

## La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector<sup>1</sup>

Luisa Fernanda Bohórquez Montoya<sup>2</sup>, María Alejandra Cabal Álvarez<sup>3</sup>, María Cristina Quijano Martínez<sup>4</sup>  
Pontificia Universidad Javeriana, Cali (Colombia)

Recibido: 13/12/2012

Aceptado: 23/09/2013

### Resumen

**Objetivo.** Describir diferencias entre el desempeño en tareas de lectura y de comprensión verbal en niños con y sin retraso lector, así como la relación entre ambos tipos de desempeños. **Método.** Se utilizaron tareas de lectura de la Evaluación neuropsicológica infantil (ENI) y el Índice de Comprensión Verbal (ICV) de la escala de inteligencia Wechsler (WISC-IV) para niños. Los participantes fueron 40 niños de ambos sexos, entre 7 y 9 años de edad, quienes cursaban entre 2° y 4° grado de primaria en un colegio de estrato socioeconómico bajo de la ciudad de Cali, con un coeficiente intelectual (CI) promedio de 86. Los participantes fueron divididos en dos grupos, 20 niños que presentaban retraso lector y 20 niños con un desarrollo lector típico, según los puntajes obtenidos en las tareas de lectura de la ENI. **Resultados.** Se encontraron diferencias en el rendimiento de ambos grupos de niños evaluados, así como una correlación significativa entre el ICV y el subdominio de comprensión de la ENI. **Conclusión.** Estos resultados son acordes con la hipótesis de que el desarrollo del lenguaje oral es uno de los principales facilitadores en la adquisición del aprendizaje de la lectura, puesto que en la medida en que el niño comprende la semántica oral, estará con mejor preparación para dotar de significado lo leído.

**Palabras clave.** Lectura, retraso lector, comprensión verbal, lenguaje.

## Verbal Comprehension and Reading in Children with Reading Delay

### Abstract

**Objective.** This study aims to describe differences between performance in reading tasks and the level of verbal comprehension in subjects, with and without reading delay, as the relationship between both measures.

<sup>1</sup> Artículo empírico derivado del proyecto de investigación, RII-020100270, financiado por la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, titulado "El Juego como herramienta de intervención en niños con problemas lectores Fase I", liderado por la línea de Neurociencias y Neuropsicología del Grupo de Medición y Evaluación Psicológica (GMEP) de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Trabajo realizado en asocio con el Centro de Desarrollo de Tecnologías de la Inclusión (Cedeti), adscrito a la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

<sup>2</sup> Psicóloga.

<sup>3</sup> Psicóloga.

<sup>4</sup> Psicóloga, MSc. en Neuropsicología. Departamento de Ciencias Sociales. Calle 18 No. 118-250, Edificio Samán 3er piso, Of. 348. Tel (57-2) 3218200 Ext. 327. Correspondencia: mcquijano@javerianacali.edu.co

**Method.** For this purpose, the reading subtests of the Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) and the verbal comprehension index of the Wechsler Intelligence Scale for Children (WISC-IV) were used. The sample consisted of 40 children, aged from 7 to 9 years old, in 2nd to 4th grade, from a low socioeconomic strata school in Cali, and with an intelligence quotient (IQ) which averaged 86. Participants were divided into two groups; 20 with reading disabilities and 20 who were normal readers, according to the scores obtained in the ENI reading tasks. **Results.** The results showed differences between the performances of both groups of children, as well as a significant positive correlation between ICV and reading comprehension of the ENI. **Conclusion.** These results are in accordance with the hypothesis that states that oral language development is one of the most important facilitators of learning in reading acquisition, because while children understand what they say and what they are told, they will be able to make sense of what they read.

**Keywords.** Reading, reading delay, verbal comprehension, language.

## A compreensão verbal e a leitura em crianças com e sem atraso leitor

### Resumo

**Escopo.** Descrever as diferenças entre o desempenho em tarefas de leitura e compreensão verbal em crianças com e sem atraso, ea relação entre os dois tipos de performances. **Metodologia.** Foram utilizadas tarefas de leitura da Avaliação Neuropsicológica Infantil (ENI por suas siglas em espanhol) e o índice de Compreensão Verbal (ICV) da escala de inteligência Wechsler (WISC-IV) para crianças. Os participantes foram 40 crianças de ambos sexos, entre 7 e 9 anos de idade, que cursavam entre 2 e 4 grado de primária em um colégio de baixa extração socioeconômica na cidade de Cali, com um coeficiente intelectual (CI) com 86 como média. Os participantes foram divididos em dois grupos, 20 crianças que apresentavam atraso leitor e 20 crianças com um desenvolvimento leitor típico, segundo as pontuações obtidas nas tarefas de leitura da ENI. **Resultados.** em grupos Mabos, ICV e compreensão do IPD foram encontrados. correlações foram achadas diferenças significativas entre o desempenho de ambos grupos das crianças avaliadas, e uma correlação significativa entre o ICV e subdomínio de compreensão de leitura da ENI. **Conclusão.** Estes resultados estão acordes com a hipótese de que o desenvolvimento da linguagem oral é um dos principais facilitadores a aquisição da aprendizagem da leitura, posto que na medida em que a criança compreende a semântica oral estará melhor preparada para dotar de sentido o que lê.

**Palavras chave.** Leitura, atraso leitor, compreensão verbal, língua.

### Introducción

La lectura es un proceso mediante el cual los niños tienen acceso al nivel más avanzado de mediatización de los procesos psicológicos, pues por medio de ella se genera la capacidad de hacer consciencia sobre los fenómenos e implicaciones que tiene el idioma y el lenguaje en su desarrollo.

Por medio de la lectura, y a través de la maduración de los procesos que en ella subyacen (perceptivos, psicolingüísticos y metalingüísticos, cognitivos, metacognitivos y socio - emocionales),

el niño accede al nivel máximo de expresión simbólica. Es por esta razón que el acceso al lenguaje escrito se convierte en un mecanismo que le permite al niño la posibilidad de relacionarse con el mundo, identificar sus características, conocer los nuevos objetos que lo conforman y comprender la relación existente entre ellos. Por ello, la lectura puede modificar y transformar la actividad intelectual, la comprensión, la percepción e interpretación del mundo para poder adaptarse a este (Solovieva y Quintanar, 2008).

