los desempeños de los niños que conformaron ambos grupos fueron empleados para realizar comparaciones entre sí, con el fin de determinar si existen diferencias en el perfil lector de niños con y sin retraso lector.

RESULTADOS

Los desempeños de los participantes en este estudio se emplearon para describir el perfil lector de niños con y sin retraso lector, así como para definir la existencia de diferencias significativas entre ellos. Con este fin se utilizaron las puntuaciones estándar alcanzadas en las dimensiones de habilidades metalingüísticas y de lectura de la ENI por rango de edad evaluado. Esta división de la muestra por rango de edad, así como por su desempeño lector, buscaba analizar posibles diferencias en sus habilida-

des lectoras que también pudieran depender de la etapa de adquisición en la que se encuentran, suponiendo que entre los ocho y nueve años de edad los niños están perfeccionado varias de sus habilidades lectoras, sin alcanzar todavía un nivel techo; supuesto basado en los hallazgos de otros estudios que reportan que niños entre los ocho y nueve años de edad se encuentran ampliando su vocabulario, consolidando la interiorización de reglas gramaticales y ortográficas, etc. (Cadavid, 2008; Sénéchal & LeFevre, 2002).

La figura 1 detalla el desempeño de los niños según su edad y grupo al que fueron asignados.



Nota. En números, se detallan la media y la desviación estándar, entre paréntesis.

Figura 1. Perfil lector de niños de ocho y nueve años de edad con y sin retraso lector.

Como se puede apreciar en la figura 1, los niños con un desarrollo típico de la lectura obtienen mejores puntuaciones en las pruebas que miden esta habilidad escolar, a cualquiera de las dos edades evaluadas, aunque ambos grupos tienden a mostrar un mismo perfil de desarrollo de sus habilidades lectoras, en el que destaca una mejor apropiación de las reglas de conversión grafema-fonema (observada en la puntuación promedio en la subdimensión de *precisión*) y su manipulación mental (definida por su desempeño en las tareas de *habilidades metalingüísticas*). Como era de esperarse, se tiende a encontrar un mejor desempeño lector en niños de nueve años, independientemente del grupo al cual pertenecen.

Ahora bien, las diferencias observadas entre el perfil lector de niños con retraso lector y aquellos con un desarrollo típico de la lectura son solo significativas para algunas de las dimensiones de la ENI aplicadas, tal como se muestra en la tabla 2.

Tabla 2. Comparación de medianas en tareas de lectura de niños de ocho y nueve años de edad con y sin retraso lector

| Dominio evaluado | Niños de ocho años de edad | | | | Niños de nueve años de edad | | | |
|------------------------------|----------------------------|------------------------|----------|----------------|-----------------------------|------------------------|----------|----------------|
| | Mdn grupo control | Mdn grupo experimental | <i>U</i> | <i>p</i> valor | Mdn grupo control | Mdn grupo experimental | <i>U</i> | <i>p</i> valor |
| Habilidades metalingüísticas | 44.0 | 33.5 | 77.5* | 0.37 | 44.0 | 37.5 | 79.5* | .025 |
| Precisión de lectura | 56.5 | 51.5 | 74.5 | 0.62 | 56.0 | 44.0 | 81.0* | .010 |
| Comprensión de lectura | 34.0 | 24.0 | 97.0* | .00 | 38.5 | 27.0 | 97.0* | .00 |
| Velocidad de lectura | 20.5 | 17.0 | 71.0 | .11 | 22.0 | 15.5 | 81.0* | .01 |

* Valores significativos a un nivel de significancia de $p < .05$

En términos generales se encuentra que los niños con retraso lector suelen diferenciarse de sus pares en habilidades metalingüísticas o de conciencia fonológica, como lo reporta la literatura (Favila & Seda, 2010; Hernández-Valle & Jiménez, 2001; Jiménez et ál., 2011), y en comprensión de lectura, siendo más evidente su retraso lector a los nueve años que a los ocho, pues ya no solo se limita su conciencia fonológica, sino también sus habilidades lectoras, como su comprensión, precisión y velocidad.

Adicional al análisis anterior, se compararon los desempeños de los niños en cada grupo, por rango de edad. En este sentido, cuando se compara el desempeño lector de los niños de ocho y nueve años de edad del grupo experimental no se encuentran diferencias significativas, lo que sugiere un desempeño similar, a pesar del año de edad y de escolarización de diferencia. Ahora bien, cuando se compara el desempeño lector de los niños de ocho y nueve años de edad del grupo control solo se encuentra una diferencia significativa en la subdimensión de *comprensión* ($U = 79.0$, $p = .027$) en la que los niños de ocho años obtienen una puntuación media de 24.3 (4.62), mientras los de nueve años obtienen una puntuación de 27.2 (5.49).

