

PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE
DE LA LECTURA EN ESCOLARES
INVESTIGACIÓN DOCENTE

CLAUDIA PATRICIA VACA ROA
DIRECTORA

CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
FACULTAD DE LA COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDIOLOGÍA
BOGOTÁ D.C., DICIEMBRE DE 2011.

PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE
DE LA LECTURA EN ESCOLARES

INVESTIGACIÓN DOCENTE

MILENA GARZA

CAROLINA GARZÓN

FABIOLA GUEVARA

INGRID PÉREZ

JEIMY LANCHEROS

ANDREA SUAREZ

ÁNGELA VILLA

ASISTENTES DE INVESTIGACIÓN

CORPORACION UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA

FACULTAD DE LA COMUNICACIÓN HUMANA Y FONOAUDIÓLOGA

BOGOTÁ D.C., DICIEMBRE DE 2011.

TABLA DE CONTENIDO

	Pág.
Introducción	8.
Marco metodológico	58.
Tipo de estudio	58.
Método	58.
Participantes	59.
Muestra	59.
Instrumentos	60.
Variables	63.
Procedimiento	65.
Resultados	66.
Discusión	77.
Conclusiones	94.
Referencias	98.

ÍNDICE DE ANEXOS

	Pág.
Anexo A. Formato consentimiento informado	115.
Anexo B. Matriz de sistematización de datos	116.
Anexo C. Formato de registro PROLEC - R	133.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Variables conceptuales y operativas	37.
Tabla 2. Distribución de la muestra poblacional por grado y género	66.
Tabla 3. Distribución de la muestra poblacional por edad y género	67.
Tabla 4. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector	67.
Tabla 5. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por género	68.
Tabla 6. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por edad	69.
Tabla 7. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por grado	70.
Tabla 8. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por procesador	71.
Tabla 9. Distribución Prevalencia según tarea del procesador psicolingüístico de lectura	72.
Tabla 10. Distribución Prevalencia según índice de precisión y grado escolar	74.
Tabla 11. Distribución Prevalencia según índice de velocidad y grado escolar grado	75.

PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ESCOLARES¹

Claudia Patricia Vaca Roa

Resumen

El presente artículo tiene como interés hacer una síntesis de la labor investigativa realizada para identificar la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura D.E.A.L., desde una perspectiva psicolingüística, en 475 escolares de 3°, 4° y 5° de básica primaria de los centros educativos públicos de la localidad de Engativá; con el fin de clarificar uno de los motivos de consulta más frecuente entre los diferentes profesionales que laboran en el contexto educativo. Esta investigación se enmarca dentro de los estudios epidemiológicos de corte observacional subtipo descriptivo, se empleó el método Estadístico - Transversal para la recolección de información y análisis de datos.

Palabras clave: Prevalencia, Lectura, Escolares, procesos psicolingüísticos.

PREVALENCE OF SPECIFIC LEARNING DIFFICULTIES READING IN SCHOOL

Claudia Patricia Vaca Roa

Abstract

The present article has the interest to do a synthesis of the investigative work carried out to identify the prevalence of the specific difficulties of learning of the reading D.E.A.L., from a psycholinguistic perspective, in 475 students of 3°, 4° and 5° of basic grade school at the educational public centers of the locality of Engativá; in order to clarify one of the most frequent motives of consultation among the different professionals that labor in the educational context. This investigation is framed inside the epidemiological studies subtype descriptive observational. The method employed was statistical - cross for the information harvesting and analysis of data.

Keywords: Prevalence, Reading, Students, psycholinguistic processes

¹ Este artículo fue elaborado la línea de investigación, discapacidad de la comunicación interpersonal perteneciente al grupo de desarrollo y discapacidad de la comunicación interpersonal. Estudio - Abordaje de la Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología, quien desarrolló el proyecto de investigación titulado Prevalencia de las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura en Escolares, financiado por la Dirección de Investigaciones de la Corporación Universitaria Iberoamericana.

CORPORACIÓN UNIVERSITARIA IBEROAMERICANA
VICERRECTORÍA ACADÉMICA

CENTRO DE INVESTIGACIONES

Los suscritos vicerrectora académica, Director del Centro de Investigaciones y Vicedecana de la Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología, hacen constar que previa revisión y discusión en éste Comité, se le otorgó al trabajo titulado:

“PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA EN ESCOLARES”

El concepto de APROBADO.

Para constancia se firma a los seis días del mes de Diciembre del dos mil once.

Ana María Botero Patiño
Vicerrectora Académico

Patricia López Obando
Directora
Centro de Investigaciones

Sandra Patricia Torres
Vicedecana

Facultad de Comunicación Humana y
Fonoaudiología

Introducción

El presente proyecto se enmarca en la línea de investigación denominado discapacidad de la comunicación interpersonal perteneciente al grupo de desarrollo y discapacidad de la comunicación interpersonal. Estudio – Abordaje de la Facultad de Comunicación Humana y Fonoaudiología, ya que tiene como interés determinar el índice de prevalencia de las Dificultades Específicas de Aprendizaje de la Lectura denominadas desde este momento como DEAL, en escolares de 3°, 4° y 5° de básica primaria en colegios públicos de la localidad de Engativá en la ciudad de Bogotá (Colombia) desde una perspectiva psicolingüística; índice que permitirá clarificar uno de los motivos de consulta más frecuente entre los diferentes profesionales que laboran en el contexto educativo.

En la actualidad existe una gran cantidad de niños(as) que tienen dificultades de aprendizaje importantes en los procesos de lectura y escritura sin saber la razón aparente, lo cual conlleva en la mayoría de los casos al fracaso o a la deserción escolar (Calderón, 2004). Dichos procesos son prioritarios en la vida del ser humano, como lo indica la Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura, (1990, 2008, citado en Bolaños y García, 2009) quien señala que la lectura es una de las herramientas esenciales para el aprendizaje, y que a pesar de los esfuerzos hechos por mejorar el desempeño en pruebas aplicadas a escolares de diferentes países de latinoamericana (Segundo Estudio Regional Comparativo – SERCE, prueba del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes – PISA); se encuentra que una gran parte de la población escolar presenta niveles lectores por debajo de lo esperado

(Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior [ICFES], 2008 citado en Bolaños y García, 2009).

De acuerdo a lo anterior Flórez (2004), indica que los profesionales de la comunicación humana y sus desórdenes, tienen dentro de su especialidad ser fonoaudiólogos escolares, quienes son los encargados de realizar actividades de prevención de desórdenes comunicativos, promoción del bienestar comunicativo de todos los escolares, identificación de estudiantes con desórdenes comunicativos o en riesgo de padecerlos, evaluación, diagnóstico e intervención de los mismos, dentro y fuera del aula de clase, según se considere conveniente” (Flórez, 2004 p. 149).

Es así como, se podría afirmar sin lugar a equivocaciones y basados en algunas cifras mundiales OMS, (2001) y (APA, 2002), que la cantidad de escolares que viven diariamente dificultades de aprendizaje están relacionadas con estos procesos, ya que como lo indica las estadísticas de prevalencia de la dislexia son muy dispares: la OMS calcula que entre el 10 y el 15% de la población mundial sufre dislexia/DEAL. Otros organismos hacen hincapié en el hecho de que al menos el 80% de los niños diagnosticados con dificultades de aprendizaje tienen problemas de lectura, (Taylor,1989; Lyon, 1994, citados en Gross - Tzur & Shalev, 2001), La prevalencia de la dislexia oscila entre 3-10% (Taylor, 1989, citado en Ramaa & Gowramma,2000), siendo la dislexia la discapacidad de aprendizaje más frecuente. Grande (2009), constituyéndose así en una entidad diagnóstica de interés tanto médico, psicológica y pedagógica, como social.

Por lo anterior, se debe tener en cuenta estas cifras estadísticas y apreciaciones cualitativas sobre las dificultades de aprendizaje en la

población escolar no sólo porque desde el campo de la fonoaudiología se conciben como parte de la gama de los desórdenes comunicativos, específicamente relacionados con el aprendizaje de la modalidad verbal escrita, sino como eje central de las acciones que se deben generar dentro del Modelo de Prestación De Servicios Fonoaudiológicos en centros educativos (MPSF) planteado por Flórez, (2004), ya que como lo referencia Calderón (2004), se estima que por cada aula o grupo de estudiantes de 25 niños, se encuentra por lo menos un caso con estas dificultades; las cuales afecta aproximadamente al 20% de los escolares, estas se manifiestan con una lectura confusa, lenta, con sustitución de letras o sílabas, incomprensión del texto lenta y con variedad de errores de ortografía

Es importante señalar que las DEAL, término adoptado y que reemplaza al de dislexia, según lo expuesto por el National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, (1994, citado en NJCLD, 2010)), y que se materializa en los criterios juicios clínicos recogidos en dos de los principales sistemas diagnósticos internacionales, como lo es, el CIE-10- Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas de Salud (OMS, 2001), y el DSM-IV-TR Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales Texto Revisado (APA, 2002), y en la Ley Orgánica 2/2006 de 3 Mayo de Educación (LOE) de España, en el Título II Capítulo I. International Dyslexia Association. (2002, citado en McLaughlin et al., 2006), quienes indican que es el trastorno de aprendizaje más común dentro de la gama de Dificultades Específicas de Aprendizaje (D.E.A.) y que ha generado mayor interés en la investigación es el de la lectura, esto debido a su prevalencia (4 de cada 5 niños con TA, presentan D.E.A.L, DSM-IV TR), y a las

implicaciones que tiene en el desarrollo académico. En concordancia con lo anterior, el DSM-IV TR (2002), define a los trastornos de lectura (TL)/ DEAL como un rendimiento en lectura (precisión, velocidad o comprensión) que se sitúa sustancialmente por debajo de lo esperado en función de la edad cronológica, del coeficiente de inteligencia y de la escolaridad propia de la edad del individuo. Este bajo rendimiento no se explica por un defecto visual o auditivo, ni por un trastorno neurológico demostrable. Ziegler & Goswami, (2005), Jiménez, Guzmán, et al. (2009),

Es así que la tasa de prevalencia de DEAL de acuerdo a las indicaciones del DSM-IV-TR, APA (2002), en Estados Unidos se sitúa entre el 4% de los niños en edad escolar; sin embargo estos valores, dependen de los criterios que se utilicen a la hora de detectarla estos porcentajes pueden variar a través de las diferentes en el contexto idiomático. (Paulesu et al, 2001; Ziegler & Goswami, 2005), (Paulesu et al, 2001; Ziegler & Goswami, 2005; (Landerl, Wimmer & Frith,1997, citado en Galletly, et al., 2009);Jiménez, Guzmán, et al.,2009). Del mismo modo, estos porcentajes de prevalencia en niños en edad escolar pueden variar del 5-17.5% (Katusic, Colligan, et al., 2001), lo cual depende de la definición que se plantee, los criterios que se utilicen a la hora de detectarla. Estas tasas de prevalencia tan elevadas, tanto internacionalmente, expresan la necesidad de profundizar y de plantearse, que podrían ser una consecuencia de la ausencia de criterios diagnósticos específicos a la hora de identificar alumnado con DEA. En este sentido, se hace necesario estudios de prevalencia más sistematizados, en los que se tengan en cuenta criterios diagnósticos con el fin de llevar a cabo una correcta identificación de

alumnado con diferentes tipos de DEA, que permitan obtener cifras más exactas sobre su existencia y así poder diseñar oportunamente la atención según las necesidades de los escolares. González, Jiménez, et al. (2010).

Esta misma situación es presentada por Soriano, Miranda, et al (1999, citados por Ramírez, Casal, et al., 2008), quienes mencionan que los índices de prevalencia son difíciles de determinar, no sólo debido a las diferencias en cuanto a las definiciones y los criterios diagnósticos que se emplean, sino también porque la prevalencia está relacionada con las exigencias del sistema escolar. Además, en la literatura especializada se enumeran una gran cantidad de factores que pueden afectar a la estimación de esta cifra, como la localización geográfica, las características del lenguaje, el género, sistema educativo y la herencia (Pérez, 2005). De la misma manera, el DSM-IV-TR, APA (2002), señala que los índices de prevalencia de las DEA, son difíciles de estimar debido a que muchos de los estudios que tratan de establecerla, no realizan la debida separación entre otros trastornos específicos asociados, tales como los trastornos de la escritura o del cálculo.(Donovan & Cross (2002); Katusic, et al. (2001); Álvarez y Crespo (2006) y Talero, Espinosa y Vélez (2005)).

Según datos del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales de España (citado por Accesibles.org, 2009) “se estima que entre un 15-20 % de la población mundial tiene algún tipo de dificultad en la comprensión lingüística o textual”. Según la OMS, y a nivel mundial, entre el 10% y el 15% de la población global sufre dislexia, sobre todo en países de habla inglesa. En países de habla hispana, Larocca (n.d. citado por Grande, 2009) calcula que hay entre un 2% y 8% de niños en edad primaria que presentan algún grado

de discapacidad en la lectura, aunque otras fuentes cifran específicamente su incidencia entre el 5% y el 10% de la población (Martínez, 2008), con una mayor incidencia en países de habla inglesa. En confirmación de la discrepancia en la incidencia de la dislexia en función de la lengua, un estudio citado por Ruiz del Árbol (2008) Paulesu (2001) establece que la diferencia de prevalencia de la dislexia en niños de 10 años es el doble en Estados Unidos que en Italia. En España diversas organizaciones coinciden en un porcentaje de disléxicos del 4-5% de niños escolarizados (o, aproximadamente, un niño por cada clase de 25). En EEUU, el Department of Health and Human Services (citado en Nemours BrightStar, 2009) estima que el 15% de la población podría tener dislexia.

Del mismo modo, en EEUU, las dificultades de aprendizaje oscilan de un 2% a un 10% (APA, 2000) y las dificultades específicas en lectura afectan al menos al 80% de la población que es diagnosticada con D.E.A.L (Lerner, 1989; Lyon, 1995 citados por Jiménez, Guzmán, et al., 2009). En este mismo país, la prevalencia de DEAL, se sitúa en torno al 7% de los niños en edad escolar. La tasa de prevalencia de la dislexia en otros países como Italia es mucho más baja que en E.E.U.U., (Lindgren, Renzi & Richman, 1985, citado por Jiménez, Guzmán, et al., 2009). Sin embargo, no se dispone de datos acerca de la prevalencia de la dislexia / D.E.A.L en países de habla hispana, aunque Maldonado, Sebastián y Soto, (1992, citados por Andrés, Urquijo, Navarro, et al., 2010), indican que en el idioma español se ha cifrado en un 8%, empleando un retraso de quince meses, y en un 2% con un retraso de dos años, a pesar que existen estudios que han buscado la correlación entre variables demográficas y el índice de

prevalencia como el de Jiménez y De Cadena (2007), quienes abordan el efecto de las condiciones socio-económicas sobre la comprensión de textos al estudiar alumnos de dos ciudades de Guatemala y España, donde encontraron una correlación positiva entre el nivel socioeconómico del hogar del que provenían los alumnos y el nivel de comprensión alcanzado. Pero aún dentro de un mismo país o incluso dentro de una misma ciudad pueden hallarse importantes diferencias en el nivel de oportunidades educativas. Dichas disparidades no necesariamente dependen del tipo de gestión escolar (pública o privada), sino que pueden deberse a los recursos con lo que cuenta la escuela, a las características generales de su oferta educativa, y por supuesto a las particularidades del medio socio-económico-cultural del que provienen los alumnos de la escuela, así mismo, sus dificultades son específicas, están asociadas a variables culturales (experiencias educativas, apoyo de los padres, nivel socioeconómico) y aspectos vinculados con la fluidez como son la conciencia fonológica, velocidad en el reconocimiento de la palabra, percepción y comprensión del habla (Jiménez y de la Cadena, 2007; Jiménez y Ramírez, 2002).

Además, se puede presuponer que la tasa de prevalencia de las dificultades específicas en lectura o dislexia en español se aproximaría mucho más a la obtenida en países como Italia debido a la similitud lingüística con el español, donde se dice que aproximadamente un 7% de los estudiantes estadounidenses sufren dislexia; en Italia, la prevalencia de este trastorno es de la mitad. Paulesu (2001). Aunque en el estudio realizado por Jiménez, Guzmán, et al. (2009), en la Comunidad Autónoma de Canarias (España) permite constatar que el porcentaje de alumnos

identificados como disléxicos o DEAL es del 3.2% en una población de constituida por 1050 alumnos de Educación Primaria, cuyo rango de edad oscila entre 7 y 12 años de edad.

Por su parte, en Francia se estima que entre el 10% y el 15% de los niños sufren fracaso escolar, de éstos, entre el 3% y el 5% presentan un trastorno de aprendizaje de lenguaje oral y/o escrito, que en un 1% de los casos se revela como grave. Se deben añadir de igual forma que entre un 3% y un 5% de niños con trastornos de aprendizaje no verbal como discalculia, dispraxia, viso espacial, trastorno ejecutivo y atencional, cuya frecuencia es difícil de calcular porque las definiciones varían de un equipo a otro, y faltan estudios epidemiológicos en este país (Schlumberger, Suiro & Deborde; 2008).

A nivel internacional se señala que hasta fechas relativamente recientes se piensa que las D.E.A.L. es un trastorno mucho más frecuente en niños que en niñas. Sin embargo, algunos estudios controlados estiman que el predominio en el sexo masculino es muy bajo. A pesar que está claro que la dislexia / D.E.A.L. tiene un componente hereditario importante, no está demostrado el tipo de herencia por el que se rige. No existen datos de prevalencia en España, pero los porcentajes que se estiman rondan el 5%.