El aprendizaje de la lectura es un proceso que se lleva a cabo de manera secuencial. Inicialmente, el niño al interactuar en un ambiente oral que le facilita el desarrollo del lenguaje literal, permitiéndole la interacción con los otros y la introducción en el mundo de la representación simbólica, al lograr sustituir los objetos presentes con palabras, ya sean orales o escritas. En este sentido, las palabras pueden entenderse como una cadena de sonidos (si esta se presenta oralmente) o de símbolos escritos (si se presenta por escrito). La relación entre estos sonidos o fonemas y estos símbolos escritos o grafemas, es uno de los aspectos más importantes a adquirir cuando se aprende a leer. Parte de este aprendizaje depende de lo que la literatura científica denomina conciencia fonológica.

Este término hace referencia a la “capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente” (Gombert, citado por Herrera y Defior, 2005, p.82). Así, el niño debe conocer que cada sonido o fonema es representado por un signo gráfico o grafema, los cuales, al combinarse forman palabras. Cuadro y Trías (2008) establecen que el niño debe reconocer los diferentes sonidos, separarlos y asociarlos hasta descubrir que es posible combinarlos para formar nuevas palabras. A este proceso subyace la comprensión de cómo las unidades del lenguaje pueden representarse mediante el código escrito, por lo tanto, cuando el niño logra establecer estas relaciones es un buen predictor de su potencial capacidad de lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2006; Flórez, Restrepo y Schwanenflugel, 2009; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007).

A partir del reconocimiento de que los niños tienen la capacidad para decodificar y acceder al significado de estímulos visuales (Urquijo, 2010), han surgido diferentes modelos que intentan explicar el proceso de adquisición de la lectura. Uno de ellos es el histórico - cultural, el cual destaca por plantear que las interacciones sociales cumplen un papel fundamental en el desarrollo de los procesos cognitivos de aprendizaje de la lectura en los niños, puesto que la adquisición del conocimiento alfabético se inicia, principalmente, en contextos no formales, en donde los niños crean sus propias concepciones del lenguaje escrito, siendo estas las bases determinantes para su posterior adquisición en contextos escolares (Jiménez y O’Shanahan, 2008). En suma, para este modelo la lectura es

una actividad intelectual con un alto grado de complejidad.

Partiendo de estos conocimientos alfabéticos previos, es posible comenzar con un proceso de enseñanza lectora, la cual debe entenderse como un “proceso de reconstrucción de la producción del lenguaje oral a partir de los signos (letras)” (Solovieva y Quintanar, 2008, p. 54).

Desde una mirada cognitiva, se sabe que los niños cuando pequeños pasan por diferentes etapas de desarrollo simbólico. La primera etapa, conocida como pictórica (3 - 4 años) se caracteriza porque los niños pueden jugar con la representación iconográfica de los objetos, luego en la etapa logográfica (4 - 5 años) pueden identificar que las palabras escritas tienen un significado, y en la etapa alfabética (5 - 6 años) el niño empieza a descubrir que la escritura se compone de diferentes segmentos silábicos y que estos cumplen una función en la escritura de palabras. Esta continuidad en el aprendizaje del lenguaje oral y escrito introduce al niño de forma progresiva en el proceso de reconocimiento de las palabras (Bravo et al., 2006; Cáceres 2010).

Dentro de este marco, ha de considerarse que el proceso de lectura se da a partir de la asociación entre procesos fonológicos, visuales y semánticos, permitiendo dar inicio al trabajo indisoluble de dos formas de procesamiento: la decodificación de la palabra escrita y la comprensión e interpretación de los mensajes escritos o textos (Tunmer y Greaney, 2010). El primero, hace referencia al reconocimiento visual de signos, como representaciones de palabras; mientras que el segundo, es entendido como el proceso a partir del cual las palabras u oraciones son entendidas e interpretadas en su totalidad, empleando estrategias cognitivas de alto nivel (Gough y Tunmer citados en Flórez y Arias, 2010).

El proceso de comprensión está ligado a la decodificación de la palabra tanto en sus rasgos visuales característicos y distintivos como en la decodificación fonológica que facilita el reconocimiento de la palabra y el establecimiento de las redes semánticas de alto nivel para su interpretación, derivándose su significado de la adquisición misma del lenguaje oral.

Aprender a leer es una extensión natural de aprender a hablar, por lo que el aprendizaje de la lectoescritura se realiza sobre la base de los mismos procesos cognoscitivos y estrategias que el

niño ha desarrollado al adquirir la lengua materna (Borzzone, citado en Villamizar, 2003, p. 91), es decir, el proceso de la comprensión escrita es tanto o más complejo que el del lenguaje oral, y requerirá de tiempo para que el niño logre asimilar que las palabras en sí mismas se relacionan con un contexto y que él / ella debe ser capaz de recrear esas relaciones para comprender lo que allí se expresa.

Las investigaciones realizadas por Sélles (2006) señalan que uno de los principales facilitadores del proceso de aprendizaje lector es tener un adecuado dominio del lenguaje oral, puesto que los niños deben comprender lo que hablan o lo que les hablan para, posteriormente, adquirir la capacidad de dotar de significado las palabras que leen. En primera instancia, hacen un reconocimiento visual de la palabra que se relaciona con unos sonidos específicos, le dan un significado y, posteriormente, la relacionan con el contexto. Por eso, la amplitud del vocabulario y la comprensión de las relaciones semánticas y sintácticas de las palabras que haya logrado el niño en su desarrollo del lenguaje oral, facilitará la discriminación de los sonidos y el reconocimiento de palabras, favoreciendo así la manipulación mental de las mismas para su comprensión (Rodrigo et al., 2009) y beneficiará el desempeño lector posterior. Es así como se establece una relación directa entre el desarrollo del lenguaje oral y la comprensión de lectura. En este orden de ideas, Metsala (2011) encontró que una sólida capacidad en la repetición de sonidos menos frecuentes facilita la adquisición de la lectura, lo que se considera está en estrecha relación con la representación fonológica de una palabra en la memoria lexical. Por su parte, Metsala y Walley (1998) proponen que la evolución y desarrollo del vocabulario son precursores para la iniciación temprana de la lectura. Tal como señala Scarborough (1998), los problemas con el vocabulario, la gramática y / o la narración con frecuencia preceden y afectan el logro de la lectura.