DISCUSIÓN

Teniendo en cuenta el objetivo de este estudio piloto, que buscaba identificar el perfil de lectura de una muestra de niños caleños con y sin retraso lector, el conjunto de hallazgos del trabajo apoya la existencia de este nuevo término de *dificultad lectora*. Concretamente, se ha podido establecer que el concepto de retraso lector parece responder a una entidad que engloba a aquellos niños que, a pesar de presentar un desarrollo típico, presentan dificultades en la adquisición de la lectura, incluso cuando se controlan otras posibles variables explicativas a su baja habilidad lectora, como el rendimiento intelectual y las condiciones sociodemográficas (Jiménez et ál., 2011; Park, 2008, Phillips & Lonigan, 2009; Sénéchal & LeFevre, 2002).

Si bien es cierto que los niños del grupo experimental y control presentan una curva de aprendizaje de la lectura con la misma forma (ver figura 1),

los del segundo grupo obtienen mejores puntuaciones, particularmente en las tareas de habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora.

Este dato resulta de gran interés, pues apunta a que los niños con retraso lector parecen tener dificultad con los adecuados niveles de apropiación de precursores cognitivos necesarios para el correcto aprendizaje de la lectura. En primer lugar, los niños con retraso lector obtienen un desempeño significativamente inferior al del grupo control en la dimensión de habilidades metalingüísticas, lo que sugiere una deficiencia en su capacidad de conciencia fonológica. Es decir, este grupo de niños falla en su capacidad para discriminar, enlazar y combinar los sonidos que componen su lenguaje oral, lo que les dificulta, posteriormente, asimilar las reglas de conversión grafema-fonema, esenciales para el aprendizaje inicial de la lectura. En segundo lugar, obtienen bajas puntuaciones en tareas de comprensión lectora, lo que podría explicarse por la dificultad en su conciencia fonológica, pero que también podría verse afectada por un limitado nivel de vocabulario, lo que no les permite compensar sus dificultades en la conversión grafema-fonema a partir de la extracción del significado de los pocos elementos que alcanzan a leer correctamente.

En términos de los modelos cognitivos que explican la adquisición de la lectura, se podría decir que los niños con retraso lector tienen dificultad tanto en el fortalecimiento de la vía fonológica como en la semántica de la lectura, y es más evidente la dificultad en el aprendizaje de la primera vía.

Al respecto, estudios sobre retraso lector en población hispanohablante confirman la presencia de un déficit en el dominio fonémico del lenguaje, particularmente para realizar la conversión grafema-fonema, descifrar las letras escritas de su lenguaje materno y atribuirle sonidos a cada grafía escrita (Favila & Seda, 2010; Hernández-Valle & Jiménez, 2001; Rueda, 2003). De acuerdo con estudios sobre retraso lector en niños españoles, chilenos y mexicanos, su mayor dificultad radica en la manipulación mental de los microelementos de la conciencia fonológica, concretamente muestran una dificultad para reconocer los sonidos discretos de las letras de su lenguaje nativo. Para estos niños es más fácil nombrar los símbolos escritos que reconocer los sonidos que le corresponden a dichos símbolos (Bravo, 1996; Favila & Seda, 2010; Hernández-Valle & Jiménez, 2001).

Pocos de estos estudios han indagado en las dificultades observadas en la comprensión lectora de niños con retraso lector. Según los resultados obtenidos en este estudio piloto podría sugerirse que las dificultades en el reconocimiento de los sonidos de las palabras disminuyen los niveles de generatividad verbal esperados para niños de ocho y nueve años de edad, reduciendo su capacidad para reconocer no solo las palabras que hacen parte de su vocabulario oral, sino también aquellas que son desconocidas, además de afectar su habilidad para descifrar los textos escritos que se les presentan.

El análisis de estos resultados por rango de edad demuestra que a medida que esta aumenta es más evidente el retraso lector. Mientras que a los ocho años los niños del grupo experimental y control solo se diferenciaban por su desempeño en las dimensiones de habilidades metalingüísticas y de comprensión lectora, los niños del grupo experimental de nueve años presentan un desempeño significativamente inferior al de sus pares en habilidades metalingüísticas, precisión, comprensión y velocidad de lectura.