Es así como algunos países han generado cifras que revelan datos estadísticos relacionados con estas dificultades. McLaughlin, Dyson, et al (2006), señalan que en EE.U.U., el Departamento de Educación ha estimado que aproximadamente 5.7 millones de niños y adolescentes en edades comprendidas entre 6 y 21 años fueron identificados para recibir algún tipo de atención educativa especial. Esto significa que

aproximadamente el 9% de la población americana en edad escolar tiene un Programa de Educación Individualizada (Individualized Education Program, (I.E.P)). De este número, el 48% fue clasificado con D.E.A.L y otro 19% con problemas de lenguaje.

Así mismo, la Revista Latinoamericana de Lectura y Vida hacen referencia a un estudio realizado en Canadá por Downing, Ayers & Schaefer (1980, citado por Sellés, 2008) sobre los factores conceptuales y perceptuales en el aprendizaje de la lectura, identificaron que aproximadamente, 9 de cada 10 niños son capaces de reconocer los actos de leer y escribir cuando los ven, pero que apenas 6 de cada 10 distinguen con claridad entre los actos de escribir y dibujar, llegando a la conclusión de que el éxito en la adquisición de la habilidad para la lectura y la escritura, depende en gran parte del desarrollo perceptual y cognitivo del individuo, siendo lo último de importancia primordial. Concluyen que es indispensable que el maestro tenga en cuenta que muchos niños carecen por completo de estos conceptos lingüísticos, o no tienen claro su significado preciso, por esta razón en la enseñanza de la lectura el maestro debe preocuparse más por el desarrollo de los conceptos lingüísticos que por la percepción visual.

Por otra parte en el Reino Unido, aproximadamente el 20% de los estudiantes de las escuelas públicas ha sido considerado con necesidad educativa especial, y solamente un subgrupo bastante reducido (aproximadamente el 3%) recibe un dictamen específico sobre el tipo de servicio que se ofrece al alumno. Esto viene a coincidir con el número de estudiantes americanos con IEP que están ubicados en categorías de baja incidencia (v.gr., otras categorías diferentes a las Dificultades Específicas de

Aprendizaje (D.E.A), como por ejemplo el trastorno específico del lenguaje, retraso intelectual, trastornos emocionales graves, entre otros.(Donovan & Cross; 2002).

Los índices tan elevados que se registran en el ámbito de las D.E.A., bien podrían ser una consecuencia de la ausencia de criterios diagnósticos específicos que permitan la identificación real de alumnos con diferentes tipos de D.E.A., se pone de relieve la necesidad de estudios de prevalencia más sistematizados donde se reúnan los criterios diagnósticos a la hora de seleccionar las muestras, con el objetivo de obtener cifras más exactas sobre la existencia de las D.E.A. Así, por ejemplo, se ha constatado la existencia de variaciones en las tasas de prevalencia entre muchos estados norteamericanos, en particular, en las categorías de D.E.A., trastornos emocionales y retraso mental, (Donovan & Cross; 2002). De hecho, según el DSM-IV-TR, APA (2002), los índices de prevalencia de las D.E.A., son difíciles de estimar debido a que muchos de los estudios que tratan de establecerla, no realizan la debida separación entre otros trastornos específicos asociados, tales como los trastornos de la escritura o del cálculo.

Desde esta perspectiva, se afirma que las Dificultades de Aprendizaje en Lectura (D.A.L. / D.E.A.L.), son el trastorno de aprendizaje más común dentro de las D.E.A. / D.E.A.L., (4 de cada 5 casos presentan D.A.L. / D.E.A.L), siguiendo con las indicaciones del DSM-IV-TR, APA (2002), se observa que en Estados Unidos la prevalencia de DAL se sitúa entre el 4% de los niños en edad escolar. Sin embargo, de acuerdo a Katusic, Colligan, et al (2001), dependiendo de los criterios que se utilicen a la hora de detectarla estos porcentajes pueden variar. Esta variabilidad queda

constatada en investigaciones en las cuales los porcentajes de prevalencia de las D.A.L. varían del 5% al 17.5% de los niños en edad escolar. Dicha afirmación es citada también por Álvarez y Crespo (2006). En su ponencia sobre Trastornos de Aprendizaje en Pediatría de Atención Primaria, en el IV Jornada de Actualización en Pediatría y Talero, Espinosa y Vélez, (2005); quienes indican que la prevalencia de los TA arroja cifras bien dispares en la literatura: por ejemplo: Se estima entre 5-10% (Taylor, 1989, citado por Ramaa & Gowramma, 2000); entre el 10- 15% (Johnson, 1995,citado por Ramaa & Gowramma, 2000) o entre 16-20% (Feightner, (1994, citado por Gross-Tzur & Shalev, 2001)), según los distintos estudios. Del total de escolares con TA, el 80% tienen dificultades en la lectura (Taylor, (1989; Lyon, 1994, citados por Gross-Tzur & Shalev, 2001)), La prevalencia de la dislexia oscila entre 3-10% (Taylor, (1989, citado por Ramaa & Gowramma ,2000)) y la de la discalculia entre 3-6% de la población escolar.

De la misma manera, según algunas estadísticas la dislexia/ DEAL, afecta en mayor o menor grado a un 10% o un 15% de la población escolar y adulta, en igual medida a niños y niñas pero estadísticas inglesas hablan de una relación de 8 a 1 siendo mayor la afectación en el género masculino y menor en el género femenino. Esto quizá tenga que ver con el hecho de que se considera que las mujeres en general tienen un mayor desarrollo en el área del lenguaje que los hombres. Hay consenso en que entre un 4% y un 5% de los niños presentan problemas graves de aprendizaje de la lectura, con la consecuente dificultad escritora. (Flax *et al.*, 2003; Tallal *et al.*, 2001, Tallal, 2002, De los Reyes, Lewis y Peña, 2008).

En Estados Unidos, la Asociación Internacional de Dislexia encontró que entre 15% al 20% de la población tiene una dificultad de aprendizaje basada en el lenguaje. (Lyon, 2002; Shaywitz & Shaywitz, Lyon. 2003). Lo anterior concuerda también con esta estimación realizada por Fletcher, Lyon, Fuch, & Barnes. (2007), quienes indican que entre un 70% y un 80% de los estudiantes que reciben educación especial presentan dificultades en la lectura, y esta dificultad es la causa más común de problemas en la escritura y las matemáticas. Por su parte, el DSM IV TR (2002), estima la prevalencia del trastorno de lectura en un 4% en los niños en edad escolar.

Por otra parte, las dificultades de aprendizaje en niños han sido identificadas en diferentes países y, en particular, en el ámbito de la lectura, uno de los estudios epidemiológicos – longitudinales más completos que se realiza en este sentido, fue llevado a cabo por Rutter, Tizard (citados en Subotsky, 2004), en la isla de Wight, Gran Bretaña, quienes establecen que el índice prevalencia en un 6,6%; otro estudio fue el de Silva, Mc Gee y Williams, (citados en McArthur, Hogben, et al.,2000) en Nueva Zelanda, los cuales, determinan que la prevalencia de retraso en lectura en un 4,2%, el cual está asociado al bajo nivel socioeconómico. Otro es el de Badiean (citados por Pujol y Vivas, 1997) en Estados Unidos, quien fija que la prevalencia es del 4%, cifra inferior a la reportada por los estudios anteriores; sin embargo, coinciden, en que la mayoría de los niños provienen de estratos socio económicos bajos, así como sus dificultades son específicas y están asociadas a variables culturales (experiencias educativas, apoyo de los padres, nivel socioeconómico), y ha aspectos vinculados con la fluidez como son la conciencia fonológica, velocidad en el

reconocimiento de la palabra, percepción y comprensión del habla (Jiménez y de la Cadena, 2007; Jiménez y Ramírez, 2002).

Otros estudios de corte epidemiológico ya sea correlacional ó descriptivo son los de Gelder y Vroomen (citado por Licht, 2000), en Holanda, quienes indicaron que entre 3 al 10% de los niños en la enseñanza primaria experimentan problemas más o menos graves en el aprendizaje de la lectura; Jiménez, Guzmán, et al (2009), en España, donde se indica que en vez de retroceder, se observa como este índice aumenta está, situándose actualmente en un 31,2%, lo cual hace que se ocupe en el tercer puesto de los países de la Unión Europeo con mayor abandono escolar. Dislocan-Dislexia Canarias (2001); En España diversas organizaciones coinciden en un porcentaje de disléxicos del 4- 5% de niños escolarizados (aproximadamente, un niño por cada clase de 25). Ruiz del Árbol (2008); Paulesu (2001).

Del mismo modo, Schlumberger, Suiro & Deborde (2008), en Francia, señalan que entre el 10% y el 15% de los niños sufren fracaso escolar, de éstos, entre el 3% y el 5% presentan un trastorno de aprendizaje de lenguaje oral y/o escrito y que en un 1% de los casos se revela como grave; así mismo, Carlsson (citado por Martinez,2011) en Suecia, indica que se estima que la prevalencia de la dislexia gira en torno al 5%, Además, se puede presuponer que la tasa de prevalencia de las dificultades específicas en lectura o dislexia en español se aproximaría mucho más a la obtenida en países como Italia debido a la similitud lingüística con el español, donde se dice que aproximadamente un 7% de los estudiantes estadounidenses sufren dislexia; igualmente, en Italia, la prevalencia de este trastorno es de

la mitad. Paulesu (2001); Pujol y Vivas (1997), en Venezuela determinan que la prevalencia es del 15% entre desempeño lector pobre y muy pobre. Finalmente, otros ejemplos investigativos que se puede encontrar son los estudios de Schneider, Roth & Ennemoser (2000), en Alemania; Kim & Davis (2004), en Corea, Karande (2005) en la India, Lindgren, De Renzi, et al. (citado en González, Jiménez, et al., 2010), en Italia, Chan, Suk-han, Tsang, Lee, & Chung (2007), en China.

A nivel nacional se cuenta con los resultados obtenidos a partir de un estudio de Roselli, Báteman, et al. (1999), titulado Frecuencia y características de los problemas específicos en el aprendizaje en una muestra escolar aleatoria, donde se estableció que la prevalencia fue del 5,5%. Esta investigación se realizó en 14 escolares de edades entre 8 y 11 años diagnosticados con TA de la lectura, matriculados en 3o., 4o. y 5o. grado de educación básica primaria, de dos colegios (uno público y uno privado) y pertenecientes a estrato socioeconómico (ESE) medio, medio-bajo y bajo en la ciudad de Cartagena de Indias (Colombia). En dicha zona los niños demuestran un desempeño bajo en precisión en la lectura de textos y velocidad de lectura, dándose dicha problemática con mayor frecuencia en el género masculino. Los estudiantes que manifiestan el TA de la lectura muestran un desempeño bajo en este campo, en donde la comprensión lectora, la precisión al leer y la velocidad se ven afectados. Según el estudio realizado en esta región las puntuaciones arrojadas después de una realización de unas pruebas de lectura fueron de 33.4 (12.2) para la precisión; 36.4 (7.2), para la comprensión, y en la velocidad,

de 37.5 (7.9). El desempeño bajo en la precisión de la lectura puede ser producto de los frecuente errores que los disléxicos presentan.

Los errores más frecuentes que se detectaron en la lectura en niños con TA, a partir de la investigación mencionada fueron en la sustitución literal y derivacional, los errores en la lectura de palabras funcionales y fallas en los signos de puntuación, se puede decir que uno de los problemas subyacentes es en el reconocimiento de los símbolos o palabras. Al mismo tiempo, la investigación dio a conocer que las habilidades fonológicas se adquieren más lento de lo habitual en los disléxicos y es por ello que estas personas suelen cometer errores frecuentemente al leer. Por consiguiente el funcionamiento inadecuado por la vía fonológica es lo que ocasiona una baja velocidad y problemas en la comprensión lectora. Puesto que, al no haber una conexión entre los sonidos del lenguaje con las letras de las palabras, el disléxico al leer se confundirá mucho y su lectura será lenta y compleja.

Además, los resultados de esta investigación evidencian un bajo dominio de las habilidades fonológicas en el género masculino, ya que los escolares de este género obtuvieron puntuaciones bajas, especialmente en pruebas de precisión y velocidad. Los niños presentan frecuentes errores en la lectura, especialmente de sustituciones (semánticas, derivacional y fonológica), error al leer palabras funcionales y en la puntuación. Es por ello que el procesamiento fonológico cumple un papel fundamental en la habilidad lectora.

Otro estudio es el de el Fajardo & Sarmiento (2006), titulado Prevalencia de los trastornos del aprendizaje en la población colombiana y su abordaje por parte de la fonoaudiología; la cual tenía como objetivo determinar la prevalencia de la dificultad de aprendizaje de la lectura en niños de algunas escuelas de Bogotá, para ello se trabajo con 110 maestros, los cuales fueron capacitados sobre temas relacionados con aprendizaje y desarrollo de la adquisición de la lectura y encuestados sobre el rendimiento de sus estudiantes en la lectura, de una población total de 3014 estudiantes de primaria 836 presentaron dificultades, lo que permite concluir que existe una alta frecuencia en las dificultades en la adquisición de la lectura y por lo tanto bajo desempeño escolar; Según lo evidenciado en esta investigación permite visualizar que el apoyo profesional hacia esta población es mínima, por consiguiente es de vital importancia que las instituciones educativas conformen equipos interdisciplinarios que desarrollen acciones coherentes con las necesidades escolares de los estudiantes que permitan identificar la población de riesgo y comenzar un abordaje temprano de los niños que luego de una evaluación rigurosa requieren de intervención profesional para fortalecer su proceso escolar y educativo.

La anterior, investigación tuvo en cuenta los resultados arrojados en un estudio realizado por el equipo de investigadores neurólogos de la Universidad del Rosario, cuyo objetivo era determinar la prevalencia de enfermedades neuropediatricas de trastornos del neurodesarrollo, del aprendizaje y de atención e hiperactividad de niños escolarizados de Bogotá, ésta se desarrollo con población infantil entre 0 y 12 años que

asistieron a colegios y jardines especiales (preescolar) en diferentes localidades de Bogotá, en el periodo de 2004-2005 obteniendo como resultados: 4101 Niños sospechosos con trastornos de aprendizaje, muestra estudiada 3577 niños, de los cuales 562 niños (15,7%) presentaron resultados inferiores y fueron catalogados con problemas. Esto corresponde a una prevalencia para trastornos del aprendizaje de 54,7%. Este estudio permitió concluir que los problemas de aprendizaje tienen una prevalencia significativa en la población escolar donde los niños con trastornos no reciben el manejo terapéutico adecuado, debido a la poca capacitación de los colegios para atender a estos niños o a la inexistencia de un equipo terapéutico que los apoye o por que las familias no tienen los recursos económicos para acceder a las pocas instituciones privadas a las que se encuentran dichos equipos. De esta manera es necesario subrayar la importancia del fonoaudiólogo dentro del equipo, ya que su participación es fundamental para orientar los procesos y cambios que se deben realizar con los niños con trastornos de aprendizaje, tanto dentro del aula de clase como fuera de ella, orientar las modificaciones del currículo relacionada con el área del lenguaje, lectura y escritura que propendan un desarrollo lingüístico acorde a la edad y el grado escolar de los estudiantes y generar ambiente escolar propicio para el aprendizaje significativos, prevenir de esta manera un incremento de la prevalencia de los trastornos y promover un bienestar comunicativo.

Del mismo modo, De los Reyes, Lewis & Peña (2008) relizaron un estudio de prevalencia de dificultades de lectura en 112 niños de 7 años de segundo grado de básica primaria pertenecientes a 4 colegios privados no

bilingües de estrato socioeconómico medio-alto de la ciudad de Barranquilla (Colombia), quienes señalan que la prevalencia de las dificultades en la lectura de la población estudiada es del 3.32%,. En términos de género, se estimó la prevalencia en 5.26% para varones y 1.03% para niñas. %. En términos de género, se estimó la prevalencia en 5.26% para varones y 1.03% para niñas.

Igualmente otra investigación que se tiene como referente procedimental investigativo el estudio realizado por Talero, Espinosa y Vélez (2005), titulado dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá, cuyo objetivo fue realizar una primera aproximación a la frecuencia del trastorno en las escuelas de una localidad de Bogotá. La información de dicha prevalencia fue suministrada por 110 maestros de preescolar y primaria que fueron encuestados, reportaron tener un total de 3647 alumnos; 3014 niños pertenecían a los grados 1° - 5° de primaria mediante talleres orientados a dar las bases de madurez en las diferentes áreas y los períodos de adquisición de la lectura. 836 presentaban dificultad en el aprendizaje de la lectura por ausencia en la adquisición o porque fueron catalogados como lectores lentos. Se llegó a la conclusión que los datos obtenidos en esta primera aproximación muestran una alta frecuencia de dificultades en la adquisición de la lectura, similar a la informada en la literatura mundial. Resaltan que a pesar de lo preliminar y sin haber estudiado a fondo los niños en cuestión, los trastornos de la lectura parecen un problema importante en las escuelas de nuestro medio.