Ahora bien, la lectura es un aprendizaje necesario en la vida de todo ser humano, ya que su adquisición permite conocer e interactuar con el mundo. Esta es una de las razones por las cuales la mayoría de las naciones encuentran de gran interés medir el desempeño lector que van alcanzando, con el tiempo, sus niños en su desarrollo escolar, pues de ello penderán las oportunidades de desarrollo que a futuro, el país pueda alcanzar. En el caso particular de Colombia, el Instituto Colombiano para el

Fomento de la Educación (Icfes, 2009) es la entidad que se encarga de realizar estas mediciones, las cuales viene realizando en los últimos años. Dentro de los resultados más destacados, particularmente, aquellos obtenidos en la evaluación nacional Saber, el Icfes encontró que el 43 %, de aproximadamente 102.000 alumnos pertenecientes a básica primaria, se encuentran en la capacidad de realizar una lectura no fragmentada de textos cortos, cotidianos y sencillos, es decir, que se ubican en un nivel mínimo de desempeño, mientras que el 21 %, de esta misma muestra, presentan un desempeño insuficiente. En concordancia con estos hallazgos, Talero, Espinosa y Vélez (2005) hallaron que en una muestra de 3.014 niños, 836 niños presentaron dificultades en el aprendizaje de la lectura. También, De los Reyes et al. (2008) establecen que de 112 niños colombianos evaluados, el 3.32 % presenta estas mismas dificultades.

Teniendo en cuenta los altos índices de prevalencia de las dificultades lectoras, ha sido posible diferenciar dos tipos de dificultades relacionadas con la lectura, la dislexia y el retraso lector (Bravo, Bermeosolo, Pinto y Oyarzo, 1996). La primera, se encuentra relacionada clínicamente con alteraciones neurocognitivas en el desarrollo de habilidades prelectoras y lectoras como, por ejemplo, la conciencia fonológica y léxica de la lectura. Entre tanto, el término retraso lector ha sido propuesto por la literatura para hacer referencia a los niños que presentan dificultades en la adquisición de la lectura en ausencia de signos neurológicos como factores explicativos de estas y, que a su vez, han tenido limitadas oportunidades psicopedagógicas para desarrollar habilidades lectoras en sus ambientes socioculturales. En la mayoría de ocasiones, estos niños no tienen acceso a una educación de alta calidad (Bravo et al., 2006), por lo que las puntuaciones de sus coeficientes intelectuales totales son generalmente bajas (entre 70 y 75). Aunque los niños con retraso lector pueden mejorar sus habilidades en la lectura, no alcanzan un desempeño igual al de sus pares, pero se diferencian de aquellos con dislexia porque muestran mejores puntuaciones en tareas de procesamiento fonológico (Hynd y Cohen, 1987).

Los estudios han demostrado que el componente fonológico influye en el desarrollo del lenguaje escrito, señalando que la conciencia fonológica es un predictor importante del desarrollo en el proceso lector, seguido por el reconocimiento de los nombres escritos (Bravo et al., 2006;

Castejón, González y Cuetos, 2011; Cuadro y Marín, 2007; Herrera y Defior, 2005; Rodrigo et al., 2009; Suárez, 2009).

La conciencia fonológica es quizás uno de los componentes más importantes en la adquisición de la lectura, por ende, una alteración en su funcionamiento genera dificultades en la lectura, puesto que “provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura de cada lengua en particular” (Flórez et al., 2009, p.84). Según Ardila (citado en Urquijo, 2010), la lectura en Español se adquiere, principalmente, mediante el reconocimiento de grafemas y sílabas, lo que establece la importancia de la ruta fonológica en este proceso.

Investigaciones realizadas en esta área plantean que las habilidades para el aprendizaje de la lectura no se encuentran determinadas únicamente por la conciencia fonológica, sino que este es un factor adicional para lograr el aprendizaje de este dominio. Es decir, existen diversas características, tales como la conciencia fonológica, pero también el entorno, las capacidades atencionales de los niños, y el desarrollo del lenguaje, entre otros, que cumplirán un papel decisivo en el momento en que el niño aprende a leer (Andrés, Urquijo y Navarro, 2010; Álvarez y Conde, 2009; Bolaños y Gómez, 2009). Dentro de los elementos de la conciencia fonológica, que son relevantes para la adquisición de la lectura, destaca la capacidad para segmentar palabras. Por ello, todos los niños con dificultades de aprendizaje en la lectura presentan déficits en la elaboración de representaciones fonológicas de las palabras, puesto que sus desempeños en este tipo de tareas son imprecisos e inespecíficos (Gómez et al., 2007). Asimismo, los errores más frecuentes en la lectura de los niños con este trastorno de aprendizaje son las sustituciones literales y derivacionales, errores en las palabras funcionales, fallas en la fluidez o ritmo lector, disminuida velocidad y comprensión, falla en el reconocimiento de letras, omisiones y errores en el uso de signos de puntuación, por tanto, se evidencia un funcionamiento deficiente en las reglas de conversión grafema - fonema, corroborando una vez más que el componente fonológico es fundamental para el proceso de adquisición de la lectura (Bolaños y Gómez, 2009).

Otros resultados muestran que los niños con trastorno de aprendizaje de la lectura presentan dificultades en memoria de trabajo verbal, fluidez

verbal, discriminación y procesamiento fonológico del lenguaje, así como errores en la segmentación y reconocimiento de fonemas (Rodríguez, Zapata y Puentes, 2008). Los errores o dificultades más frecuentes en la lectura están relacionados con fluidez o ritmo lector, reconocimiento de palabras separadas, lectura oral, omisiones, mala pronunciación de palabras, indecisión en la decodificación y dificultades en comprensión. También se ha encontrado que las dificultades en la ruta fonológica conllevan a que no se transformen adecuadamente los signos gráficos en sonidos, lo que impide la comprensión de los significados de las palabras (Bolaños y Gómez, 2009; De los Reyes et al., 2008; Rodríguez et al., 2008). En este orden de ideas, los estudios destacan la importancia de la conciencia fonológica y enfatizan en el papel que cumple el desarrollo del lenguaje oral, el desarrollo lexical, las asociaciones y relaciones que se establecen entre las palabras y su comprensión.