Esta suposición se refuerza al encontrar que los niños de ocho y nueve años de edad con retraso lector no se diferencian en su desempeño lector, mientras que los niños de ocho y nueve años del grupo control comienzan a marcar diferencias en su comprensión lectora, siendo mejor a mayor edad.

En este orden de ideas, los resultados de este estudio piloto sugieren que el retraso lector de niños de ocho y nueve años de edad podría deberse a la dificultad para consolidar precursores cognitivos de la lectura, que no solamente estarían dados por la conciencia fonológica, como refiere actualmente la literatura. Este retraso llevaría a que al momento de exponer a los niños al aprendizaje lector no cuenten con las habilidades cognitivas suficientes para adquirir la vía fonológica y semántica del reconocimiento de palabras de la lectura. En los primeros años de adquisición lectora el retraso lector se evidenciaría en dificultades para apropiarse de la vía fonémica de la lectura, en los años posteriores se haría más evidente en la dificultad para mejorar el uso de la vía semántica, lo que afectaría todas las dimensiones de la lectura: precisión, comprensión y velocidad.

Por otro lado, estos resultados también sugieren que la exposición de los niños con retraso lector a los métodos pedagógicos tradicionales para la adquisición de la lectura no son suficientes para contrarrestar sus dificultades. Pareciera ser que las oportunidades de aprendizaje formal que se les ofrecen son más complejas que sus recursos cognitivos, fallando en su mediación para ayudarle a los niños a comprender cómo decodificar el lenguaje escrito a partir del dominio de su lenguaje oral. Esto a pesar de que actualmente se considera que la adquisición del lenguaje escrito se hará más fácilmente si se parte de su relación con el lenguaje oral (Bravo, 2006; Rueda, 2003, Sénéchal & LeFevre, 2002; Tunmer & Greaney, 2010).

A pesar de la relevancia de estos resultados, no debe perderse de vista que son datos preliminares que requieren de su réplica en tamaños muestrales más amplios. Estudios futuros deberán apuntar a evaluar niños con y sin retraso lector con rangos de edad más amplios a los aquí evaluados, así como considerar submuestras clínicas y de diferentes estratos socioeconómicos.

En este sentido, se considera que para profundizar en la comprensión del retraso lector en niños colombianos se requiere de dos iniciativas puntuales. La primera, seguir indagando en las características cognitivas de niños con retraso lector, comparando su perfil neuropsicológico con niños con dislexia, retraso del lenguaje y desarrollo típico de la lectura. Segundo, promover estudios que exploren posibles variables explicativas para el retraso lector de niños que poseen un desarrollo psicológico típico, pero que a pesar de ello tienen dificultades para apropiarse del procesamiento cognitivo necesario para leer, tanto en su vía fonémica como semántica.

Referencias

- Berninger, V. W. & Abbott, R. D. (2002). Modeling developmental and individual variability in reading and writing acquisition: A developmental neuropsychological perspective. In D. L. Molfese & V. J. Molfese (Eds.), *Developmental Variations in Learning* (pp. 275-308). New Jersey: LEA.

- Bolaños-García, R. & Gómez-Betancurt, L. A. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45.
- Bowers, P., Biddle K. & Wolf, M. (2000). Naming-speed processes, timing, and reading: A conceptual review. *Journal of Learning Disabilities*, 33(4), 387-407.
- Bravo, L. (1996). *Psicología de las dificultades del aprendizaje escolar* (5ta ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva* (2da. ed.). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. & Oyarzo, E. (1996). Seguimiento de niños con retraso lector severo. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 3-12.
- Cadavid, N. (2008). *Neuropsicología de la construcción de la función ejecutiva* (tesis doctoral no publicada). Universidad de Salamanca, España.
- Cadavid Ruiz, N. & Del Río, P. (2012). Memoria de trabajo verbal y su relación con variables sociodemográficas en niños colombianos. *Acta Colombiana de Psicología*, 15(1), 99-109.
- Casals, D. (2007, enero 29). Aunar esfuerzos para diagnosticar la dislexia [reportaje publicado en la edición impresa del diario El País de España]. Recuperado de http://elpais.com/diario/2007/01/29/educacion/1170025204_850215.html
- De los Reyes Aragón, C., Lewis Harb, S., Mendoza Rebolledo, C., Neira Meza, D., León Jacobus, A. & Peña Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe*, 22, 37-49.
- Favila, A. & Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A. & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: a longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3-17.
- Hernández-Valle, I. & Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395.
- Herrera, L. & Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95.

- Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). (2010a). *Saber 5° y 9° 2009, Resultados nacionales: resumen ejecutivo*. Recuperado de http://www.icfessaber.edu.co/uploads/documentos/Resumen_ejecutivo_informe_nacinoal_2009.pdf
- Icfes (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior). (2010b). *Colombia en PISA 2009: Síntesis de Resultados*. Recuperado de http://www.icfessaber.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/informe_pisa_2009.pdf
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Jiménez, A. M., Escobero, F. & Rodríguez, M.A. (2011). *Indicadores para el diagnóstico y orientación*. España: EOEP Castuera. Recuperado de http://triniblog.files.wordpress.com/2012/06/13_7_retraso_lector.pdf
- Kainz, K. & Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children in poverty. *The Elementary School*, 107(5), 407-427
- Kibby, M. & Hynd, G. W. (2001). Neurobiological basis of learning disabilities. En D. P. Hallahan & B. K. Keogh (Eds.), *Research and Global Perspectives in Learning Disabilities: Essays in Honor of William C. Cruickshank* (pp. 25-42). Estados Unidos de América: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krajewski, K. & Schneider, W. (2009). Exploring the impact of phonological awareness, visual-spatial working memory, and preschool quantity-number competencies on mathematics achievement in elementary school: Findings from a 3-year longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 103, 516-531. doi. 10.1016/j.jecp.2009.03.009.
- López, C. & Beltrán, J. (2009). Early predictors of reading in three groups of native spanish speakers: Spaniards, gypsies, and latin americans. *The Spanish Journal of Psychology*, 12(1), 84-95.
- Matute, E., Roselli, M., Ardila, A. & Ostrosky-Solis, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Noble, K. G., Norman, M. F. & Farah, M. J. (2005). Neurocognitive correlates of socioeconomic status in kindergarten children. *Developmental Science*, 8(1), 74-87.
- Park, H. (2008). Home literacy environments and children's reading performance: A comparative study of 25 countries. *Educational Research and Evaluation*, 14(6), 489-505.

- Phillips, B. M. & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 146-174.
- Rodrigo, M., Jiménez, J., Estévez, A., Rodríguez, C., Díaz, A., Ortiz, R. & Hernández, I. (2009). Desarrollo de las habilidades fonológicas y ortográficas en niños normolectores y con dislexia durante la educación primaria. *Infancia y Aprendizaje, 32*(3), 375-389.
- Rosas, R., Ceric, F., Tenorio, M., Mourgues, C., Thibaut, C., Hurtado, E. & Aravena, M. T. (2010). ADHD children outperform normal children in an artificial grammar implicit learning task: ERP and RT evidence. *Consciousness y Cognition, 19*(1), 341-351.
- Roselli, M., Báteman, J.R., Guzmán, M. & Ardila A. (1999). Frecuencia y características de los problemas específicos del aprendizaje en una muestra escolar aleatoria. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 1*(2), 128-138
- Roselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2004). Características neuropsicológicas y aprendizaje de la lectura en niños hispanohablantes. En E. Matute (Ed.). *Aprendizaje de la lectura. Bases biológicas y estimulación ambiental* (pp. 29-54). México: Editorial CUCSH-U de G.
- Roselli, M., Matute, E. & Ardila, A. (2006). Predictores neuropsicológicos de la lectura en español. *Revista de Neurología, 42*(4), 202-210.
- Rueda, M. I. (2003). *La lectura: adquisición, dificultades e intervención* (2da ed.). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Sénéchal, M. & LeFevre, J. A. (2002). Parental involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.
- Serrano, F. & Defior, S. (2004). Dislexia en español: estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica, 2*(2), 13-34.
- Snider, V. (1997). The relationship between phonemic awareness and later reading achievement. *The Journal of Educational Research, 90*(4), 203-212.
- Stone, A. (2005). Exploring the role of morphemes in word reading. *Reading Research Quarterly, 40*(4), 428-449.
- Talero, C. (2004). *La dislexia: una perspectiva neurobiológica*. Bogotá: Asociación Colombiana de Neurología (ACN). Recuperado de <http://www.acnweb.org/es/guia-neurologica/guia-3-varios/546-la-dislexia-una-perspectiva-neurobiologica.html>
- Tunmer, W. & Greaney, K. (2010). Defining dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(3), 229-243.