Algunos datos demográficos que se pueden indicar en relación a la dislexia/DEAL son por ejemplo, que es un dificultad mucho más frecuente en

niños que en niñas. Sin embargo, algunos estudios estiman que el predominio en el sexo masculino es muy bajo. Flynn (citado en Herrera, 2007). De la misma manera, Flax et al. (2003); Tallal et al. (2001); Tallal (2002), De los Reyes, Lewis, et al. (2008), mencionan que algunas estadísticas la dislexia/ DEAL, afecta en mayor o menor a niños y niñas pero estadísticas inglesas hablan de una relación de 8 a 1 siendo mayor la afectación en el género masculino y menor en el género femenino. Esto quizá tenga que ver con el hecho de que se considera que las mujeres en general tienen un mayor desarrollo en el área del lenguaje que los hombres.

Existe consenso en que entre un 4% y un 5% de los niños presentan problemas graves de aprendizaje de la lectura. Sin embargo, en otras investigaciones (Pennington, 1995; Shaywitz, 1998; Field y Kaplan, 1998, citado en Talero y Fernández, 2000), no se encuentra diferencias de prevalencia de trastornos de lectura entre los sexos. En cuanto a su distribución por género, la dislexia se identifica con mayor facilidad en el sexo masculino, aunque es muy similar entre ambos sexos, esto mismo lo confirma Artigas (2003), cuando indica que se ha reportado una proporción niños con respecto a las niñas de entre 2-3:1 (Finucci, 1981, citado en Outón y Suárez, 2010), así mismo, Wadsworth, DeFries, Stevenson, et al (citados en Pennington & Willcutt, 2000), establecen que la relación niño/niña entre hermanos disléxicos de casos índice es de 1:1. Esto indica, que la prevalencia es muy similar entre ambos sexos.

En relación a la edad y grado escolar, Artigas (2003), señala que sólo en niños de edad superior a los 9 años, se puede establecer con firmeza el diagnóstico de dislexia/DEAL(Peña, 2005), de la misma manera, Shapiro &

Gallico (citado en Saravanabhavan, 2010), indican que la identificación de los trastornos de aprendizaje en edades preescolares continúa siendo extremadamente difícil y, por lo general, estos niños no se diagnostican hasta el tercer grado de educación primaria con 8-9 años.

Por otra parte, la lectura y la escritura están mediatizados por un sistema de procesamiento de información lingüística escrita, producto de una actividad compleja lingüística – cognitiva, que opera sobre los distintos tipos de representaciones lingüísticas y se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto; este sistema está compuesto por una serie de subsistemas específicos a cual se lleva a través de cuatro procesadores: perceptivo, lexical, sintácticos y semántico. (Cuetos, (1990, citado por Montealegre y Forero, 2006)) y Ramos, 2008); Galve, 2007). En el procesador perceptivo se extrae información de las formas de las letras y de las palabras, se identifican los fonemas/grafemas; El procesador lexical o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras., allí se lee cada grafema en su correspondiente sonido; el procesador sintáctico, es donde se identifican las partes de la oración y su valor relativo y organización, se establece la relación entre las palabras y se encuentra el significado de la oración. Este análisis aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes de cada palabra. Finalmente, el procesador semántico, cuya misión es la de extraer el significado del

texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces cuando consideramos terminado el proceso de comprensión. Por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto transmite.

En relación a datos psicolingüísticos y su relación con DEAL se puede decir que Cuetos, (1990, citado por Montealegre y Forero, 2006)) y Ramos, (2008), indican que existe un menor predominio de DEAL con compromiso a nivel perceptual, al igual que Celdrán y Zamorano (2006), quienes mencionan que a pesar del importante papel que se le asignó a estos procesos en la actividad lectora y en los trastornos, las investigaciones actuales, cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos en la lectura, tan sólo en casos excepcionales se deben a procesos perceptivos. Por otra parte, Gallego (2000 citado por Expósito, 2002) plantea que los errores no son solamente visuales, sino que tienen un importante componente fonológico (confusiones entre grafemas parecidos que representan sonidos próximos), y que resultan de dificultades en el procesamiento lingüístico más que en el procesamiento visual. Para Galaburda y Cestnick (2003) los errores son mayores en la lectura de pseudopalabras que al leer palabras irregulares, denotando falta de conocimiento consciente de los sonidos de su propia lengua y produciendo problemas en el procesamiento de sonidos no lingüísticos cuando éstos cambian a gran velocidad. Por otra parte, en el procesamiento léxico es en

el que se encuentran las mayores diferencias entre niños disléxicos y niños normales (Cuetos, 1990; citado por Montealegre y Forero, 2006; Jiménez et al., 1999; citado por López Higes y Rubio, 2001). En unos casos las dificultades se pueden producir por incapacidad para hacer uso de la ruta fonológica, en otros de la ruta visual, y en otros por dificultades en ambas rutas. En función de cuál es la ruta que no está funcionando de manera adecuada el trastorno tendrá cierta similitud con los subtipos descritos en las dislexias adquiridas. El nivel sintáctico como lo indica el estudio realizado por Jiménez, García, et al. (2004), en el cual se demuestra que los niños con DAL obtienen peores puntuaciones en la escala global de procesamiento sintáctico que los lectores normales más jóvenes, incluso, cuando se mantenía controlada la memoria de trabajo. Así concluyeron que los sujetos con DEAL presentan un déficit en procesamiento sintáctico. (Byrne, 1981; Mann et al., 1984; Nitrouer, 1999; Shankweiler et al., 1995; Smith et al., (1989, citado por Jiménez; García; Estévez. et al., 2004).

De la misma manera, muchos estudios en inglés han puesto de manifiesto las deficiencias de los sujetos con DEAL en el procesamiento sintáctico, El cual es fundamental para la fluidez y para la lectura del texto eficaz. Los compromisos sintácticos también influyen en la lectura de palabras simples, tales como la dificultad para reconocer las funciones de las palabras, las preposiciones, los verbos auxiliares, etc. En definitiva, en todas aquellas palabras que son difíciles de reconocer fuera de un contexto semántico. Finalmente, el nivel semántico, las dificultades pueden tener dos causas fundamentales (Cuetos, (1991; citado por Montealegre y Forero, 2006)): o el sujeto no es capaz de organizar los conceptos del texto en una

estructura coherente (son incapaces de distinguir las partes importantes del texto de las secundarias), o bien es incapaz de integrar esa estructura en su conocimiento general. Otros sujetos carecen de conocimientos que les ayuden a construir la estructura del texto y que les permitan integrar esa estructura en su memoria.

En base a las razones antes expuesta, se evidencia la necesidad de continuar la generación de estudios investigativos en Colombia y especialmente a nivel local frente a este índice, ya que el no saber del estado de las DEAL, traerá consigo grandes complicaciones a futuro más que para la profesiones, para los estudiantes; ya que como lo indica Soriano y Félix (2005), un gran número de investigaciones longitudinales, retrospectivas y prospectivas han demostrado que la dislexia/DEAL como un trastorno crónico, con fuerte predominio de dichas dificultades lectoras a largo plazo, con resultados educativas severos que trascienden el aprendizaje lector únicamente. En consecuencia, resulta comprometida seriamente la comprensión lectora, producirá especiales dificultades en la comprensión de textos complejos y en la realización de inferencias (Simmons y Singleton (2000, citados por Kirby, Silvestri, et al., 2008), acto transversal a todas las actividades académicas y sociales que impliquen leer. Así mismo, los jóvenes y adolescentes con dificultades lectoras a menudo no son capaces de responder a las cada vez mayores exigencias escolares. Evidenciándose una carencia de conocimientos con respecto a sus compañeros sin compromisos; lo cual puede restringir seriamente sus aprendizajes futuros. Por ejemplo, alrededor del 74% de los niños con dislexia/DEAL identificados en tercer curso, continúan manteniendo sus

dificultades en secundaria. Además, las investigaciones ha demostrado que entre un 24 % y un 52% de niños con dificultades de aprendizaje general, y los estudiantes con dislexia/DEAL en particular, sufren problemas sociales, emocionales, y conductuales a lo largo del ciclo vital que tiene significación desde el punto de vista clínico (McNulty, 2003, citado por Ingesson, 2007); Lyon, Fletcher y Barners, (2007); (Jacobson, (1999; Shaywitz et al., 1999; citado por Soriano y Félix, 2005)..

Por lo tanto, cuando se inicia la primaria, los niños tienen que aprender una nueva modalidad comunicativa mediante el canal oral-visual, la cual requiere de condiciones psicolingüísticas y metalingüísticas, elementos centrales para garantizar un acceso y dominio efectivo a quien se le denominara buen lector. Así como de otras condiciones culturales, perceptuales y motoras. Tal como mencionan Hallahan, Kauffman y Lloyd (1996, citados por citados por Wilkins, 2007), es ampliamente reconocido que las disparidades relacionadas con el desarrollo de estas habilidades conllevan a implicaciones significativas en la obtención de información acerca de los contenidos de distintas materias y el éxito de otras áreas académicas.

Los déficit académicos en la lectura son los más comunes en los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Hallahan, Kauffman y Lloyd, (1996, citados por Wilkins, 2007)), por lo tanto, evaluar las dificultades en esta área es una tarea compleja e importante. La lectura como instrumento de transmisión verbal y de conocimiento constituye la principal herramienta del aprendizaje escolar. Es a través de los procesos de lectura y escrito que se accede a la información y se transmite la misma a otros Luego, una

deficiencia en el desempeño de esta habilidad incide negativamente en las adquisiciones cognitivas del estudiante Cervera y Fernández (2003), el crecimiento en el manejo de vocabulario y la capacidad de abstracción da con tiempo, un desarrollo en la estructura del pensamiento que permitirá al niño y posteriormente al estudiante de secundaria y universitario, acceder a niveles cada vez más complejos de información. El niño en proceso de aprendizaje de los procesos de lectura y escritura debe haber estado en un ambiente que le permita y estimule el desarrollo de sus habilidades sensoriales, lingüísticas y motrices y haber tenido un desarrollo emocional y afectivo que lo disponga hacia las adquisiciones cognoscitivas Duffy & Geschwind (1988; citado por Cervera y Fernández, 2003).

Si ha carecido de alguno de los componentes anteriores puede presentar lentitud o dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura o en otras áreas del aprendizaje escolar (Azcoaga, Derman y Iglesias 1982, citado por Cervera y Fernández, 2003). Esto es reconocido por los maestros encuestados para quienes es evidente que los factores cognoscitivos, visuales y auditivos pueden ser responsables de las alteraciones del aprendizaje y en especial del aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, el déficit académico en la lectura son los más comunes en los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Hallahan, Kauffman & Lloyd, (1996, citados por Wilkins, 2007)). Sin embargo, evaluar las dificultades en esta área es una tarea compleja e importante.

Tal como mencionan Hallahan, Kauffman & Lloyd (1996, citados por citado por Wilkins, 2007), es ampliamente reconocido que las disparidades relacionadas con el desarrollo de estas competencias conllevan a

implicaciones significativas en la obtención de información acerca de los contenidos de distintas materias y el éxito de otras áreas académicas. Por otra parte, Kolb & Whishaw (1999, citados por Álvarez, y Conde-Guzón, 2009), mencionan que leer implica habilidades de identificación de letras, habilidades fonológicas, habilidades en el uso de grafemas, habilidades de secuenciación y en memoria a corto plazo; de igual forma, Pérez (2005), entiende este proceso como constituido por múltiples componentes perceptivos lingüísticos y cognitivos, estructurados en tres niveles: decodificación, comprensión y meta cognición, a partir de los cuales el lector obtiene información a través de los símbolos escritos que analiza y comprende, dentro de un determinado contexto.

El bajo rendimiento lector de los niños con dislexia/ DEAL se caracteriza por lectura lenta, con alteraciones en la fluidez, con una alta frecuencia de modificaciones al texto y dificultades en la comprensión. La lectura de palabras y de pseudopalabras es más lenta que en los otros niños (Matute, Rosselli, et al. 2007). Estas características, sin embargo, dependen también de diferencias individualidades de cada sujeto. El estudio de los trastornos de lectura cobra una gran importancia hoy en día, ya que este trastorno se ha convertido en una problemática que cada vez compromete mayor población, pues estudios como los de Fluss, Ziegler, et al. (2008), muestran una alta tasa de niños con retraso significativo en la lectura.

A partir de lo anterior se identificó la necesidad de plantear y ejecutar un proyecto de esta corte, que permita establecer la realidad de los escolares bogotanos desde el nivel de ocurrencia en escuelas públicas en primera instancia de D.E.A.L, ya que más que realizar un estudio

epidemiológico, el fin último de este estudio es el de identificar tempranamente la poblaciones en riesgo de presentar una problemática de interés, sirviendo de fundamento para la elaboración e implementación de programas de intervención de carácter fundamentalmente preventivo; así como, organizar y direccionar con mayor precisión las acciones fonaudiológicas relacionadas con la atención integral, tanto de los estudiantes como de los profesionales inherentes a ella y así mismo permitir superar y unificar criterios conceptuales y de abordaje en relación a la naturaleza de la D.E.A.L., teniendo en cuenta la evaluación/diagnóstico desde una perspectiva psicolingüística.

De continuar con la carencia de datos epidemiológicos relacionados inicialmente con la prevalencia de las D.E.A.L., se prolongará la toma de diferentes bases conceptuales para la evaluación - diagnóstico y de atención integral - profesional provenientes de diferentes corrientes que no permiten clarificar, unificar y generar y/u orientar acciones de atención más relevantes, pertinentes suficientes y adaptadas a las necesidades de esta población de acuerdo naturaleza y compromiso social –epidemiológico de su dificultades; del mismo modo estos datos sirven de fondo a estamentos gubernamentales para direccionar planes y programadas dirigidos a estos problemas en particular. Sin embargo el no saber del estado de las DEAL, traerá consigo grandes complicaciones a futuro más que para las profesiones, para estos estudiantes, como lo indica Soriano (2004) y Simmons y Singleton (2000),

Por otra parte, el impacto que se espera como producto de esta acción investigativa se puede señalar en los siguientes aspectos: El primero

dirigido a los beneficios locales y sociales, al obtener una descripción actual sobre el perfil epidemiológico de los escolares en la localidad de Engativá, necesidad que no es sólo pertinente a nivel local o nacional, ya que el estudio de las DEAL cobra una gran importancia hoy en día, ya que este trastorno se ha convertido en una problemática que cada vez compromete mayor población, que se refleja en una alta tasa de niños con retraso significativo en la lectura Fluss, Ziegler, et al. (2008), De Los Reyes, Lewis, et al. (2005), Talero, Espinosa y Vélez (2005); Fajardo y Sarmiento (2006), Jiménez, Guzmán, et al. (2009); Schlumberger, Suiro y Deborde (2008).

Así mismo, esta investigación aportará al contexto colombiano en la posibilidad de tener un índice epidemiológico confiable desde lo conceptual y procedimental de las D.E.A.L, ya que como se menciona en la literatura en estas regiones no se tienen cifras exactas sobre los trastornos generales de aprendizaje y específicamente en lectura en niños, y las que se tienen están basadas en estudios procedimentales con dificultades en la confiabilidad de los datos por los procedimientos tomados o porque la población no permite generalización de los resultados. (Poblano, Borja, García y Arias 2002), y como se pudo apreciar en las investigaciones que existen a nivel nacional y local fallan en la generalización de los datos por que la muestra población es muy pequeña y poco representativa o porque el estudio es realizado a actores indirectos como docentes y no desde la realidad del escolar.

Por lo anterior, se plantea la siguiente pregunta de investigación eje de este estudio ¿Cuál será la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en el proceso de lectura en escolares que cursan los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria pertenecientes a instituciones

educativas distritales ubicados en la localidad décima de la ciudad de Bogotá?. Del mismo modo, se hizo necesario formular las siguientes subpreguntas de investigación que busca correlacionar la información dada por el índice con variables de corte demográfico y psicolingüístico : ¿Cuál es la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura con respecto a aspectos socio – demográficos de la población escolar que cursan los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria pertenecientes a instituciones educativas oficiales ubicados en la localidad décima de la ciudad de Bogotá?, y ¿Cuál la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura con respecto al desempeño en procesos psicolingüísticos, propios del proceso lector en escolares que cursan los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria pertenecientes a instituciones educativas oficiales ubicados en la localidad décima de la ciudad de Bogotá?.