Ahora bien, los niños que presentan dificultades en el proceso de adquisición de la lectura, generalmente no presentan alteraciones neurológicas que puedan explicar las deficiencias en su rendimiento lector; sin embargo, con el fin de evidenciar estas dificultades de tipo funcional se han utilizado escalas para la evaluación de la capacidad cognitiva general de los niños, además de pruebas específicas de lectura, encontrando que aunque el valor del coeficiente intelectual de los niños participantes se ubica dentro del promedio esperado, el desempeño en tareas de lectura es menor al esperado. Es más, a partir de la aplicación de estas escalas de inteligencia, se ha encontrado que la disminución en las puntuaciones del índice de comprensión verbal concuerda con las dificultades en lectura oral (Álvarez y Conde, 2009; Bonilla, Solovieva y Quintanar, 2006; Bolaños y Gómez, 2009; De los Reyes et al., 2008; Flórez y Arias, 2010; Herrera y Defior, 2005; Rodríguez et al., 2008; Uzcátegui, Martínez, Méndez y Pantoja, 2007; Zambrano, Martínez y Poblano, 2010).

En Colombia, no se han realizado muchos estudios en esta línea, no obstante, la escala de inteligencia Wechsler (WISC - IV) cuenta con una escala que mide el índice de comprensión verbal (ICV; compuesta por las subescalas de vocabulario, semejanzas y comprensión que miden la apropiación del lenguaje oral como parte del coeficiente de inteligencia total [CIT]). Esta escala resulta de particular interés para el presente estudio

dado que se parte del supuesto de que a un mejor desempeño en el índice de comprensión verbal (ICV) se esperaría un mejor desempeño en las tareas de lectura, específicamente, en aquellas que miden el nivel de apropiación del reconocimiento de palabras. Por tanto, el objetivo del presente estudio es determinar si existen diferencias entre los dos grupos con respecto al rendimiento en las escalas y verificar si existe alguna relación entre el ICV de la escala de inteligencia WISC - IV y el desempeño en lectura de un grupo de niños identificados con y sin retraso lector. El estudio busca contribuir a la identificación de indicadores que faciliten la identificación de dificultades lectoras y su intervención oportuna.

## Método

### Participantes

Estuvo conformada por 40 niños de estrato socio - económico y cultural bajo, seleccionados por muestreo no probabilístico, accidental con edades entre los 7 y 9 años, que cursaban entre segundo a cuarto de primaria en un colegio de la zona marginal de Cali - Colombia. Como criterios de inclusión se consideró que los participantes debían obtener un coeficiente intelectual total mayor a 70, no contar con antecedentes neurológicos y / o déficits sensoriales.

Además, los participantes fueron divididos en dos grupos según las puntuaciones obtenidas en los dominios de lectura de la batería Evaluación neuropsicológica infantil (ENI).

### Grupo de niños con retraso lector (RL).

Formado por un grupo de 20 niños del total de participantes, identificados como niños con retraso lector. Los niños asignados a este grupo, además de cumplir con los criterios de inclusión anteriormente mencionados, también con haber obtenido puntuaciones, en al menos dos tareas de lectura (precisión, comprensión y / o velocidad), con dos desviaciones por debajo del percentil 50, según parámetros internacionales (González y Delgado, 2009; Hernández y Jiménez, 2001; Jiménez, 1996; Rueda et al., 2010). El promedio de su CIT fue de 86 ( $DT = 9.09$ ).

### Grupo control.

Conformado por 20 niños, equiparados por edad, sexo y grado escolar con los niños del grupo con RL, con rendimientos esperados para su edad y escolaridad en los dominios de lectura de la ENI. Por su parte, alcanzaron un CIT promedio de 103 ( $DT = 9.54$ ).

### Instrumentos

Los participantes de este estudio fueron evaluados con dos pruebas diferentes: la escala de inteligencia Wechsler para niños (WISC - IV) y el dominio de lectura de la ENI.

La primera, se aplica individualmente con el fin de evaluar las capacidades intelectuales generales de niños con edades entre los 6 años, 0 meses y los 16 años, 11 meses. La confiabilidad de la prueba es de  $\alpha = 0.97$  (Wechsler, 1993). En este trabajo, la aplicación de toda la escala se realizó con el fin de conocer el CIT de los niños para definir uno de los criterios de inclusión para el estudio; sin embargo, se analizó únicamente el desempeño de los niños en las subpruebas que permiten dar cuenta del ICV. Este índice incluye las pruebas de vocabulario, semejanzas y comprensión para dar cuenta de la competencia semántica de los niños. Esta escala no se encuentra estandarizada para población colombiana, razón por la cual se incluyó el grupo control como medio para robustecer los análisis de los datos recogidos.

En cuanto a la ENI es importante mencionar que esta fue creada con el fin de evaluar las 13 habilidades cognitivas específicas de niños entre los 5 y 16 años de edad, que pueden ser aplicadas y calificadas por separado o en conjunto. Se trata de una prueba estandarizada para población infantil colombiana, que brinda datos normativos por edad para cada subprueba, además de que es empleada en el ámbito clínico e investigativo como instrumento diagnóstico (Bolaños y Gómez, 2009; De los Reyes et al., 2008). Por su parte, reporta coeficientes de fiabilidad entre 0.85 y 0.98 (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2007). Para la presente investigación, únicamente se aplicó el dominio de lectura, el cual se divide en los subdominios de precisión, comprensión y velocidad de lectura.

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 le 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.

La puntuación para cada reactivo de estas dos subdimensiones es binaria, otorgándose un 1 para cada acierto y 0 si se cometen errores. Por su parte, la subdimensión de velocidad busca evaluar el tiempo que le toma a un/a niño/a leer un determinado número de palabras. Esta prueba da cuenta del dominio de reconocimiento visual de las palabras que han alcanzado los niños y que les facilita una lectura rápida.

## Procedimiento

Una vez obtenido el convenio de participación con el colegio al que asistían los niños, se procedió a la identificación preliminar de los niños que conformarían el grupo con retraso lector. Para ello, se solicitó a los maestros la identificación de los niños con baja calificación en lectura que cursaban entre segundo y cuarto de primaria. Posteriormente, a través de la agenda escolar de los niños se envió a sus padres un cuestionario de tamizaje para obtener una idea del desarrollo psicológico del niño. En este se indagó la presencia de antecedentes patológicos o traumáticos de tipo sensorial, motor o psicológico que pudiera interferir la capacidad de aprendizaje de los niños.