Después de mencionar los antecedentes investigativos, importancia e impacto de desarrollar esta investigación es necesario tener claro ciertos conceptos que justifican, argumentan y sirven de variables investigativas para cumplir con los objetivos de este estudio, las cuales fueron operacionalizadas y conceptualizadas mediante una serie de indicadores comportamentales psicolingüísticos representados en una matriz de variables, las cuales se sustentan en el marco de referencia; como se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1. Variables operativas y conceptuales

Variables conceptuales	Variables operacional	Observable	Indicadores
<p>Los cuatro principales procesos que intervienen en la lectura de acuerdo a Cuetos & Ramos (1991) son definidos como :</p>	<p>Para efectos de esta investigación, se entenderá cada proceso psicolingüístico de la siguiente manera:</p>	<p>La manera como se observara cada proceso psicolingüístico dentro del proceso de lectura será a través de las siguientes tareas/ actividades:</p>	<p>La manera como se valora cada comportamiento psicolingüístico observado será a partir de los siguientes criterios :</p>
<p>Proceso perceptual (Identificación de las letras):</p> <p>Información de las formas de las letras y de las palabras. Esta información permanece durante un breve instante en nuestra memoria icónica (apenas unas centésimas de segundo), que se encarga de analizar visualmente los rasgos de las letras y de distinguirlas del resto.</p>	<p>Proceso perceptual (Identificación de las letras)</p> <p>Se trata de extraer la información de las formas de las letras para memorizarlas de forma inmediata y a corto plazo y poder convertir esta información visual de grafema a fonema.</p> <p>Para efectos de este estudio se considera compromiso en este procesador cuando se falla o se obtiene puntajes de D, DD, en dos o más actividades propuestas para este procesador</p>	<p>Proceso perceptual (Identificación de las letras)</p> <p>Pruebas con signos gráficos:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tareas de emparejamiento de signos. Se le presentan signos similares para emparejarlos dos a dos. ▪ Tareas de igual-diferente. Indicar si dos signos, con bastantes rasgos, comunes son iguales o diferentes. Pruebas con signos lingüísticos: ▪ Buscar el elemento igual a uno dado. Por ejemplo: p/ p b d d q. ▪ Buscar el elemento diferente en una serie. Por ejemplo: e e e a e e e. ▪ Rodear el grupo silábico igual a 	<p>Proceso perceptual (Identificación de las letras)</p> <p>Se observa si relaciona de forma correcta los signos dados, Si la respuesta dada por el niño es correcta se señala el numero 1 y si es incorrecta se señala el 0 para su posterior análisis, además del tiempo que el niño tarda en efectuar la tarea.</p>

<p>Procesos sintácticos</p> <p>Es identificar las distintas partes de la oración y el valor relativo de dichas partes para poder acceder eficazmente al significado.</p>	<p>Procesos sintácticos</p> <p>Se trata de identificar, enlazar y dar sentido a las palabras entre sí para dar coherencia a lo que se está leyendo.</p> <p>Para efectos de este estudio se considera compromiso en este procesador cuando se falla o se obtiene puntajes de D, DD, en dos o más actividades propuestas para este procesador</p>	<p>uno dado. bar/ bra bor dra dar</p> <p>Procesos sintácticos</p> <p>La comprensión de distintas estructuras gramaticales mediante distintas clases de oraciones: pasivas, de relativo, etc.</p> <p>El respeto de los signos de puntuación.</p>	<p>Procesos sintácticos</p> <p>Signos de puntuación: Se da un texto al lector y el examinador valorar las pausas y entonaciones marcadas por el texto como correcta (1) punto o incorrectas (0), además de registrar el tiempo que tarda el niño en efectuar la tarea.</p>
<p>Reconocimiento de las palabras Procesos lexicales</p> <p>Capacidad del lector para observar y memorizar la secuencia de grafemas, que distingue a cada palabra del resto.</p>	<p>Reconocimiento de las palabras Procesos lexicales</p> <p>Es la identificación de las palabras ubicando cada grafema con su respectivo sonido y brindando un significado.</p> <p>Para efectos de este estudio se considera compromiso en este procesador cuando se falla o se obtiene puntajes de D, DD, en dos o más actividades propuestas para este procesador</p>	<p>Reconocimiento de las palabras Procesos lexicales</p> <p>Mediante conversiones de grafema a fonema, de letras y palabras.</p> <p>Presentar simultáneamente dibujos con las palabras que los designan.</p>	<p>Reconocimiento de las palabras Procesos lexicales</p> <p>Las palabras dadas son de distinta longitud, y se incluyen palabras de uso cotidiano y las pseudo-palabras.</p> <p>Por cada palabra leída correctamente por el niño se señala el numero 1 y si es incorrecta se señala el 0 , además del tiempo que el niño tarda en efectuar la tarea se le da 1 punto.</p>

Procesos semánticos.	Procesos semánticos.	Procesos semánticos.	Procesos semánticos.
Comprensión de los textos, mediante un proceso complejo que exige del lector, al menos tres importantes tareas: la extracción del significado, la integración de ese significado en la memoria y la elaboración de las inferencias necesarias para una comprensión plena.	Relacionados con la comprensión lectora, que incluye la extracción del significado de lo que se lee y la integración en la memoria. Para efectos de este estudio se considera compromiso en este procesador cuando se falla o se obtiene puntajes de D, DD, en dos o más actividades propuestas para este procesador	Realizar cuestiones literales o inferenciales a partir de un texto dado. Actividades de extracción del significado del texto. Identificar Idea principal de algún texto dado.	Comprensión de textos: se considera correcta (1), la respuesta si el niño es capaz de contener la idea del texto, no se considera correcta (0), si la respuesta es vaga o imprecisa. Esta incluye descripción de sujetos o personajes ó de situaciones plasmadas en el escrito.

A partir de las anteriores variables surgen las siguientes hipótesis de investigación, las cuales fueron importantes dentro de este estudio epidemiológico, ya que ellas, brindaron las respuestas más probables y verificables a las preguntas de este estudio. Es así como se presentan a continuación las siguientes hipótesis investigativas, La primera, relacionada con el índice general de prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje, el cual se espera que sea igual o mayor a los intervalos estimado por el DSM-IV-TR (APA, 2002), en donde se menciona que se encuentra entre el 4% en los niños en edad escolar y tenga mayor relación con el estudio de Pujol y Vivas (1997) en Venezuela determinan que la prevalencia es del 15% entre desempeño lector pobre y muy pobre.

La segunda hipótesis busca en relación al género predominante en el índice de prevalencia, el cual se espera que sea más predominante en hombres que en mujeres, como lo indica Flax et al.; 2003; Tomblin & Buckwalte; 1994; Lewis;1992; Tallal et al.; 2001, citados por De los Reyes, Lewis, et al.; 2008), quienes han encontrado en mayor prevalencia las dificultades lectoras en los varones. Existe consenso en que entre un 4% y un 5% y al DSM-IV TR (2001), quien establece que la prevalencia de trastornos de lectura en hombres es de aproximadamente 60 a 80%. La tercera hipótesis con respecto al índice de prevalencia predominante según la edad cronológica, se espera que en esta investigación exista una mayor prevalencia en escolares de edad igual o mayores de 8 años, ya que como lo menciona Artigas (2003), sólo en niño de edad superior a los 9 años, se debería establecer con firmeza el diagnóstico de

dislexia/DEAL. La cuarta hipótesis se relaciona con el grado escolar en el cual el índice de prevalencia sea más manera en cuarto y quinto grado ay que como lo indica Shapiro & Gallico, 1993; citado por Saravanabhavan, 2010), estos niños no se diagnostican hasta el tercer grado de educación primaria con 8-9 años.

La quinta hipótesis busca determinar el mayor predominio de índice de prevalencia con respecto a los procesadores psicolingüísticos de la lectura, es así que se espera que partir de este estudio se identifique mayor predominio de de DEAL desde el lexical, seguido por el sintáctico y semántico y una menor proporción en el perceptual (identificación de letras), porque según Cuetos, (citado en Montealegre y Forero, 2006); Jiménez et al., (citado por López Higes y Rubio, 2001), que se encuentran las mayores diferencias entre niños disléxicos y niños normales En unos casos las dificultades se pueden producir por incapacidad para hacer uso de la ruta fonológica, en otros de la ruta visual, y en otros por dificultades en ambas rutas. En función de cuál es la ruta que no está funcionando de manera adecuada. Igualmente Celdrán y Zamorano (2006), mencionan que las investigaciones actuales, cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos en la lectura, tan sólo en casos excepcionales se deben a procesos perceptivos.

Ya que como indica la literatura sobre este tema se han señalado características generales presentes en la lectura de niños con TA. Ardila, Roselli y Matute (2005) describen entre estas la lectura lenta, la falta de fluidez, vacilaciones en palabras polisilábicas o de uso poco frecuente, omisiones y

adiciones de palabras (conjunciones, artículos), sustituciones visuales o derivacionales, sustituciones de letras, dificultad en la comprensión de textos y lectura silenciosa superior a la lectura en voz alta. Por otra parte, Gallego (2000 citado por Expósito, 2002) plantea que los errores no son solamente visuales, (memoria icónica) sino que tienen un importante componente fonológico (confusiones entre grafemas parecidos que representan sonidos próximos), y que resultan de dificultades en el procesamiento lingüístico más que en el procesamiento visual. Para Galaburda y Cestnick (2003) los errores son mayores en la lectura de pseudopalabras que al leer palabras irregulares, denotando falta de conocimiento consciente de los sonidos de su propia lengua y produciendo problemas en el procesamiento de sonidos no lingüísticos cuando éstos cambian a gran velocidad. Etchepareborda (2003) señala que la sustitución fonológica es la característica más importante para el reconocimiento de la dislexia, presentándose, además, confusiones fonéticas, omisión de consonantes y sílabas, adición e inversiones de consonantes y escasa o nula automatización de las adquisiciones. En cuanto a la comprensión de la lectura se encuentra incapacidad de recordar lo leído, extraer conclusiones o inferencias y recurrir a los conocimientos generales, más que a la información obtenida de una lectura concreta, para contestar a preguntas sobre ella (Artigas, 2000). Así mismo, estos resultados los llevaron a sugerir que el déficit en el procesamiento sintáctico está determinado por las dificultades en el procesamiento fonológico que caracteriza a los niños con DEAL (Jiménez, 2002). Los niños con DEAL tienen problemas al segmentar las

palabras en sonidos (Jiménez, 1997; citado pro citado por Jiménez y Hernández-Valle, 2000). Asimismo, dichos escolares tienen un desempeño particularmente pobre que se manifiesta en forma de déficit en la pronunciación de pseudopalabras (Jiménez y Hernández-Valle, 2000). Un experimento realizado por Perfetti, Goldman y Hogaboam; (1979; citado por Jiménez y Hernández-Valle, 2000), demostró que los niños con DEAL tienden a compensar esta dificultad apoyándose mucho más en el contexto que los lectores normales.

A partir de lo anterior, se hizo necesario abordar teóricamente, los conceptos e ideas que giran en torno al proceso de lectura y DEAL; para ello fue necesario iniciar mencionando que el aprendizaje y el dominio de la lectoescritura se ha constituido en bases conceptuales determinantes para el desarrollo cultural del individuo. En el desarrollo de estas habilidades, intervienen una serie de procesos psicológicos como la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial, y la conciencia, entre otros. En la lectura y la escritura, la conciencia del conocimiento psicolingüístico mediante el análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, le permite al sujeto operar de manera intencional y reflexionar sobre los principios del lenguaje escrito. (Montealegre y Forero, 2006). El análisis fonológico (correspondencia grafema fonema) lleva a pensar los componentes del lenguaje oral y a transferir esto al sistema escritural; el análisis léxico reconoce las palabras y su significado; el análisis sintáctico precisa la relación entre las palabras, para establecer el significado de las oraciones; y el análisis semántico

define significados y los integra al conocimiento del sujeto. Cuando Montealegre y Forero (2006), hablan del análisis fonológico, léxico, sintáctico y semántico, este es realizado por los procesadores psicolingüísticos para la lectura como lo refiere Cuetos (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006); Ramos, (2003) y Galve (2007), los cuales serán explicados mas adelantes con mayor detenimiento debido a que son eje central de esta investigación.

El proceso psicológico de la cognición de la lectura y escritura está relacionado con la organización del conocimiento. Donde los conocimientos previos del sujeto facilitan la conceptualización, la comprensión y el dominio de estas actividades. En la lectoescritura, la cognición incluye varios procesos psicológicos: a) la percepción interpreta el código visual-auditivo y activa esquemas conceptuales (grupo estructurado de conceptos) que le aportan al sujeto una comprensión inicial del texto; b) la memoria operativa realiza la búsqueda del significado; c) la metacognición posibilita que el sujeto sea cada vez más consciente del proceso de adquisición y dominio del conocimiento; d) la capacidad inferencial permite concluir ideas y generar expectativas; y e) la conciencia garantiza el control consciente sobre las operaciones que se están llevando a cabo.

Para que el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura se lleve a cabo como lo indica Montealegre y Forero (2006), primer lugar el niño debe pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades. Posteriormente debe pasar del

proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito.

Al analizar el desarrollo de la lectura y la escritura (Montealegre y Forero, 2006), se encuentran una serie de aspectos en el proceso de aprendizaje : a) la prehistoria del lenguaje escrito, donde el sujeto desarrolla de forma natural procesos como los gestos (escritura en el aire), el garabato (fijación de gestos en el papel) y el juego simbólico (utilización de un objeto para designar otro); b) la utilización de signos auxiliares en la asimilación del lenguaje escrito; c) los niveles de conceptualización o niveles de conciencia de la lectoescritura: conciencia alfabética, conciencia fonológica (diferencias fonéticas entre las palabras), conciencia silábica (relación sílabas-grafías), conciencia semántica (diferencias entre significados) y conciencia sintáctica (ordenamiento en el discurso oral); d) el desarrollo del lenguaje oral y de la adecuada pronunciación como determinantes en el aprendizaje de la lecto-escritura; e) el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura en contextos naturales (por ejemplo, el juego) y sociales (actividades de conversación); f) la enseñanza de la lectoescritura de manera funcional e inmersa en la cultura y la vida cotidiana; y g) las potencialidades de los niños y las niñas en la construcción de esquemas (estructuras de conocimientos) sobre los datos de la realidad.

Establecen de la misma manera que en el proceso de dominio de la lectura y la escritura se observa la importancia de concretar: a) el nivel literario

o dominio del lenguaje escrito; b) los niveles de procesamiento de información en la lectura (perceptivos, léxicos, sintácticos, semánticos, entre otros); c) la fase cognitiva, de dominio y de automatización de la lectura; d) la búsqueda de significado en la comprensión del texto; e) los conocimientos declarativos, procedimentales y condicionales; y f) las estrategias cognitivas y las estrategias metacognitivas (conciencia de los propios procesos cognitivos y regulación de la cognición). Montealegre y Forero (2006).

Por su parte, Cuetos (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006); Ramos, (2003) y Galve (2007), mencionan que el procesamiento de información lingüística escrita precisan es una actividad compleja que se desarrolla desde la decodificación de los signos escritos hasta alcanzar el significado del texto, llevando a cabo cuatro procesos: perceptivos, léxicos, sintácticos y semánticos. En los procesos perceptivos se extrae información de las formas de las letras y de las palabras, y aunque las dificultades en esta fase son escasas, su evaluación se puede realizar con ejercicios como por ejemplo: buscar el elemento igual a uno dado (p / p b d q), o rodear el grupo silábico igual a uno dado (bar / bra bor dra bar).

Al analizar los procesos perceptivos, se consideran subprocesos como: a) movimientos sacádicos, relativos a los “saltos” que realiza el ojo del lector para fijar su atención cada cierto espacio del texto; y b) fijaciones, al centrar la atención durante unos milisegundos (200 y 250 msecs, aproximadamente), para percibir y analizar los contornos en un trozo del texto, y detectar las letras y palabras. Así, consideran como elementos determinantes en la extracción de

información la distribución de las fijaciones, la cual se realiza de acuerdo a la relevancia informática, el alcance perceptivo, y la duración de las fijaciones; estas últimas permiten establecer la dificultad de las operaciones cognitivas para procesar la información (Belinchón, et al, 1994; Vieiro, Peralba, y García, 1997 citados por Galve, 2007).

Los procesos léxicos o de reconocimiento de palabras, permiten acceder al significado de ellas, por medio de dos rutas: la léxica y la fonológica. La ruta léxica, conecta directamente la forma visual de la palabra con su representante interno, se emplea para reconocer las palabras familiares. Esta ruta léxica se puede evaluar utilizando palabras de distinta frecuencia: a mayor número de apariciones en los textos, mayor probabilidad de representación interna, por lo tanto es más fácil y rápida la lectura. La ruta fonológica, permite leer palabras desconocidas o pseudopalabras, al transformar cada grafema en su sonido se integra a la obtención del significado de la palabra. Esta ruta es precisamente la que se refuerza en el método fonético. Para evaluar el conocimiento fonético se proponen actividades de lectura de pseudopalabras, (por ejemplo: “brasqui”, “reslur”, etc.), deletreo de los fonemas de las palabras, contar los fonemas, omisión, adición, etc., que permita evidenciar en el lector conocimiento sobre la regla de conversión fonema-grafema. La unidad léxica primordial en la identificación es la palabra (Cuetos, (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006); Ramos, 2003 y Galve, 2007).

A través de los procesos sintácticos se identifican las partes de la oración y su valor relativo, se establece la relación entre las palabras y se

encuentra el significado de la oración. Este análisis sintáctico de las palabras aporta información a la comprensión al señalar funciones semánticas subyacentes. La evaluación de este proceso puede ser de dos formas: primero, de comprensión de distintas estructuras gramaticales: oraciones pasivas, interrogativas, activas, etc., y oraciones más complejas que las usadas comúnmente; la segunda forma de evaluar los procesos sintácticos es por medio de textos con signos de puntuación para ser leídos en voz alta, y de esta forma establecer el dominio del sujeto acerca de estos procesos (Cuetos, (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006), Ramos, 2003 y Galve, 2007).

Los procesos semánticos, fundamentales para la comprensión de textos, se llevan a cabo por medio de dos tareas: la de extracción de significados y la de integración en la memoria. La comprensión del texto es resultado de la acumulación de información, el lector jerarquiza la información según su relevancia para la comprensión total del texto, con el fin de integrarla a sus conocimientos previos sobre el tema, los cuales facilitan la comprensión y la retención de nueva información. Por medio de la estructura semántica, el sujeto hace inferencias y obtiene información del texto para la comprensión e integración total de la información. Así, el resultado de este análisis consiste en una representación conceptual que organiza los conocimientos y los conceptos que el texto transmite, y además los integra a la información que posee el sujeto. Estos procesos, constituyen una de las dificultades principales en el ámbito escolar, al no ser procesos que se adquieren espontáneamente,

requieren de práctica constante mediante la utilización de estrategias cognitivas complejas.