Una vez identificados, quienes reportaban una historia de desarrollo esperada para la edad y escolaridad, y además, cumplían con los criterios de inclusión de esta investigación, se procedió a contactar a sus padres para darles a conocer el objetivo de la investigación y solicitar su participación voluntaria en la misma. A los padres interesados, se les proporcionó el consentimiento informado para que fuera firmado. A los niños que sus padres autorizaron participar en el estudio, se les solicitó asentimiento.

Con la aceptación de los participantes, se procedió a la evaluación, la cual se realizó individualmente en tres sesiones de 45 minutos, donde siempre se inició con la aplicación del WISC - IV, para después aplicar el dominio de lectura de la ENI. Toda la valoración fue realizada durante tiempo escolar, en un espacio dentro de las instalaciones

del colegio, que contó con las condiciones ambientales de iluminación y ventilación necesarias para una adecuada evaluación. Estas valoraciones se realizaron de forma personalizada por dos estudiantes de último año de Psicología, entrenadas previamente en la aplicación de las pruebas mencionadas, supervisadas durante la aplicación por los investigadores del estudio, quienes cuentan con trayectoria y experiencia previa en el manejo de estas pruebas.

Una vez se evaluaron todos los niños, ellos fueron asignados a uno de dos grupos, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en el dominio de lectura de la ENI. En el primer grupo, se incluyeron los niños que presentaban dificultades en la lectura de acuerdo con el criterio de inclusión detallado en la sección de participantes de este trabajo, denominado grupo con RL. El segundo, quedó conformado por aquellos niños que obtuvieron un desempeño lector esperado en la ENI, constituyendo el grupo control.

## Análisis de datos

Para comprobar la normalidad de los datos recogidos, se aplicó la prueba Kolmogorov - Smirnov, la cual mostró que la distribución de las puntuaciones para los dos grupos no fue normal, razón por la cual, se realizó un análisis estadístico con la prueba no paramétrica Mann - Whitney para muestras independientes, para establecer si existían diferencias significativas entre las puntuaciones de los dos grupos evaluados, considerando un  $p < 0.05$ . Para establecer si existe alguna relación entre el ICV y las tareas de lectura de la ENI se utilizó el estadístico de Spearman con un nivel de confianza del 95%.

## Resultados

El ICV y el desempeño de los niños con y sin retraso lector en las subescalas que lo conforman, se interpretaron teniendo en cuenta los baremos de calificación propios de esta escala. Así, se pudo establecer que el promedio del ICV es superior en todos los grupos de edad del grupo control (de los 7 a los 9 años), no obstante, las diferencias solo fueron significativas para las edades de ocho y nueve años (ver tabla 1).

Tabla 1  
Descripción del ICV de los niños con y sin RL

Edad	Niños con RL $X (D.E)$	Niños sin RL $X (D.E)$	$z$	$p$
7	89.5 (8.2)	97.8 (5.4)	-2.18	0.052
8	88.2 (6.4)	103.5 (5.9)	-2.92	0.013*
9	88.2 (5.9)	98.3 (9.6)	-2.29	0.042*

\*  $p < 0.05$

Asimismo, al comparar los desempeños de los niños con y sin retraso lector en las subescalas que conforman el ICV, se observó que el grupo control, en todas las edades, presentaron un mejor desempeño que los niños de grupo con retraso lector. Ahora bien, solo se encontraron diferencias

significativas en el desempeño de los niños de siete y ocho años en la subescala de Semejanzas; en los niños de ocho y nueve años en la subescala de Vocabulario, mientras que en la subescala de Comprensión no se encontraron diferencias significativas en ninguna de las edades (ver tabla 2).

Tabla 2  
Desempeño de los niños con y sin RL en las subescalas del ICV del WISC IV

Subescalas del ICV	Edad	Niños con RL $X (D.E)$	Niños sin RL $X (D.E)$	$z$	$p$
Semejanzas	7	6.6 (1.9)	9.5 (2.22)	-2.47	0.031*
	8	6.0 (2.6)	9.8 (2.41)	-2.88	0.014*
	9	7.7 (1.97)	10.0 (2.60)	-1.79	0.100
Vocabulario	7	9.8 (0.7)	10.5 (0.78)	-1.72	0.113
	8	9.6 (2.5)	12.1 (1.57)	-2.29	0.040*
	9	7.1 (0.69)	10.1 (1.94)	-3.07	0.003*
Comprensión	7	8.0 (2.4)	9.1 (1.57)	-1.01	0.331
	8	8.3 (3.7)	10.5 (1.39)	-1.51	0.155
	9	8.8 (1.86)	9.3 (1.96)	-0.44	0.663

\*  $p < 0.05$

Por su parte, en el desempeño de los niños en el dominio de lectura de la ENI, el grupo control

presenta puntuaciones superiores en todos los grupos de edad (ver tabla 3).



Tabla 3  
 Descripción del desempeño por dominios de lectura en niños con y sin RL

Lectura	Edad	Niños con RL X (D.E)	Niños sin RL X (D.E)	z	p
Precisión	7	53.1 (8.72)	56.2 (3.63)	-0.64	0.517
	8	48.8 (4.45)	53.8 (3.62)	-1.60	0.108
	9	42.8 (7.55)	54.6 (1.96)	-2.86	0.004*
Comprensión	7	26.5 (3.93)	37.0 (3.91)	-3.00	0.003*
	8	23.2 (4.88)	34.0 (3.65)	-2.88	0.004*
	9	25.8 (6.56)	42.3 (12.38)	-2.93	0.003*
Velocidad	7	14.8 (1.72)	16.1 (3.07)	-0.72	0.469
	8	17.5 (4.15)	19.71 (4.30)	-0.89	0.368
	9	16.7 (3.94)	19.6 (6.68)	-0.79	0.424

\*  $p < 0.05$

En cuanto a la posible relación existente entre el desempeño de los niños en el ICV y los dominios de lectura de la ENI, solo se presentó una correlación

significativa con el dominio de Comprensión (ver tabla 4).