La forma más precisa de evaluar estos procesos es a través de cuestiones literales e inferenciales: a partir del texto se realizan preguntas sobre datos explícitos que aparecen en el texto, e inferencias acerca de los datos no explícitos. Los resultados demuestran el nivel de comprensión que ha alcanzado el sujeto (Cuetos, (1991; citado por Montealegre y Forero, 2006), Ramos, 2003 y Galve, 2007) .Por otra parte, en las edades de 10 a 16 años es muy importante que los estudiantes tenga totalmente automatizado el reconocimiento de palabras para poder acceder a estos procesos semánticos. (Cuetos, Rodríguez y Ruano, 2008). La comprensión del texto surge como consecuencia de la acumulación de información que van aportando las oraciones. Este conjunto forma una red de proposiciones que van a constituir la base del texto (Kinstch y Van Dick, 1978 citados por Cuetos, Rodríguez y Ruano; 2008). No obstante, habrá oraciones que van a aportar información relevante para la comprensión global del texto y otras oraciones sólo aportarán detalles. Existirá, por tanto, una jerarquización entre las informaciones: unas principales (que se recordarán mejor) y otras secundarias. Una vez que se ha comprendido el texto, es necesario que se integre en la memoria del lector. Y esto será posible siempre que se establezca un vínculo entre la información que el lector ya posee y la nueva información que ha comprendido. En este momento los conocimientos previos que poseen los sujetos adquieren una

importancia relevante; puesto que, cuanto más conocimiento se poseen sobre un tema, mejor se podrá comprender y mayor facilidad se tendrá para retenerla.

Dado que leer es algo más que descodificar palabras y encadenar sus significados, existe una serie de modelos que explican los procesos implicados en la comprensión lectora, y que coinciden en la consideración de que ésta es un proceso que se desarrolla teniendo en cuenta varios niveles, esto es, que el texto debe ser analizado en varios niveles que van desde los grafemas hasta el texto considerado como un todo. La comprensión correcta de un texto implica que el lector pase por todo los niveles de lectura (Langer, 1995, citado por Pérez, 2005) para lograr una comprensión global, recabar información, elaborar una interpretación, y reflexionar sobre el contenido de un texto y su estructura. (Pérez, 2005).

Para que esta comprensión se lleve a cabo se han establecidos diferentes niveles de comprensión, estos son definidos por Pérez (2005), de la siguiente manera: El primer nivel es el de la comprensión literal. En él, el lector ha de hacer valer dos capacidades fundamentales: reconocer y recordar. El segundo nivel se corresponde con la reorganización de la información, esto es, con una nueva ordenación de las ideas e informaciones mediante procesos de clasificación y síntesis. El tercer nivel implica que el lector ha de unir al texto su experiencia personal y realizar conjeturas e hipótesis. El cuarto nivel corresponde a la lectura crítica o juicio valorativo del lector, y conlleva un: juicio sobre la realidad, juicio sobre la fantasía, juicio de valores. Este nivel permite la reflexión sobre el contenido del texto.

Para ello, el lector necesita establecer una relación entre la información del texto y los conocimientos que ha obtenido de otras fuentes, y evaluar las afirmaciones del texto contrastándolas con su propio conocimiento del mundo. En el quinto nivel, se hace referencia al impacto psicológico y estético del texto en el lector. Éste es el nivel de la apreciación lectora. Este nivel permite realizar una reflexión sobre la forma del texto, ya que se requiere un distanciamiento por parte del lector, una consideración objetiva de éste y una evaluación crítica y una apreciación del impacto de ciertas características textuales como la ironía, el humor, el doble sentido, etc. Las características que configuran la base de la obra del autor –el estilo– constituyen la parte esencial de este nivel de comprensión (Pérez, 2005).

A partir de lo planteado anteriormente se hace necesario establecer la definición de dificultades de aprendizaje de acuerdo con esto Aguilera y García (2004), en su artículo el concepto de dificultades del aprendizaje, explican que la expresión dificultades de aprendizaje (D.A.), aparece por primera vez en 1962 gracias al doctor Kirk, quien lo presenta en una reunión con la Association for Children wltH Learning Disabilities (ACLD). Dicho termino tuvo gran aceptación por padres, profesionales y educadores ya que a diferencias de las demás etiquetas diagnosticas que existían en el momento (dislexia, disfunción cerebral mínima, daño cerebral) esta no estigmatizaba ni le cerraba definitivamente las oportunidades de superarlas a estos individuos, así mismo no era confusa para los padres frente a las orientaciones de evaluación - diagnóstico e intervención.

Dicho nominación, era definida como un término optimista, ya que atribuye al estudiante con D.A., integralidad de sus capacidades y le otorga posibilidades de aprendizaje, los estudiantes con D.A., fracasan bajo las condiciones rígidas y habituales en la escuela, pero podrían aprender con éxito bajo otras condiciones alternativas (Aguilera & García; 2004; citado por Cabello 2007).

La causa para que empezaran a surgir múltiples definiciones de las D.A. se debe a dos hechos, el primero, la diversidad de profesionales diferentes que la abordan (médicos, neurólogos, psicólogos, educadores, fonoaudiólogos entre otros), cada uno de los cuales parte de una forma específica y, por tanto de fundamentos teóricos y modelos diferentes. El segundo, la heterogeneidad de las problemáticas y términos que pretenden engloba bajo la misma denominación. El resultado es que, el área de las D.A., puede decirse como indica Torgesen (1991; citado por Aguilera y García, 2004), que con el paso del tiempo el concepto de D.A., sigue caracterizándose por su ambigüedad y su contenido polémico e inadecuado.

Sin embargo, un valor agregado a esta dinámica fue la posibilidad de generar criterios de identificación sobre exclusión y de esclarecer la presencia de dificultades generales de aprendizaje, bajo desempeño escolar y dificultades específicas de aprendizaje, lo cual era explicado más adelante. Continuando con la reflexión frente a la definición de dificultades de aprendizaje/ dificultades específicas de aprendizaje, (Aguilera & García, 2004), señalan que a partir del estudio realizado por (Hammill 1990; citado por Aguilera & García, 2004), en el

que realizó una exhaustiva revisión de las definiciones de D.A., que aparecen en veintiocho manuales publicados entre 1982 y 1989, En ellos se recogen un total de once a quince definiciones diferentes.

Al respecto Kavale, Fornes y Lorsbach 1991; Aguilera y García, (2004; citado por Cabello, 2007), realizan una valoración crítica frente a las definiciones sobre D.A. quienes señalan que: a) Las definiciones actuales no son buenas ni malas, sino simplemente útiles. Si se crea la especialidad en Dificultades de aprendizaje, las definiciones existentes deben ser consideradas adecuadas; b) Las definiciones actuales no dicen relativamente poco sobre las D.A, desde el punto de vista científico. En realidad, son expresiones descriptivas y adecuadas de lo que se cree generalmente que son las D.A.; c) Los añadidos o las supresiones de las definiciones, como la adición de las habilidades sociales a la lista de deficiencias de las D.A. tienen poca importancia. Los debates sobre la oportunidad de u añadido o de una supresión son útiles, porque representan simplemente el punto de vista de un grupo opuesto a otro; d) Es fácil comprender por qué el problema de las definiciones de las D.A. es interminable. Mientras un grupo de especialistas logre un consenso, su definición resulta tan adecuada como cualquier otra. La falta de criterios absolutos hace que todos los argumentos sean relativos; e) Las definiciones actuales deben ser aceptadas como lo son una expresión general y adecuada para el desarrollo de programas educativos.

Es así como (Hammill 1993,.) considera que la definición que logra mas consenso es la definición dada por la National Joint Committee for learning

Disabilities (NJCLD), (1988, citado por NJCLD, 2010), ya que es un concepto preciso y claro, la cual se citara a continuación: (National Joint Committee on Learning Disabilities – (NJCLD) (1988, National Joint Committee on Learning Disabilities., 2010), define las dificultades de aprendizaje como un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, lectura, escritura y razonamiento matemático. Estos desórdenes, intrínsecos al individuo, se deben probablemente a una disfunción del sistema nervioso central y pueden ocurrir a lo largo de toda la vida. Pueden coexistir con los problemas de comportamiento que requieren autocontrol, percepción e interacciones sociales, y ocurrir concomitantemente con otras condiciones incapacitantes, como deficiencias sensoriales, retraso mental, desequilibrios emocionales serios; o con influencias extrínsecas, como diferencias culturales o instrucción insuficiente o inapropiada. Sin embargo, esos desórdenes no son el resultado de estas condiciones o influencias extrínsecas.

Por otra parte cuando se inicia la primaria, los niños tienen que aprender una nueva modalidad comunicativa mediante el canal oral-visual, la cual requiere de condiciones psicolingüísticas y metalingüísticas, elementos centrales para garantizar un acceso y dominio efectivo a quien se le denominara buen lector. Así como de otras condiciones culturales, perceptuales y motoras. Tal como mencionan Hallahan, Kauffman y Lloyd (1996, citados por citado por Wilkins, 2007), es ampliamente reconocido que las disparidades relacionadas con el desarrollo de estas habilidades conllevan a implicaciones

significativas en la obtención de información acerca de los contenidos de distintas materias y el éxito de otras áreas académicas.

Los déficit académicos en la lectura son los más comunes en los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Hallahan, Kauffman y Lloyd, (1996, citados por Wilkins, 2007)), por lo tanto, evaluar las dificultades en esta área es una tarea compleja e importante. La lectura como instrumento de transmisión verbal y de conocimiento constituye la principal herramienta del aprendizaje escolar. Es a través de los procesos de lectura y escrito que se accede a la información y se transmite la misma a otros.

Por lo tanto una deficiencia en el desempeño de esta habilidad incide negativamente en las adquisiciones cognitivas del estudiante Cervera y Fernández (2003), el crecimiento en el manejo de vocabulario y la capacidad de abstracción da con tiempo, un desarrollo en la estructura del pensamiento que permitirá al niño y posteriormente al estudiante de secundaria y universitario, acceder a niveles cada vez más complejos de información. El niño en proceso de aprendizaje de los procesos de lectura y escritura debe haber estado en un ambiente que le permita y estimule el desarrollo de sus habilidades sensoriales, lingüísticas y motrices y haber tenido un desarrollo emocional y afectivo que lo disponga hacia las adquisiciones cognoscitivas Duffy & Geschwind (1988; citado por Cervera y Fernández, 2003).

Si ha carecido de alguno de los componentes anteriores puede presentar lentitud o dificultad en el aprendizaje de la lectura y la escritura o en otras áreas del aprendizaje escolar (Azcoaga, Derman y Iglesias (1982, citado por Cervera

y Fernández, 2003). Esto es reconocido por los maestros encuestados para quienes es evidente que los factores cognoscitivos, visuales y auditivos pueden ser responsables de las alteraciones del aprendizaje y en especial del aprendizaje de la lectura y la escritura. Por otro lado, los déficit académicos en la lectura son los más comunes en los estudiantes con dificultades de aprendizaje (Hallahan, Kauffman & Lloyd, (1996, citados por citado por Wilkins, 2007), por lo tanto, evaluar las dificultades en esta área es una tarea compleja e importante. Tal como mencionan Hallahan, Kauffman & Lloyd (1996, citados por citado por Wilkins, 2007), es ampliamente reconocido que las disparidades relacionadas con el desarrollo de estas competencias conllevan a implicaciones significativas en la obtención de información acerca de los contenidos de distintas materias y el éxito de otras áreas académicas.

Por otra parte, Kolb & Whishaw (1999, citados por Álvarez, y Conde-Guzón, 2009), mencionan que leer implica habilidades de identificación de letras, habilidades fonológicas, habilidades en el uso de grafemas, habilidades de secuenciación y en memoria a corto plazo; de igual forma, Pérez (2005), entiende este proceso como constituido por múltiples componentes perceptivos lingüísticos y cognitivos, estructurados en tres niveles: decodificación, comprensión y meta cognición, a partir de los cuales el lector obtiene información a través de los símbolos escritos que analiza y comprende, dentro de un de terminado contexto.

El bajo rendimiento lector de los niños con dislexia/ DEAL se caracteriza por lectura lenta, con alteraciones en la fluidez, con una alta frecuencia de

modificaciones al texto y dificultades en la comprensión. La lectura de palabras y de pseudopalabras es más lenta que en los otros niños (Matute, Rosselli, et al., 2004). Estas características, sin embargo, dependen también de diferencias individualidades de cada sujeto.

El estudio de los trastornos de lectura cobra una gran importancia hoy en día, ya que este trastorno se ha convertido en una problemática que cada vez compromete mayor población, pues estudios como los de Fluss, Ziegler, et al. (2008), muestran una alta tasa de niños con retraso significativo en la lectura.

Los anteriores planteamientos permiten resaltar la importancia de estudiar la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en el proceso de lectura en escolares que cursan los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria pertenecientes a instituciones educativas oficiales ubicados en la localidad décima de la ciudad de Bogotá.

Para ello se hace necesario analizar los comportamientos lectores de los escolares mediante la identificación de la razón de prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura con respecto a aspectos socio – demográficos y al desempeño en procesos psicolingüísticos, propios del proceso lector en escolares de la población escolar que cursan los grados 3°, 4° y 5° de educación básica primaria pertenecientes a instituciones educativas oficiales ubicados en la localidad décima de la ciudad de Bogotá.

Marco Metodológico

Tipo de estudio

Esta investigación se desarrolló mediante un estudio transversal epidemiológico de, ya que busca analizar las relaciones entre las dificultades específicas de aprendizaje de la lectura con variables socio demográficas y psicolingüísticas propias del procesamiento de información lingüística escrita (Cuetos, (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006); Ramos, 2003 y Galve, 2007.

Método

Observacional subtipo descriptivo, ya que se busca a través de la aplicación de una prueba estandarizada, caracterizar el perfil de desempeño lector desde variables de corte psicolingüístico y demográfico

Participantes

La muestra inicialmente seleccionada fue de 475 escolares de los grados 3 ,4 y 5 de básica primaria de tres colegios públicos de la localidad 10 de Engativá de la ciudad de Bogotá (Colombia), en proceso de dominio del código escrito Los participantes fueron elegidos con un muestreo de conveniencia basado en su edad y grado escolar que cursaban al momento de iniciar el estudio y demás criterios propuestos del DSMIV-R (2002). Los criterios de inclusión fueron: a) Estar cursando en un colegio de la localidad de Engativá; d) Que el plantel donde cursaba sus estudios fuera distrital; c) Que en dicho plantel estuviera cursando 3, 4, o 5 grado de básica primaria; d) No presentar ninguna dificultad cognitiva y sensorial. (Situación que nos e

presento) Esto se descarto basado en la información suministrada por la maestra de cada grupo. La toma de muestras realizadas a los niños durante el estudio fue autorizada por los padres a través de un consentimiento informado debidamente diligenciado y firmado.

Muestra

Para el cálculo del tamaño muestral se estimó de acuerdo a una prevalencia del 4% para el trastorno de lectura (DSM IV TR, 2003), un error alfa del 5%, un nivel de confiabilidad del 97% y un efecto del diseño del 1%. de la población de 17459 sujetos de tercero a quinto grado de básica primaria, según los listados de los colegios seleccionados (19 de 31 colegios de la localidad 10 de Engativá de la ciudad de Bogotá (Colombia)), el tamaño de la muestra se estimó en 475, con el software Epiinfo versión 3.5.3. en español (CDC Atlanta, 2011); quienes luego, fueron elegidos con un muestreo de conveniencia basado en su edad y grado escolar que cursaban al momento de iniciar el estudio y demás criterios propuestos del DSMIV-R (2003). Los criterios de inclusión fueron: a) Estudiar en un colegio de la localidad de Engativá; d) Que el plantel donde cursa sus estudios fuera distrital; c) Que curse 3, 4, o 5 grado de básica primaria; d) No presentar ninguna dificultad cognitiva y sensorial. (Situación que no se presento dado que en las instituciones reposan certificados médicos y exámenes audiológicos y visuales

Instrumentos

Para el desarrollo del proyecto se utiliza el PROLEC- R: Evaluación de los procesos lectores, Revisada de Cuetos, Rodríguez, et al. (2007). El anterior instrumento es de aplicación individual. Dicha batería permite evaluar las habilidades psicolingüísticas de los escolares desde los Procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos sintácticos y procesos semánticos.

El objetivo de esta prueba es diagnosticar las dificultades en el aprendizaje de la lectura, cabe señalar que la batería no se limita a diagnosticar solamente la presencia de posibles dificultades en la lectura, sino que además muestra que procesos psicolingüísticos son los responsables de estas. Este test está diseñado para niños de primero a sexto de Educación primaria, que se encuentren entre los 6 y 12 años de edad. Consta de 9 índices principales ó sub pruebas correspondiente a 4 procesos psicolingüísticos (perceptual, lexical, sintáctico y semántico), distribuidos así, perceptual (Subprueba NL(nombre de letras) y ID(igual y diferente)); lexical (Subpruebas LP(lectura de palabras) y LS(Lectura de pseudopalabras); sintáctico (Subprueba EG(Estructuras gramaticales) y SP(signos de puntuación); semántico (Subpruebas (CO (Comprensión oraciones), CT(Comprensión de textos) y CR(Comprensión oral), los cuales serán descritos a continuación

La primera prueba representa a los procesos perceptuales asociados con la identificación de letras representado por las sub pruebas de a) Nombre de letras, cuyo objetivo es comprobar si el niño conoce todas las letras y su

pronunciación. Se inicia presentando 20 letras al escolar, las cuales debe leer; b) Igual – Diferente, esta tarea tiene como intención conocer si el niño es capaz de segmentar e identificar las letras que componen cada palabra que tiene que leer. Se aplica de la siguiente manera, se presentan 20 pares de palabras y pseudopalabras, donde el niño debe determinar si son iguales o diferentes.