Tabla 4  
 Correlación entre el ICV y los dominios de lectura de la ENI

		Dimensiones de la lectura		
		Precisión	Comprensión	Velocidad
ICV	Rho	0.71	0.57**	0.20
	p	0.680	0.000**	0.241

\*  $p < 0.05$

### Discusión

El objetivo del presente estudio fue establecer diferencias en el rendimiento lector y funcionamiento intelectual de niños dos grupos de niños, uno con RL y otro normolector (grupo control). Los datos recogidos permiten afirmar que los niños pertenecientes al primer grupo obtuvieron un rendimiento promedio bajo en la prueba de inteligencia. Lo anterior, coincide con lo reportado en la literatura por Gómez et al. (2007), quienes consideran que las características descritas apuntan más al perfil de retraso lector, asociado a bajo CI (Bravo et al., 2006), al no tener evidencia de que

estos niños tengan alteraciones neurológicas que justifiquen dichas dificultades.

Buscando comprender mejor el anterior hallazgo, se evaluó el grado de relación entre el desempeño alcanzado por ambos grupos en el ICV del WIS - IV y en los dominios de lectura de la ENI. Se encontró que existe una correlación positiva entre las ejecuciones de ambos grupos de niños, que muestra que a mayor ICV mejor será el rendimiento en comprensión de lectura.

Por otra parte, se encuentra que las diferencias en el desempeño lector entre ambos grupos de niños se evidencian con la edad, es decir, a mayor edad más amplia la diferencia, por tanto, más claras

las dificultades en la ejecución de tareas de lectura e ICV en niños con RL. Este hallazgo supone, entonces, que los niños normolectores tienen a su favor la variable tiempo, en la medida en que este permite tener mayores periodos para entrenar y automatizar la lectura, y a través de ella, mejorar el ICV, mientras que los niños con RL no parecen beneficiarse del ejercicio constante de la lectura que se les puede ofrecer en el tiempo, aumentando las diferencias en su rendimiento lector e ICV con respecto al grupo normolector. Estas diferencias, a la edad ocho y nueve supone que los niños con RL presenten una capacidad para realizar operaciones mentales más complejas a través del lenguaje menor a la esperada para sus edades cronológicas, afectando, a su vez, sus procesos de comprensión.

Por otra parte, los resultados del presente estudio demuestran que únicamente se encuentran diferencias significativas en los desempeños de ambos grupos en las pruebas de Semejanzas y Vocabulario del ICV. Este resultado parece explicarse por lo propuesto por Urquijo (2010), quien estableció que la amplitud del vocabulario de un niño influye directamente sobre sus niveles de lectura y argumenta que si el niño desconoce el significado de una palabra, presentará de manera paralela, dificultades para desarrollar un pensamiento categorial y abstracto, pues no logra hacer una comprensión profunda del contexto, a través de la red semántica que establece entre los elementos explícitos que ofrece la lectura.

En este punto, es importante destacar que los dos grupos de niños participantes en este estudio, a pesar de compartir características sociodemográficas similares, han logrado un nivel de desarrollo conceptual diferente, donde los niños con RL alcanzan un nivel inferior al obtenido por los niños del grupo control. En este sentido, parece ser que el estar expuestos a situaciones de aprendizaje similares no es suficiente para que desarrollen habilidades conceptuales verbales y de lectura al mismo nivel, si no, que se deben rastrear otras potenciales variables que expliquen estas diferencias para acortarlas.

Por otra parte, las diferencias significativas observadas en el desempeño de los niños de siete años con y sin retraso lector en la subescala de Semejanzas del WISC - IV y en el subdominio de comprensión de lectura de la ENI, sugieren que los niños con retraso lector tienen mayores dificultades para acceder al significado de las palabras debido a una deficiencia de la ruta semántica de su

procesamiento lingüístico, por lo que se les dificulta el reconocimiento de las palabras, obstaculizando la formación de conceptos verbales que les faciliten la comprensión que subyace a ellas.

En el caso del grupo de niños de ocho y nueve años, se encuentran diferencias significativas en sus desempeños en la subescala de Vocabulario, lo que podría explicar las dificultades de los niños con RL para acceder al significado de conceptos verbales. Es decir, es posible que los niños con dificultades en la lectura no cuenten con las herramientas necesarias para operar mentalmente con la información reciente, al no poseer un concepto que les permita saber de qué se trata la lectura, no logran generar los eslabones semánticos que les facilite darle sentido a lo que leen. Estos hallazgos son similares a los reportados por Rodríguez et al. (2008).

Este anterior resultado destaca la importancia que tiene el desarrollo y la consolidación del lenguaje oral del niño para tener una adecuada comprensión lectora, puesto que son las mismas palabras que se emplean en la oralidad las utilizadas en el lenguaje escrito. En este orden de ideas, se sugiere que los niños con RL obtienen puntuaciones menores en esta subescala, señalando que los de este grupo tienen un bajo desarrollo conceptual que no les facilita el desempeño en tareas de comprensión de lectura; pudiera pensarse por qué no logran activar completamente el reconocimiento visual de la palabra para establecer sus redes conceptuales y, por ende, comprenderlas.

En relación con la subescala de comprensión del WISC-IV, no se encontraron diferencias significativas en el desempeño de los dos grupos de niños evaluados, lo cual señala que los niños de esta investigación presentan niveles similares de juicio social y sentido común, por tanto, dicha subescala no contribuye a comprender las dificultades cognitivas que presentan los niños con RL.

En síntesis, los hallazgos antes descritos señalan que un bajo rendimiento en las escalas de Vocabulario y Semejanzas del ICV, que miden la competencia semántica del lenguaje oral, se relacionan con bajo desempeño en tareas de lectura debido a que esta competencia semántica incluye en el reconocimiento de la palabra escrita.

Por otra parte, al caracterizar el desempeño en las tareas de lectura de la ENI, se encuentra que el grupo con RL presenta puntuaciones por debajo de la media esperada para su edad y escolaridad en tareas de comprensión de lectura. Esta es una de las dificultades más frecuentes reportadas en la

literatura, comúnmente explicada por la presencia de insuficiencias en la apropiación de las reglas de conversión fonema - grafema, presencia de omisiones, sustituciones literales y derivacionales, fallas en la fluidez o ritmo lector, poca velocidad o comprensión y fallas en los signos de puntuación (De los Reyes et al., 2008; Rodríguez et al., 2008).

En cuanto al subdominio de velocidad de lectura de la ENI, se obtuvo que los niños con y sin RL obtienen puntuaciones similares, hallazgo que difiere de lo que reporta la literatura sobre los niños con dificultades lectoras de distinta índole, incluyendo el RL (Cuetos, 2009). Estos hallazgos son relevantes ya que señalan la necesidad de precisar las características y / o variables que pueden contribuir a diferenciar entre categorías diagnósticas existentes para los problemas en la lectura, ya que apuntan a realidades de diferente tipo, con expresiones diversas.

Ahora bien, aunque los niños con RL, aquí evaluados, presentan una velocidad similar a los niños del grupo control, es importante subrayar que el primer grupo comprende menos de lo que lee, que el segundo grupo. Lo anterior, demuestra que la velocidad con que se lee no es determinante para la comprensión lectora de los textos empleados en este trabajo. Este resultado difiere de otras investigaciones (Bolaños y Gómez, 2009; De los Reyes et al., 2008; Rodríguez et al., 2008). La discrepancia con los estudios previos podría deberse a la extensión de los textos con que se evaluaron estos niños, la frecuencia del uso de las palabras del texto, la familiaridad con el tema de la lectura, factores que influyen en la velocidad con que el niño puede realizar la lectura. En este sentido, se podría decir que la amplitud del vocabulario y desarrollo del lenguaje oral, la formación de conceptos verbales, el pensamiento asociativo y la memoria de trabajo verbal son las variables que van a definir qué tan hábiles son los niños para leer, particularmente, para comprender lo que leen.

Con respecto al desempeño de los niños del grupo control, se observó que ellos obtienen puntuaciones promedio en el dominio de lectura de la ENI, sin alcanzar niveles por encima de lo esperado. Este hallazgo resulta ser similar a lo planteado por Andrés, Urquijo, Navarro y García-Sedeño (2010), quienes establecen que el contexto alfabetizador y el estrato socioeconómico son determinantes para el desarrollo lector, pues el conocimiento alfabético se inicia, principalmente,

en contextos no formales (Jiménez y O'Shanahan, 2008). En este sentido, es posible que el entorno de estos niños no sea lo suficientemente rico en estímulos relacionados con la lectura como para favorecer y estimular su correcta apropiación y maximización de su desarrollo.

Por otro lado, al correlacionar las ejecuciones de ICV y lectura de los participantes de este estudio, se encontró una relación positiva significativa entre el ICV y el subdominio de comprensión de lectura. Este resultado coincide con lo que describe la literatura con respecto a que el correcto desarrollo del lenguaje oral es uno de los principales facilitadores en la adquisición del aprendizaje de la lectura (Sélles, 2006). Este hallazgo soporta la idea de que a medida de que los niños comprenden lo que hablan y lo que se les dice, estarán en la capacidad de dotar de significado lo leído. Por consiguiente, tener altos puntajes en el ICV significa tener habilidades verbales para leer. En este punto, es importante mencionar que las habilidades verbales que miden el ICV suelen ser adquiridas, en su mayoría, a través de la educación formal, siendo indispensables para el desarrollo lector, puesto que permitirán tener acceso a la comprensión semántica de palabras que en conjunto forman oraciones y estas, a su vez, textos (Álvarez y Conde, 2009; Dickerson y Calhoun, 2007; Flórez y Arias, 2010; Rodríguez et al., 2008; Urquijo, 2010; Zambrano, Martínez y Poblano, 2010).

En conclusión, los resultados de este trabajo permiten sugerir que es posible encontrar niños que presentan un desarrollo inferior de su actividad lectora, según su edad y escolaridad, a pesar de tener un desarrollo psicológico y físico esperado. Parece ser que estos niños poseen dificultades en el dominio del lenguaje oral (Rodrigo et al., 2009; Sélles, 2006). Como es conocido, las habilidades lingüísticas benefician directamente la adecuada comprensión de los textos al desarrollar correctamente el lenguaje hablado, pues permiten el desarrollo de la vía semántica de lectura, donde se relacionan los conceptos adquiridos por el niño con su representación escrita o palabra, alcanzando así el significado de lo leído (Salvador, Gallego y Mieres, 2007).

Según lo anterior, las habilidades para el aprendizaje de la lectura no se encuentran determinadas únicamente por la conciencia fonológica (Andrés, Urquijo, Navarro, y García-Sedeño, 2010; Herrera y Defior, 2005), sino que es un factor adicional, que al igual que la

comprensión verbal, cumple un papel fundamental en el desarrollo de dicho aprendizaje (Gómez et al., 2007). El presente estudio contribuye a demostrar que el desarrollo de la palabra, los conceptos y categorías verbales asociados a esta, así como la apropiación del uso de la lógica verbal son aprendizajes previos necesarios para lograr una adecuada comprensión escrita.

Para finalizar, se recomienda seguir indagando sobre las relaciones entre ICV y lectura con un mayor número de participantes, para que los resultados puedan ser generalizados, además de llevarse a cabo análisis correlacionales por grupo de niños evaluados. Asimismo, sería interesante que se estudie la relación entre el ICV y el desempeño en tareas de lectura en niños con y sin retraso lector de estratos socioeconómicos altos, para establecer si efectivamente el contexto cultural influye de una manera determinante en la adquisición de la lectura y si se repiten las relaciones reportadas en este estudio.

También, sería pertinente que se realizaran investigaciones longitudinales relacionadas con esta temática, en los que los resultados sean analizados a partir de estadísticos inferenciales que permitan establecer predictores del desempeño en lectura, con el objetivo de prevenir estas dificultades y brindarles facilidades de aprendizaje.

Con estos hallazgos preliminares sería de gran utilidad que se desarrollaran programas de prevención de las dificultades lectoras, basados en el desarrollo conceptual, establecimiento de categorías y comprensión del discurso verbal como aprendizajes previos a la adquisición de la lectura.