La segunda prueba tiene como fin valorar los procesos léxicos, esta se encuentra conformado por las siguientes sub pruebas a) Lectura de palabras, cuya intención es comprobar si el niño reconoce las palabras. Para esta tarea seleccionaron un total de 40 palabras de alta y baja frecuencia, la longitud de estas varía entre 5 y 8 letras con diferentes estructuras silábicas como lo son CV, VC, CCV, CVV, CVVC, CCVC.; b) Lectura de Pseudopalabras, el objetivo de esta tarea es observar la capacidad del lector para pronunciar palabras nuevas y desconocidas. Se construyeron un total de 40 pseudopalabras.

La tercera prueba tiene como finalidad valorar los procesos gramaticales compuestos por las sub pruebas de a) Estructuras Gramaticales, tiene como fin comprobar la capacidad de los lectores para realizar el procesamiento sintáctico de oraciones con diferentes estructuras gramaticales. Consta de 16 ítems, cada uno de ellos formados por cuatro dibujos y una oración; b) Signos de Puntuación, esta tarea es comprobar el conocimiento y uso que el lector tiene de los signos de puntuación. Para ello, se presenta un pequeño cuento con 11 signos, que el lector debe hacer en voz alta, entre ellos 4 puntos, 2 comas, 3 interrogaciones y 2 exclamaciones.

La cuarta y última prueba gira en torno a la valoración de los procesos semánticos, se encuentra conformada las siguientes sub pruebas: a) Comprensión de Oraciones, el objetivo de esta tarea es comprobar si el lector es capaz de extraer el significado de diferentes tipos de oraciones. El total de oraciones es 16, las 3 primeras son oraciones sencillas, las tres siguientes es de hacer dibujos sencillos, las tres siguientes son de realizar retoques sobre unos dibujos que se presentan, las tres siguientes son de señalar entre tres dibujos el que corresponde con la oración que está escrita en la parte inferior, las últimas cuatro son oraciones locativas en las que tiene que señalar , entre cuatro, el dibujo que corresponde a la oración; b) Comprensión Oral: El evaluador deberá realizar la lectura de dos textos en voz alta, ambos de tipo expositivo en los que se mide la comprensión oral. Para cada texto hay cuatro preguntas, y c) Comprensión de Textos: La intención de esta tarea es comprobar si el lector es capaz de extraer el mensaje que aparece en el texto y de integrarlo en sus conocimientos. Para esta tarea se utilizan cuatro textos, dos de tipo narrativo y los otros dos de tipo expositivo. En cada texto hay cuatro preguntas, todas las anteriores son de tipo inferencial.

El proceso de registro de las repuestas se hará siempre en el cuaderno de anotación. Si la respuesta dada por el niño es correcta se señala el numero 1 y si es incorrecta se señala el 0 para su posterior análisis. En cuanto al tiempo, se requiere el registro del tiempo que tarda el niño en efectuar la tarea en minutos y segundos, para ello se necesita el cronometro. Las pruebas que

requieren de tiempo son Nombre de letras, Igual – Diferente, Lectura de palabras, Lectura de Pseudopalabras y Signos de Puntuación.

Los niveles de interpretación para el PROLEC-R se dividen en a) Índices principales; b) Índices de habilidad normal; c) Índices secundarios: Precisión y velocidad, y d) Clasificación de los procesos. Por otra parte, las propiedades psicométricas del PROLEC-R se analizaron, en relación a: a) Fiabilidad: Consistencia interna y Funciones de información, y b) Validez: Análisis factorial confirmatorio, correlaciones con Peabody y valoración profesor y relación con edad.

Así mismo, se emplea un formato denominado consentimiento informado, cuyo objetivo es servir de mecanismo de constancia escrita que los padres de los escolares autorizan a sus hijos a participar en esta investigación (ver anexo A)

Variables

Las variables empleadas fueron de dos tipos, las primeras de corte demográfico y las segundas asociadas al desempeño psicolingüístico en cada uno de los procesadores propios de la lectura desde el enfoque de procesamiento de información escrita de Cuetos, (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006); Ramos, (2003) y Galve, (2007).

Las variables empleadas fueron de dos tipos, las primeras de corte demográfico (E), grado escolar (3, 4, 5) y género (femenino (F) y masculino (M)), y las segundas asociadas al desempeño psicolingüístico en cada uno de los procesadores propios de la lectura desde el enfoque de procesamiento de

información escrita de Cuetos, (1991, citado por Montealegre y Forero, 2006); Ramos, (2003) y Galve, (2007). Las cuales se midieron a partir de la categoría alcanzada (D (Dificultad) – DD (Dificultad severa) – N (Normal) dentro del desempeño de cada índice principal o subprueba (NL,ID,LP,LS,EG,SP,CO,CT.CR), precisión y velocidad para las subpruebas (NL,ID,LP,LS,SP), esta última, tenía su propia categoría L,(lento) N,(normal) R,(rápido); MR, (muy rápido) para obtener las siguientes perfiles de desempeño lectores o diagnósticos.

Dificultad Severa (DD) el puntaje obtenido lo ubicado a menos de tres desviaciones típicas por debajo de la media de la distribución y presenta un alto número de desaciertos (70% 100%). 5 o más subpruebas comprometidas con calificación D ó DD.

Dificultad (D) El puntaje obtenido en aciertos lo ubica entre dos desviaciones típicas y menos de una desviación típica por debajo de la media de distribución. 5 o más subpruebas comprometidas con calificación D ó DD (40 % a un 69%) 4 subpruebas comprometidas con calificación D ó DD en un mismo procesador.

Normal (N) El puntaje obtenido en aciertos lo ubica entre una ó más de desviación típica y una o dos desviaciones típicas por encima de la media de distribución (0% - 39%) (0 subpruebas comprometidas a 3 tareas de diferente procesador)

Procedimiento

La ejecución del proyecto se desarrolla en cuatro fases. La primera, dirigida a la construcción del marco de referencia sobre el cual, se establecen variables de cada procesador observar e hipótesis y definición de marco metodológico; la segunda destinada a la capacitación de los auxiliares de investigación en la aplicación del PROLEC – R y ubicación de los estudiantes dentro de los colegios participantes; la tercera propuesta para la recolección de datos mediante aplicación de la batería y la última fase, encaminada al recuento (puntuación e interpretación de las 475 pruebas, clasificación mediante los siguientes perfiles de desempeño lector/ diagnósticos DD(Dificultad de lectura severa), D (Dificultad de lectura en riesgo), N (Desempeño normal de lectura) y sistematización de datos (realizada través matriz de los datos filtrados y uso del software estadístico de salud pública Epiinfo versión 3.5.3 en español (CDC Atlanta, 2011)), descripción y análisis estadístico (clasificación de los estudiantes, identificación de índice de prevalencia correlación de variables demográficas y psicolingüísticas propias del procesamiento de información lingüística escrita y confirmación de hipótesis) y presentación estadístico (diseño de graficas y cuadros elaboración de informe).

RESULTADOS

Tabla 2. Distribución de la muestra poblacional por grado y género

Grado	Género		Total
	F	M	
Tercero	103	83	186
Cuarto	90	83	173
Quinto	53	63	116
Total	246	229	475

La muestra poblacional de la investigación quedó organizada de la siguiente manera (Ver Tabla 2) 475 estudiantes de educación básica primaria de los cursos de tercer grado con un porcentaje del 39%, distribuido en 186 estudiantes, (103 niñas y 83 niños); de cuarto grado, quienes representan el 36% de la muestra conformados por 173 estudiantes (90 niñas y 83 niños) y quinto grado, quienes conforman el 24% de los participantes, representado por 116 estudiantes, (53 niñas y 63 niños); cuyo rango de edad oscilaba entre los 7 y los 13 años, su distribución por género fue 246 niñas y 229 niños con una mayor proporción de estudiantes del género femenino 52% y con una mínima diferencia del 4% la participación de los escolares del género masculino 48% . Cabe señalar que se tomaron todos los alumnos que asistan al aula. El número promedio de alumnos por sección fue de 30 y con una edad promedio de 9 años, todos pertenecían a 3 colegios públicos de la localidad 10 de Engativá.

Tabla 3. Distribución de la muestra poblacional por edad y género

Edad	Género		Total escuela
	F	M	
7 años	8	8	16
8 años	66	52	118
9 años	88	64	152
10 años	58	62	120
11 años	18	36	54
12 años	6	5	11
13 años	2	2	4
Total	246	229	475

Respecto a la distribución por edad (Ver Tabla 3) desde la muestra poblacional(475 escolares) se encontraba conformada por estudiantes de 3 a 5 grado de básica primaria, entre los 7 años a 13 años distribuidos, así: 16 escolares de 7 años (8 niñas y 8 niños) correspondiente al 3% de la población total; 116 estudiantes de 8 años (66 niñas y 52 niños), quienes representan 25% del total de la muestra; 152 alumnos de 9 años (88 niñas y 64 niños) que constituyen el 32% de los participantes; 120 educandos de 10 años (58 niñas y 62 niños) que conforman el 25% de los escolares seleccionados; 54 escolares de 11 años (18 niñas y 36 niños) que aluden al 11% restante de proporción poblacional ; 11 alumnos de 12 años (6 niñas y 5 niños) integran al 2 % restante y 4 escolares de 13 años que son la proporción final de la muestra del 1 % , (2 niñas y 2 niños) .

Tabla 3. Prevalencia según perfil de desempeño lector

Perfil de desempeño lector	Total Estudiantes	Prevalencia
Normal (N)	185	39%
Dificultad (D)	148	31,20%
Dificultad Severa (DD)	142	30%
Total	475	100%
Total D+DD	290	61,20%

De acuerdo a la información de la Tabla 4, se puede decir que después del análisis de las categorías obtenidas en cada tarea y procesador psicolingüísticos de la lectura y la elaboración del perfil de desempeño de lectura/ diagnóstico, se obtuvo la siguiente clasificación de la muestra poblacional (475 estudiantes); perfil de desempeño lector normal(N) representa al 39% de la población objeto de estudio con 185 escolares, en relación al perfil de desempeño dificultad (en riesgo) (D), se evidencia una prevalencia del 31,2% referente a 148 estudiantes y con el perfil de desempeño lector dificultad severa (DD) se obtuvo una prevalencia del 30% correspondiente a 142 escolares. La prevalencia de las DEAL, se toma como indicativo, las categorías de los perfiles de desempeño lector/ diagnósticos DD (Dificultad de lectura severa) correspondiente a 142 estudiantes con una prevalencia del 30% y D (Dificultad de lectura en riesgo), de 148 estudiantes con una prevalencia del 31,2%%. En consecuencia, el índice de prevalencia para la muestra total (475), luego, de sumar las prevalencias de cada una de estas categorías, fue del 61% correspondiente a 290 estudiantes.

Tabla 5. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por género

Género Perfil	Niños	Prevalencia %	Niñas	Prevalencia %	Total estudiantes	Prevalencia %
Normal (N)	92	19,4	93	19,6	185	39
Dificultad (D)	67	14,1	81	17,1	148	31.2
Dificultad Severa(DD)	70	14,7	72	15,2	142	30
Total	229	48,2	246	51,8	475	100
Total DD+D	137	28,8	153	32,3	290	61,10%

En cuanto a la prevalencia según el perfil de desempeño lector/ diagnóstico (DD y D) de acuerdo al género en la muestra poblacional (475

escolares) (Tabla 5), se puede observar que existe una mayor prevalencia en el género femenino (153 estudiantes) ajustada un índice del 32.3% y con respecto al género masculino dicha prevalencia es del 28,8% (137 estudiantes). Así mismo, la prevalencia por perfil/diagnóstico se encuentra organizada así, para el perfil de desempeño lector normal presento una prevalencia de niñas de 19,6% (93 estudiantes), y en niños al prevalencia fue del 19,4% (92 escolares). En el perfil de riesgo o dificultad (D) se puede interpretar que la prevalencia es mayor en niñas con un 17,1% (81 escolares) y en una menor prevalencia los hombre con un 14,1% (67 estudiantes), Finalmente, en relación con el perfil de dificultad severa existe una mínima diferencia poco significativa entre la prevalencia de cada género cada una de 14,7% y 15,2 %.

Tabla 6. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por edad

Perfil Edad	Total	N	Distribución por género				D	%	Distribución por género				DD	%	Distribución por género				Total DD+D	%	Distribucion por género				
			F	%	M	%			F	%	M	%			F	%	M	%			F	%	M	%	
7 años	16	6	1	3	1	3	1	3	1	0	0	3	1	7	1	6	1	1	0	10	2	6	1	4	1
8 años	118	38	8	20	4	18	4	44	9	28	6	16	3	36	8	18	4	18	4	80	17	46	10	34	7
9 años	152	76	16	39	8	37	8	44	9	31	7	13	3	32	7	18	4	14	3	76	16	49	11	27	6
10 años	120	41	9	22	5	19	4	42	9	18	4	24	5	37	8	18	4	19	4	79	17	36	8	43	9
11 años	54	19	4	7	1	12	3	13	3	3	1	10	2	22	5	8	1,7	14	2,9	35	8	11	3	24	5
12 años	11	5	1	4	1	1	0	1	0	0	0	1	0	5	1	2	0,4	3	0,6	6	1	2	0	4	1
13 años	4	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	3	1	1	0,2	2	0,4	4	1	2	0	2	0

Con referencia a la distribución de la prevalencia de las DEAL por edad(Ver Tabla 6) se puede decir que de acuerdo al índice de prevalencia (DD+D) de las DEAL, según la muestra poblacional (475 escolares) existe mayor concentración de este índice en la edad de 8 años correspondiente al 17% (80 escolares) distribuidos así, 10% pertenece al género femenino (46 niñas) y el 7% (34 niños) al género masculino; luego en mayor conglomerado se

encuentran los estudiantes de 10 años con una representación porcentual de 17% organizados así, un 8% corresponde al género femenino con una representación de 36 niñas, y en el género masculino con un 9% representados por 48 niños. Así mismo, se puede observar un predominio del 28% para las edades entre los 8 años (44 estudiantes), 9 años, (44 estudiantes), 10(42 estudiantes) años dentro del perfil de dificultad o en riesgo, Por otra parte se encontró un desempeño acorde en un porcentaje del 39% para 185 estudiantes (95 niñas y 90 niños).

Tabla 7. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por grado

Grado	Total Estudiantes 3°	Prevalencia %	Distribucion por género grado 3°				Total Estudiantes 4°	Prevalencia %	Distribucion por género grado 4°				Total Estudiantes 5°	Prevalencia %	Distribucion por género grado 5°			
			F	%	M	%			F	%	M	%			F	%	M	%
N	60	13	26	5	34	7	87	18	46	10	41	9	38,0	8	21	4	17	4
D	66	14	44	9	22	5	52	11	27	6	25	5	30,0	6	10	2	20	4
DD	60	13	33	7	27	6	34	7	17	4	17	4	48,0	10	22	5	26	5
Total por grado	186	39	103	22	83	17	173	36	90	19	83	17	116	24	53	11	63	13
Total D+DD	126	27	77	16	49	11	86	18	44	10	42	9	78	16	32	7	46	9

En base a la anterior información que se presenta en la Tabla 7, en relación al perfil de desempeño lector según el grado escolar para la muestra poblacional seleccionada (475 escolares), se puede decir que el índice de prevalencia es del 32% representado para 16 escolares distribuidos en 32 niñas (7%) y 46 niños (9%) que posiblemente presentan algún su desempeño lector en riesgo o con dificultad severa, donde el mayor compromiso / prevalencia se encuentra aglomerada en el grado tercero con un índice del 27% representado por 126 estudiantes (77 niñas (16%) y 49 niños(11%)) , seguido del porcentaje

de grado cuarto con un índice de prevalencia del 18% conformado por 86 estudiantes (44 niñas y 42 niños) y de último, pero con un cercano porcentaje de prevalencia, esta el grado con un índice del 16% correspondiente a 78 estudiantes distribuido en 32 niñas y 46 niños. Igualmente, con desempeño normal se obtuvo un porcentaje de 39%, compuesto por 186 estudiantes (103 niñas y 83 niños).