## Referencias

- Álvarez, T. y Conde, P. (2009). Formación de subtipos de niños con problemas escolares de aprendizaje a partir de la evaluación neuropsicológica, capacidades cognitivas y comportamiento. *Clínica y Salud*, 20 (1), 19-41.
- Andrés, M. L., Urquijo, S., Navarro, J. I. y García-Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1) 129-140.
- Bolaños-García, R. y Gómez-Betancurt, L. A. (2009). Características lectoras de niños con trastornos del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45.
- Bonilla, M., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2006). Análisis neuropsicológico de los problemas de aprendizaje en adolescentes. *Revista de Ciencias Clínicas*, 7(2), 55-63.
- Bravo, L., Bermeosolo, J., Pinto, A. y Oyarzo, E. (1996). *Seguimiento de niños con retraso lector severo*. Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento de primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1) 9-20.
- Cáceres, A. M., (2010). El Acceso a la información ortográfica por parte del niño de educación infantil para favorecer la lectura. *Revista digital para profesores la Enseñanza*, 7, 1-8. Recuperado de <http://www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7048.pdf>
- Castejón, L., González, S. y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 19-30.
- Cuadro, A. y Marín, J. (2007). Subtipos de lectores retrasados en Español. *Ciencias Psicológicas*, 1(2), 133-148.
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cuetos F. (2009) *Psicología de la Lectura*. Madrid: Woltrls Kluwlr Educación
- De los Reyes, C., Lewis, S., Mendoza, C., Neira, D., León, A y Peña, 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.
- Dickerson, S. y Calhoun, S. (2007). Weschler Intelligence Scale for Children-Thrid and Fourth Edition Predictors of Academic Achievement in Children With Attention-Deficit / Hyperactivity Disorder. *School Psychology Quarterly*, 22(2) 234-249
- Flórez, R. y Arias, N. (2010). Evaluación de conocimientos previos del aprendizaje. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(4) 329-344.
- Flórez, R., Restrepo, M. y Schwanenflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención

- de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1) 79-96.
- Gómez, L. A., Duarte, A. M., Merchán, V., Aguirre, D. C. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580.
- González, M. y Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lecto escritura en educación infantil y primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 265-276.
- Hernández, I. y Jiménez, J. (2001). *Conciencia fonémica y retraso lector: ¿Es determinante la edad en la eficacia de la intervención?* España: Universidad de La Laguna.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psykhé*, 14(2) 81-95.
- Hynd, G. y Cohen, M. (1987). *Dislexia: teoría, examen y clasificación desde una perspectiva neuropsicológica*. Buenos Aires: Médica Panamericana.
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (2009). *Saber 5 y 9 2009. Resultados Nacionales. Resumen ejecutivo*. Recuperado de [http://www.icfessaber.edu.co/uploads/documentos/Resumen\\_ejecutivo\\_informe\\_nacional\\_2009.pdf](http://www.icfessaber.edu.co/uploads/documentos/Resumen_ejecutivo_informe_nacional_2009.pdf)
- Jiménez, J. (1996). *Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente*. España: Universidad de La Laguna.
- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil ENI*. México DF: Manual Moderno.
- Metsala, J. L. y Walley, A. C. (1998). Spoken vocabulary growth and the segmental restructuring of lexical representations: Precursors to phonemic awareness and early reading ability. En J. L. Metsala y L. C. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning literacy* (pp. 89-120). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Metsala, J. L. (2011). Repetition of Less Common Sound Patterns: A Unique Relationship to Young children's Phonological Awareness and Word Reading. *International Journal of English Linguistics*, 1(2). 3-12.
- Rodrigo, M., Jiménez, J., Estévez, A., Rodríguez, C., Díaz, A., Ortiz, R., Muñetón, M.,..., Hernández, I. (2009). Desarrollo de las habilidades fonológicas y ortográficas en niños normolectores y con dislexia durante la educación primaria. *Revista Infancia y Aprendizaje*, 32(3), 375-389.
- Rodríguez, M., Zapata, M. y Puentes, P. (2008). Perfil neuropsicológico de escolares con trastornos específicos del aprendizaje de instituciones educativas de Barranquilla, Colombia. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2) 63-73.
- Rueda, V., Bernal, J., Yáñez, G., Fernández, T., Guerrero, V., Ortega D. y Hernández. (2010). Adaptación de las pruebas de procesamiento fonológico de una batería neuropsicológica en niños de 5 a 7 años. *Infancia y aprendizaje*, 33(3), 351-363.
- Salvador, F., Gallego, J. y Mieres, C. (2007). Habilidades lingüísticas y comprensión lectora. Una investigación empírica. *Bordón*, 59(1), 153-166.
- Scarborough, H. S. (1998). Early identification of children at risk for reading disabilities: Phonological awareness and some other promising predictors. En B. K. Shapiro, P. J. Accardo y A. J. Capute (Eds.), *Specific reading disability: A view of the spectrum* (pp. 75-119). Timonium MD: York Press.
- Sélles, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial la lectura. *Aula Abierta*, 88, 53-72.
- Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura: método práctico para la formación lectora*. México DF: Trillas.
- Suárez, P. (2009). Intervención en dislexia evolutiva. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 29(1), 131-37.
- Talero, C., Espinosa, A. y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurológica Colombiana*, 21(4), 280-288.
- Tunmer, W. y Greaney, K. (2010). Defining Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 43(3), 229-243.
- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Revista Educar*, 38, 19-42.

- Uzcátegui, A., Martínez, C., Méndez, L. y Pantoja, J. (2007). Estudio epidemiológico de los trastornos del aprendizaje en escolares, en una consulta de neuropediatría. *Archivos Venezolanos de Puericultura y Pediatría*, 70(3), 81-88.
- Villamizar, G. (2003). El lenguaje en la comprensión de la lectura. *Acción Pedagógica*, 12(2), 86-94.
- Wechsler, D. (1993). *Escala de inteligencia de Wechsler para niños - Revisada, WISC-R*. España: TEA Ediciones, S.A
- Zambrano, E., Martínez, M. y Poblano, A. (2010). Frecuencia de factores de riesgo para problemas de aprendizaje en preescolares de bajo nivel socioeconómico en la Ciudad de México. *Revista Latino Americana Enfermagem*, 18(5), 998-1004.

---

**Para citar este artículo/ to cite this article/ para citar este artigo:** Bohórquez Montoya, L. F., Cabal Álvarez, M. A. y Quijano Martínez, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 169-182. doi:10.11144/Javerianacali.PPS12-1.cvlh