Tabla 8. Distribución Prevalencia según perfil de desempeño lector por procesador

Perfil Proceso	Total escolar	N	Distribucion por género				D	Distribucion por género				DD	Distribucion por género				Total DD+D	Distribucion por género							
			F	%	M	%		F	%	M	%		F	%	M	%		F	%	M	%				
Perceptual	475	218	46	115	24	103	22	116	24	55	12	61	13	141	30	75	16	66	14	258	54	130	27	127	27
Lexical	475	217	46	113	24	104	22	84	18	35	7	49	10	174	37	97	20	77	16	258	54	132	28	126	27
Sintactico	475	210	44	107	23	103	22	195	41	99	21	96	20	70	15	39	8	31	7	265	56	138	29	127	27
Semantico	475	309	65	153	32	156	33	137	29	76	16	61	13	29	6	16	3	13	3	116	35	92	19	74	16

De acuerdo a la informacion de la Tabla 8, dentro de la muestra poblacional seleccionada (475 escolares), se encuentra mayor compromiso / prevalencia el procesador sintáctico con un índice del 56% y 256 estudiantes (138 niñas (29%) y 127 niños (27%)) y en segundo lugar el procesador perceptual (identificación de palabras) y lexical con un índice del 54% respectivamente representado por 258 estudiantes para ambos procesadores. Distribuidos de la siguiente manera para el perceptual (identificación de letras) 130 niñas (27%) y 127 niños (27%), para el procesador lexical 132 niñas (28%) y 126 niños (27%), finalmente, en el tercer lugar queda ubicado el procesador semántico con un índice del 35% y 116 estudiantes (92 niñas (19%) y 74 niños (16%)). Para el perfil de desempeño lector normal, encontró que un 46%

representado por 218 estudiantes (105 niñas y 103 niños) presenta un desempeño normal en el procesador perceptual (identificación de letras), así como un 46 % correspondiente a 217 escolares (103 niñas y 104 niños) posee un desempeño normal dentro del procesador lexical , un 44% de 210 estudiantes (107 niñas y 103 niños) , evidencia un desempeño normal en el procesador sintáctico y finalmente un 65% referente a 309 estudiantes(153 niñas y 156 niños) tiene un desempeño normal dentro del procesador semántico.

Tabla 9. Distribución Prevalencia según tarea del procesador psicolingüístico de lectura

Proceso Psicolingüístico	Perfil Subprueba /Tarea Psicolingüística	Perfil de desempeño lector					Distribución por género según desempeño en tarea					Perfil de desempeño lector					Distribución por género según desempeño en tarea					Perfil de desempeño lector					Distribución por género según desempeño en tarea				
		D (TOTAL)	%	F	%	M	%	DD(TOTAL)	%	F	%	M	%	N(TOTAL)	%	F	%	M	%	Total DD+DD	%	F	%	M	%						
Perceptual	Nombre de letras	115	24	60	13	55	12	81	17	39	8	42	9	279	59	54	11	40	8	196	41	99	21	97	20						
	Igual -diferente	183	39	95	20	88	19	18	4	11	2	7	1	274	58	47	10	42	9	201	42	106	22	95	20						
Lexical	Lectura de palabras	177	37	89	19	88	19	62	13	37	8	25	5	236	50	27	6	24	5	239	50	126	27	113	24						
	Lectura de Pseudopalabras	161	34	83	17	78	16	33	7	21	4	12	3	281	59	49	10	47	10	194	41	104	22	90	19						
Sintáctico	Estructura Gramaticales	50	11	31	7	19	4	24	5	10	2	14	3	401	84	112	24	104	22	74	16	41	9	33	7						
	Signos de puntuación	82	17	45	9	37	8	179	38	91	19	88	19	214	45	17	4	12	3	261	55	136	29	125	26						
Semántico	Comprensión de oraciones	94	20	50	11	44	9	44	9	24	5	20	4	337	71	79	17	73	15	138	29	74	16	64	13						
	Comprensión de textos	29	6	13	3	16	3	28	6	14	3	14	3	418	88	126	27	107	23	57	12	27	6	30	6						
	Comprensión oral	54	11,4	34	7	20	4	11	2	5	1	6	1	410	86,3	114	24	111	23	65	14	39	8	26	5						

En cuanto a la prevalencia según la tarea lectoras de corte psicolingüístico I(Tabla 9), se puede decir que en una muestra poblacional de 475 estudiantes un 13,4% correspondiente 65 estudiantes presentan compromiso en alguna de las tareas psicolingüísticas propias del proceso de lectura, donde existe una mayor tendencia hacia las tareas relacionadas con los signos de puntuación propios del procesador sintáctico con una prevalencia del

55% representado por 261 estudiantes (136 niñas (29%) y 125 niños (26%)), seguida de la lectura de palabras tarea propia del procesador lexical con un porcentaje del 50% (239 escolares) distribuido en 126 niñas(27%) y 113 niños (24%); continua, la tarea de igual y diferente correspondiente al procesador perceptual(identificación de letras) con un frecuencia de 201 estudiantes con un porcentual del 42% conformados así 106 niñas (22%) y 95 niños (20); seguidamente, con un 41% de prevalencia se encuentra la tarea del procesador perceptual nombre de letras con 196 estudiantes correspondientes al 99 niñas (21%) y 97 niños (20%), consecutivamente se halla la lectura de pseudopalabras con una porcentaje del 41% de 194 escolares divididos así 104 niñas (22%) y 90 niños (19%), luego se encuentra la tarea de comprensión de oraciones, en la cual 138 escolares presentan compromiso en ella con una prevalencia del 29% referida así 74 (16%) niñas y 64 niños (13%). Finalmente, las tareas que evidencia menor compromiso estructura gramatical con un 74% (41 niñas (9%) y 33 niños (7%)), comprensión oral con un 65% (39 niñas (8%) y 27 niños (5%)) y comprensión de textos con un 57% (27 niñas (6%) y 30 niños (6%)).

En cuanto a los escolares que obtuvieron un desempeño de lectura normal se establezco así Nombre de letras 24% (115 estudiantes); Igual – diferente, 39% (183 estudiantes); Lectura de palabras 37% (177 estudiantes); Lectura de Pseudopalabras 34% (161 estudiantes); Estructura Gramaticales 11% (50 estudiantes); Signos de puntuación, 17% (82

estudiantes) Comprensión de oraciones 20% (94 estudiantes); Comprensión de textos 6% (29 estudiantes); Comprensión oral 11,4% (54 estudiantes).

Tabla 10. Distribución Prevalencia según índice de precisión y grado escolar

Perfil / curso	Total estudiantes	Perfil de desempeño lector				Distribución por género según desempeño por género				Perfil de desempeño lector				Distribución por género según desempeño por género				Perfil de desempeño lector	Prevalencia	Distribución por género según desempeño por género				Perfil de desempeño lector	Prevalencia	Distribución por género según desempeño por género					
		D	%	F	%	M	%	DD	%	F	%	M	%	N	%	F	%			M	%	R(¿?)	%			F	%	M	%	Total DD+DD	%
Tercero	186	64	13	34	7	30	6	13	3	8	2	5	1	89	19	45	9	44	9	20	4	16	3	4	1	77	16	42	9	35	7
Cuarto	173	41	9	20	4	21	4	13	3	8	2	5	1	112	24	58	12	54	11	7	1	4	1	3	1	54	11	28	6	26	5
Quinto	116	28	6	14	3	14	3	10	2	3	1	7	1	66	14	32	7	34	7	12	3	4	1	8	2	38	8	17	4	21	4
TOTAL	475	133	28	68	14	65	14	36	8	19	4	17	4	267	56	135	28	132	28	39	8	24	5	15	3	169	36	87	82	17	

En concordancia a la información suministrada en la Tabla 10. sobre el índice secundario de lectura denominado precisión, según el grado escolar se puede evidenciar que existe una prevalencia del 36% con respecto a la muestra poblacional de 475 alumnos, correspondiente a 169 estudiantes de los grados tercero a quinto de básica primaria que presentan una precisión en riesgo o con compromiso severo que afecta su desempeño en las tareas de NL. LP.ID, SP, LS; donde el mayor compromiso en el grado tercero con un 16% representado por 77 estudiantes (42 niñas (9%) y 35 niños (7%)), seguido por el grado cuarto con un 11% caracterizado por 54 escolares (28 niñas (6%) y 26 niños (5%)) y en un menor grado el grado quinto con un 8% determinado por 38 estudiantes (17 niñas (4%) y 21 niños(4%)), la mayor concentración de este índice se encuentra dentro de la población con una precisión de lectura normal precisada con un porcentaje de 19% para el grado tercero, 24% para el grado cuarto un 24% y finalmente un 14% para los escolares de grado quinto. Es

importante señalar 395 se categorizó dentro del nivel Duda (R), dada que sus puntuaciones dentro de los baremos no les permitía estar dentro de lo normal pero tampoco dentro de un porcentaje con desempeños inconstante. En lo referente, a los escolares cuyos índices de precisión se encontraron dentro de parámetros de normalidad, se halló una prevalencia del 56% reflejada en 267 escolares (135 niñas (28%) y 132 niños (28%).

Tabla11. Distribución Prevalencia según índice de velocidad y grado escolar grado

Perfil / curso	Total estudiantes	Perfil de desempeño lector				Distribución por género según desempeño por género				Perfil de desempeño lector				Distribución por género según desempeño por género				Perfil de desempeño lector Velocidad		Distribución por género según desempeño en tarea					
		Normal	%	F	M	%	Muy lento	%	F	M	%	Lento	%	F	M	%	Total ML+L	%	F	M	%				
Tercero	186	72	15	30	6	42	9	41	9	22	5	19	4	73	15	51	11	22	5	114	24	73	15	41	13
Cuarto	173	90	19	48	10	42	9	18	4	8	2	10	2	65	14	34	7	31	7	83	17	42	9	41	15
Quinto	116	69	15	25	5	19	4	23	5	11	2	12	3	24	5	17	4	32	7	47	10	28	6	44	11
TOTAL	475	231	49	103	22	0	82	17	41	9	41	9	9	162	34	102	21	85	18	244	51	143	30	126	18

En correlación a la distribución del índice de velocidad con respecto al grado escolar (Ver Tabla 11.), se encontró un prevalencia de 51% correspondiente a 244 estudiantes de los grados tercer a quinto grado con niveles de velocidad lenta y muy lenta que afectan su desempeño dentro de los procesadores NL. LP, ID, SP, LS, el mayor compromiso esta en el grado tercero con un índice 24 % representado por 113 estudiantes (52 niñas (11%) y 62 niños (13%)), seguida del grado cuarto con una prevalencia del 23% conformada por 108 estudiantes (56 niñas (12%) y 52 niños (11%)), y en tercer lugar de compromiso se encuentran los estudiantes del grado quinto con una prevalencia del 19% compuesta por 92 escolares (36 niñas (8%) y 31 niños (

7%)) con respecto a la muestra poblacional. Los estudiantes que presentan una velocidad dentro de parámetros normales esta representado por un índice del 49% conformada por 231 estudiantes (103 niñas (22%) y 128 niños (27%)).

DISCUSION

En los últimos años, nuevos enfoques e investigaciones han venido enriqueciendo la comprensión de lo que ocurre en la mente del niño o la persona que sufre dificultades en la lectura. Bravo (2005), quien reafirma la importancia de los procesos psicolingüísticos, señala que los procesos cognitivos que fallarían en aquellos serían los que permiten que la información visual se convierta en información verbal y sea luego transferida hacia los niveles superiores(procesadores) que es donde finalmente adquiere significado Cuetos,(2008) Desde la perspectiva psicolingüística, la lectura se caracteriza como un proceso en el cual el pensamiento y el lenguaje están involucrados en continuas transacciones cuando el lector trata de obtener sentido a partir del texto impreso. Es una actividad constructiva pues se trata de buscar significados. Así, la psicolingüística constituye un puente interdisciplinario entre la psicología cognitiva y la lingüística, es decir, la interacción entre pensamiento y lenguaje. Por otro lado, se ha construido otra perspectiva, que se refiere a la vertiente psicolingüística que analiza como influyen los elementos sociales en la adquisición de la lengua oral y escrita.

Vellutino (1987, citado por Mesa 2001), por ejemplo, afirma que la clave de los trastornos específicos del aprendizaje es la deficiencia básica en el desarrollo psicolingüístico, obstaculizando el aprendizaje de la lecto - escritura, porque no se cuenta con la base semántica, sintáctica y fonológica necesaria para codificar o decodificar la información gráfica. La dificultad se manifiesta en la incapacidad de los niños, desde el punto de vista fonológico, para percibir los

fonemas, como unidades básicas de las palabras, y para relacionarlos con las formas gráficas; en lo sintáctico, se presentan las estructuras de las oraciones en forma incompleta, con una organización inadecuada, carente de fluidez y de variedad verbal; desde lo semántico, presentan un vocabulario restringido, con limitaciones para definirlo en campos de organización y categorización específicos. Esto podría ser un argumento fuerte que explique el porqué el 61% de los niños y niñas de los grados de tercero a quinto de básica primaria de la localidad 10 de Engativá presentan Perfiles de desempeño de lectura bajos categorizados dentro de niveles de (DD) Severidad y Riesgo (D).

La lectura para estos escolares no solo proporciona información (instrucción) sino que forma (educa) crea hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración y recrea, hace gozar, entretiene y distrae. Una persona con hábito de lectura posee autonomía cognitiva, es decir, está preparada para aprender por sí mismo durante toda la vida. En esta época de cambios vertiginosos en la cual los conocimientos envejecen con rapidez, es fundamental tener un hábito lector que nos garantice tener conocimientos frescos, actualizados pues ello nos vuelve laboral y académicamente más eficientes y competentes en el campo laboral o académico. (Isarra, 2007), de acuerdo a ello, sólo un 40% de los escolares de la muestra poblacional toma lográ en un futuro una aplicación exitosa de la lectura, mientras tanto un 61% de los escolares tendrá que conformarse con un conocimiento y acceso limitado, con tropiezos y dudas dadas, vacíos de información y bases débiles haciendo un rechazo hacia esta actividad.

Muchos de estos escolares 61% (290 estudiantes, 28,8% (137 niños), 153 niñas 32.3%) van en un futuro para uno más cerca que para otros las PRUEBAS SABER de 5 de primaria, en la cual se busca medir lo que los estudiantes saben y saben hacer en cada área y en cada grado y están íntimamente relacionadas con los estándares básicos de competencias definidos por el Ministerio de Educación Nacional. DEA cuerdo a los datos de las pruebas saber de 2009, los estudiantes de 5° tienen facilidad para deducir el significado de las palabras, inferir información global o local del texto para elaborar resúmenes y sacar conclusiones, e identificar en el texto las acciones, el tiempo y el espacio donde se desarrollan las situaciones y lo que les ocurre a los personajes. Esto se debe a que en su mayoría los escolares de 3 a 5 de grado de básica primaria en un 65% (más de la mitad de la población). Es decir, 309 estudiantes (153 niños y 156 niñas) presentan un desempeño normal dentro del procesador semántico., que este es el encargado de extraer el significado del texto, e integrar ese significado en el resto de conocimientos almacenados en la memoria para poder hacer uso de esa información, es entonces cuando consideramos terminado el proceso de comprensión En contraposición, las tareas más complejas se relacionan con identificar la función que cumplen las partes del texto y los signos de puntuación, inferir la intencionalidad del texto y evaluar la pertinencia de su contenido en relación con su posible lector., Lo anterior se correlaciona con los datos obtenidos dentro de esta investigación 35% correspondiente a 116 escolares distribuidas en 92 niñas (19%) y 74 niños (16%), donde los escolares dentro de la muestra

poblacional seleccionada (475 escolares), tienen comprometido el procesador semántico con un desempeño de lectura en riesgo o de dificultad severa, así mismo, se encuentra por ejemplo, mayor compromiso/prevalencia el procesador sintáctico con un índice del 56% y 256 estudiantes (138 niñas (29%) y 127 niños (27%)) y en segundo lugar el procesador perceptual (identificación de palabras) y lexical con un índice del 54% respectivamente representado por 258 estudiantes para ambos procesadores. Distribuidos de la siguiente manera para el perceptual (identificación de letras) 130 niñas (27%) y 127 niños (27%), para el procesador lexical 132 niñas (28%) y 126 niños (27%), así mismo, los niños con DEAL obtienen peores puntuaciones en la escala global de procesamiento sintáctico que los lectores normales más jóvenes, incluso, cuando se mantenía controlada la memoria de trabajo. (Byrne, 1981; Mann et al., 1984; Nitrouer, 1999; Shankweiler et al., 1995; Smith et al., (1989, citado por Jiménez; García; Estévez. et al., 2004).

De la misma manera, muchos estudios en inglés han puesto de manifiesto las deficiencias de los sujetos con DEAL en el procesamiento sintáctico, El cual es fundamental para la fluidez y para la lectura del texto eficaz. Los compromisos sintácticos también influyen en la lectura de palabras simples, tales como la dificultad para reconocer las funciones de las palabras, las preposiciones, los verbos auxiliares, etc. En definitiva, en todas aquellas palabras que son difíciles de reconocer fuera de un contexto semántico. Finalmente, el nivel semántico, las dificultades pueden tener dos causas fundamentales (Cuetos, (1991; citado por Montealegre y Forero, 2006)),

situación similar a la relatada desde los resultados de las pruebas saber del 2009 , así mismo ,estos autores indican que o el estudiante no es capaz de organizar los conceptos del texto en una estructura coherente (son incapaces de distinguir las partes importantes del texto de las secundarias), o bien es incapaz de integrar esa estructura en su conocimiento general. Otros sujetos carecen de conocimientos que les ayuden a construir la estructura del texto y que les permitan integrar esa estructura en su memoria

Es así que los alcances en competencia en lenguaje se encuentran en un nivel mínimo 45% de la poblaciones colegios oficiales y urbanos, (Fernández, 2010) lo anterior puede explicarse porque sus desempeños en lectura son pobres especialmente en aquellos procesadores que están ligados directamente al acceso al significado como lo es el lexical, es sintáctico. Es por ello, que el análisis de los porcentajes de estudiantes ubicados en cada nivel de desempeño debe referirse necesariamente a estas descripciones y vincularse a lo esperado desde el punto de vista de la formación en cada área. Reduciendo las experiencias en el aula en lectura a preparar a sus niños para que salgan mejor en la siguiente aplicación; tampoco deben intentar hacer ellos mismos evaluaciones parecidas a SABER. (Fernández, 2010)

Por otra parte, es importante cuestionar donde se encuentran dentro del contexto educativo distrital el servicio de apoyo a dichos educandos con DEAL o bajos perfiles de desempeño lector , desde el área de fonoaudiología , ya que como indica Álvarez y Sepúlveda 2000, el Fonoaudiólogo escolar se encarga de optimizar las competencias de todos los estudiantes; prevenir el desarrollo

de desórdenes comunicativos, atender a los estudiantes, cuyo progreso educativo, social y/o personal, es afectado adversamente por dificultades comunicativas (desórdenes, retrasos o variaciones); investigar las relaciones entre los procesos comunicativos del hombre, normales y alterados, y los procesos educativos: y ofrecer asesoría a todos los miembros de la comunidad educativa. Los servicios ofrecidos por el Fonoaudiólogo escolar se organizan para promover que todos los estudiantes desarrollen el lenguaje y las competencias comunicativas necesarias para el aprendizaje académico, la participación en la vida democrática, los medios y el mundo del trabajo. El Fonoaudiólogo escolar realiza actividades de prevención de desórdenes comunicativos; promoción del bienestar comunicativo de todos los escolares; identificación de estudiantes con desórdenes comunicativos o en riesgo de presentarlos; evaluación – diagnóstico e intervención de los mismos, dentro o fuera del salón de clase, según considere conveniente; consejería a padres y/o cuidadores; asesoría a maestros y otros profesionales; investigación y documentación. El Fonoaudiólogo escolar es un miembro importante del equipo educativo de la institución, y cumple cinco roles fundamentales relacionados con la planeación del servicio fonoaudiológico, los servicios asistenciales, el desarrollo de acciones de prevención y promoción, la consultoría en lenguaje y la investigación. Sin embargo, después de la desaparición de hospitales día, los cuales eran programas propuestos desde salud mental para brindar servicios de atención primaria de la salud y la salud mental en la práctica(promoción, prevención primaria, secundaria y terciaria) especialmente de la parte de

rehabilitación(fonoaudiología, terapia ocupacional, psicología ,entre otros) muchos niños quedaron desamparados y sin donde poder recurrir para la atención de esas déficit , de ahí que surgen propuesta como la creación de los COLSFE –Centros Operativos Locales de Fonoaudiología Escolar– idea que fue apoyada por el 100% de las fonoaudiólogas encuestadas, ya que consideran que serán un soporte al trabajo que se realiza en las instituciones; además lo perciben como una oportunidad para dar imagen y empoderar la profesión de Fonoaudiología. Al centralizar los servicios fonoaudiológicos se podrá contar con dirección y coordinación desde lo local, para trabajar las problemáticas a partir de una mirada interdisciplinar. Asimismo, se puede garantizar cobertura y calidad en la prestación de los servicios, con el diseño y seguimiento de índices de impacto que consoliden la Fonoaudiología escolar. Por lo tanto, es de suma importancia centrar las acciones fonoaudiológicas a nivel local y distrital. El funcionamiento de los centros de atención al usuario y de sistematización será de gran ayuda para la organización en general, en tanto que permitirá apoyar los CADELES en cuanto a ubicación y traslados de poblaciones con necesidades educativas especiales.

. De otro lado, no cabe la menor duda que el escenario educativo se constituye en un campo legítimo de acción fonoaudiológica, debido a la relación existente entre el lenguaje, la comunicación y la construcción de conocimiento mediado por procesos de aprendizaje. Por lo tanto, es necesario establecer la posibilidad de que exista un fonoaudiólogo escolar dentro de los equipos pedagógicos conformados en las instituciones educativas de las diferentes

localidades del Distrito Capital. Mientras tanto se queda esperar los resultados del proyecto desarrollado por la Secretaria de Educación Distrital y la Universidad Nacional de Colombia Frente al perfil del fonoaudiólogo dentro contexto educativo Chacón, Fajardo, et al. (2009)

Se está de acuerdo, y de ahí al razón de esta investigación, que establecer una perspectiva psicolingüística que aborde las DEAL, así mismo que esta sea , una de las investigaciones pioneras, por su metodología y claridad en los criterios diagnósticos Jiménez, et al. (2010).así mismo, la ejecución de este proyecto tuvo como finalidad social establecer el nivel de ocurrencia en escuelas públicas en primera instancia de DEAL, y así, identificar tempranamente la poblaciones en riesgo de presentar una problemática de interés, y servir de fundamento para la elaboración e implementación de programas de intervención de carácter fundamentalmente preventivo; además, poder organizar y direccionar con mayor precisión las acciones fonoaudiológicas relacionadas con la atención integral, tanto de los estudiantes como de los profesionales inherentes a ella y así mismo permitir superar y unificar criterios conceptuales y de abordaje en relación a la naturaleza de la DEAL,

A partir de lo anterior se ve la necesidad de fortalecer los programas o servicios ofertados por estrategia Escuelas saludables que se deriva de la Carta de Ottawa de 1986 donde se plantea que “la salud se crea y se vive en el marco de la vida cotidiana, en los centros de enseñanza, de trabajo y de recreo”. Esta estrategia responde a una problemática mundial, departamental y

local; según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) es preocupante la supervivencia infantil, especialmente en países en desarrollo, su objetivo es abrirespacios vitales generadores de autonomía, participación, crítica y creatividad que le brinda al escolar la posibilidad de desarrollar sus potencialidades físicas, sociales e intelectuales, mediante la creación de condiciones adecuadas para la recreación, convivencia, seguridad y construcción de conocimiento con la participación de la comunidad educativa (estudiantes, padres, docentes y sector productivo), a fin de favorecer la adopción de estilos de vida saludables y conductas protectoras del medio ambiente. Aparece en Colombia a partir de la implementación de la Ley 100, la población escolar fue claramente identificada como el núcleo al cual deben dirigirse las acciones de promoción de la salud y prevención de la enfermedad, a través del Plan de Atención Básica (P.A.B.) y del Plan Obligatorio de Salud (P.O.S.) . La promoción de la salud en la escuela forma parte de una visión integral del ser humano que considera a las personas, y en especial a los niños y a los adolescentes, dentro de su entorno familiar, comunitario y social. Por lo tanto, una de las principales funciones de la Escuela Saludable es la de "transmitir los conocimientos y destrezas que promuevan el cuidado de la propia salud y ayuden a prevenir comportamientos de riesgo y brindar agentes que conserven y mejoren la calidad de vida. Este tipo de enfoque reafirma la necesidad de realizar un trabajo conjunto de todos los integrantes de la comunidad educativa, en la búsqueda de un objetivo común que es el de mejorar la salud y elevar la calidad de vida de nuestra población. La promoción

de la salud es el proceso mediante el cual los individuos y las comunidades están en condiciones de ejercer un mayor control sobre los determinantes de la salud y, de ese modo, mejorar su estado de salud (OPS). Cárdenas, Suárez et al. (2010).

La definición adoptado a lo largo de esta investigación está relacionada con El Comité Nacional sobre Dificultades en el Aprendizaje, de Estados Unidos (National Join Committee on Learning Disabilities – NJCLD (2011), define las dificultades como un grupo heterogéneo de desórdenes, manifestados por dificultades significativas en la adquisición y uso de las capacidades de comprensión oral, lectura, escritura y razonamiento matemático. Bravo Valdivieso (1990) propone otras características frecuentes:

- a) La capacidad intelectual normal o superior a la normal. Esto conduce a una diferencia significativa, en el estudiante, entre sus capacidades, sus experiencias y el rendimiento real,
- b) La dificultad para aprender no generalizada a todas las áreas. Esta puede limitarse a una o varias de ellas, como la lectura, la escritura o el cálculo matemático, o incluso relacionarse con aspectos muy determinados en ellas,
- c) La constancia del trastorno a lo largo de la vida. Esto significa que no se soluciona con los métodos corrientes de enseñanza; por eso, en estos casos, la repetición de la misma explicación o de los mismos ejercicios o del año escolar, no tiene ningún efecto positivo en la superación de las dificultades detectadas,
- d) Las alteraciones en el procesamiento de la información. Representados en dificultades para la recepción de información, la comprensión, la integración y la organización

mental de los procesos asimilados, la retención de los contenidos, la expresión verbal o escrita y los aspectos relacionados con la creatividad escolar a partir de los contenidos aprendidos.

Es así como se puede evidenciar de acuerdo a esta investigación, que las DEAL tiene un fuerte componente psicolingüístico relacionado con el procesamiento de información escrita destruidas así se encuentra mayor compromiso/prevalencia el procesador sintáctico con un índice del 56% y 256 estudiantes (138 niñas (29%) y 127 niños (27%)) y en segundo lugar el procesador perceptual (identificación de palabras) y lexical con un índice del 54% respectivamente representado por 258 estudiantes para ambos procesadores. Distribuidos de la siguiente manera para el perceptual (identificación de letras) 130 niñas (27%) y 127 niños (27%), para el procesador lexical 132 niñas (28%) y 126 niños (27%), finalmente, en el tercer lugar queda ubicado el procesador semántico con un índice del 35% y 116 estudiantes (92 niñas (19%) y 74 niños (16%)).

En este sentido, el docente debe avanzar hacia una comprensión significativa de las dificultades en el aprendizaje bajo una perspectiva que le permita integrar, pero a la vez diferenciar, ambos sentidos (amplio y específico), pues sólo desde esta mirada evita estigmatizar y etiquetar de manera discriminatoria a los niños y las niñas que presentan ya necesidades educativas especiales, ya dificultades específicas en el aprendizaje. Así mismo, esa nueva perspectiva debe posibilitarle espacios de reflexión que le permitan tomar

decisiones respecto al uso de estrategias eficaces de prevención e intervención.

El índice de prevalencia en la muestra de población de 475 escolares que cursan tercer grado de básica primaria a quinto, fue del 61%, este índice se acerca con la estimación realizada por Taylor, 1989; Lyon, 1994, citados en Gross - Tzur & Shalev, 2001), por Fletcher, Lyon, Fuch & Barnes. (2007), quienes indican que entre un 70% y un 80% de los escolares presentan dificultades en la lectura, y esta dificultad es la causa más común de problemas en la escritura y las matemáticas. Sin embargo el porcentaje presentado es muy alto en relaciona todas las estadísticas internacionales donde sitúan la prevalencia entre un 2% - 20%, lo que hace indicar que la mayoría de los escolares presentan un desempeño de lectura entre severo y en riesgo, se debe a procesos de corte cultural, económico, de atención inicial al sistema educativo (hacinamiento, a la cantidad de estudiantes en un aula, promoción automática), a los recursos administrativos (Pérez, 2005).sin embargo, hoy en día es cobre gran importancia este trastorno, ya que se ha convertido en una problemática que cada vez compromete mayor población, que se refleja en una alta tasa de niños con retraso significativo en la lectura Fluss, Ziegler, et al. (2008), De Los Reyes, Lewis, et al. (2005), Talero, Espinosa y Vélez (2005); Fajardo y Sarmiento (2006), Jiménez, Guzmán, et al. (2009); Schlumberger, Suiro y Deborde (2008).Estos se evidencia que en las investigaciones nacionales que existen sobre este tema, son reciente de 4 años en adelante.

El estudio indica que el trastorno de la lectura tiene variadas manifestaciones teniendo en cuenta las variables demográficas, sin embargo, ellas coinciden en su mayoría con los hallazgos investigativos encontrados por varios autores como, por ejemplo, la prevalencia entre el género masculino (132 niños correspondiente a una prevalencia del 29%) y femenino divergen en un 16% con los datos dados por un mayor dominio del género de las femenino (153 niñas que corresponde a una prevalencia del 32,2%) a diferencia de las investigaciones Flax et al.; 2003; Tomblin & Buckwalte; 1994; Lewis;1992; Tallal et al.; 2001, citados por De los Reyes, Lewis, et al.; 2008, DSM-IV TR (2001),pero confirmando lo mencionado por (Pennington, 1995; Shaywitz, 1998; Field y Kaplan, 1998, citado en Talero y Fernández, 2000), no se encuentra diferencias de prevalencia de trastornos de lectura entre los sexos. En cuanto a su distribución por género, la dislexia se identifica con mayor facilidad en el sexo masculino, aunque es muy similar entre ambos sexos, esto mismo lo confirma Artigas (2003), cuando indica que se ha reportado una proporción niños con respecto a las niñas de entre 2-3:1 (Finucci, 1981, citado en Outón y Suárez, 2010), así mismo, Wadsworth, DeFries, Stevenson, et al (citados en Pennington & Willcutt, 2000), establecen que la relación niño/niña entre hermanos disléxicos de casos índice es de 1:1. Esto indica, que la prevalencia es muy similar entre ambos sexos.

Así mismo, con relación a la edad cronología de mayor prevalencia de las DEAL se puede decir que existe mayor concentración de este índice en la edad de 8 años correspondiente al 17% (80 escolares) distribuidos así, 10%

pertenece al género femenino (46 niñas) y el 7% (34 niños) al género masculino; luego en mayor conglomerado se encuentran los estudiantes de 10 años con una representación porcentual de 17% organizados así, un 8% corresponde al género femenino con una representación de 36 niñas, y en el género masculino con un 9% representados por 48 niños. Así mismo, se puede observar un predominio del 28% para las edades entre los 8 años (44 estudiantes), 9 años, (44 estudiantes), 10(42 estudiantes) años dentro del perfil de dificultad o en riesgo, Por otra parte se encontró un desempeño acorde en un porcentaje del 39% para 185 estudiantes (95 niñas y 90 niños).

Confirmando así lo señalado por Shapiro & Gallico (citado en Saravanabhavan, 2010), (Peña, 2005) Artigas (2003), que entre los 8, 9 años se puede definirse la presencia de DEAL, el mayor compromiso de perfiles de desempeño de lectura severo (DD) y en riesgo(D) se encuentra en la edad de 8 años con un 17% (80 escolares).

Del mismo modo, Artigas (2003) indica que la mayor prevalencia esta en el grado tercero, comprobando al veracidad d esto con las siguientes cifras prevalencia se encuentra aglomerada en el grado tercero con un índice del 27% representado por 126 estudiantes (77 niñas (16%) y 49 niños(11%)) , seguido del porcentaje de grado cuarto con un índice de prevalencia del 18% conformado por 86 estudiantes (44 niñas y 42 niños) y de último, pero con un cercano porcentaje de prevalencia, esta el grado con un índice del 16% correspondiente a 78 estudiantes distribuido en 32 niñas y 46 niños.

Igualmente, con desempeño normal se obtuvo un porcentaje de 39%, compuesto por 186 estudiantes (103 niñas y 83 niños).

En relación a la mayor concentración de población en relación al procesador sicolingüístico se debe mencionar que no se logró que estuviera la prevalencia dentro del procesador perceptual o lexical sino que la mayor compromiso/prevalencia el procesador sintáctico con un índice del 56% y 256 estudiantes (138 niñas (29%) y 127 niños (27%)) y en segundo lugar el procesador perceptual (identificación de palabras) y lexical con un índice del 54% respectivamente representado por 258 estudiantes para ambos procesadores. Distribuidos de la siguiente manera para el perceptual (identificación de letras) 130 niñas (27%) y 127 niños (27%), para el procesador lexical 132 niñas (28%) y 126 niños (27%), finalmente, en el tercer lugar queda ubicado el procesador semántico con un índice del 35% y 116 estudiantes (92 niñas (19%) y 74 niños (16%)).

El anterior comportamiento se puede explicar porque los niños con DEAL obtienen las peores puntuaciones en la escala global de procesamiento sintáctico que los lectores normales más jóvenes, incluso, cuando se mantenía controlada la memoria de trabajo. (Byrne, 1981; Mann et al., 1984; Nitrouer, 1999; Shankweiler et al., 1995; Smith et al., (1989, citado por Jiménez; García; Estévez. et al., 2004). De la misma manera, muchos estudios en inglés han puesto de manifiesto las deficiencias de los sujetos con DEAL en el procesamiento sintáctico, el cual es fundamental para la fluidez y para la lectura del texto eficaz. Los compromisos sintácticos también influyen en la lectura de

palabras simples, tales como la dificultad para reconocer las funciones de las palabras, las preposiciones, los verbos auxiliares, etc. En definitiva, en todas aquellas palabras que son difíciles de reconocer fuera de un contexto semántico.

Las investigaciones actuales, cada vez muestran con mayor claridad que los fracasos en la lectura, tan sólo en casos excepcionales se deben a procesos perceptivos. Por otra parte, Gallego (2000 citado por Expósito, 2002) plantea que los errores no son solamente visuales, sino que tienen un importante componente fonológico (confusiones entre grafemas parecidos que representan sonidos próximos), y que resultan de dificultades en el procesamiento lingüístico más que en el procesamiento visual. Para Galaburda y Cestnick (2003) los errores son mayores en la lectura de pseudopalabras que al leer palabras irregulares, denotando falta de conocimiento consciente de los sonidos de su propia lengua y produciendo problemas en el procesamiento de sonidos no lingüísticos cuando éstos cambian a gran velocidad. Por otra parte, en el procesamiento léxico es en el que se encuentran las mayores diferencias entre niños disléxicos y niños normales (Cuetos, 1990; citado por Montealegre y Forero, 2006; Jiménez et al., 1999; citado por López Higes y Rubio, 2001). En unos casos las dificultades se pueden producir por incapacidad para hacer uso de la ruta fonológica, en otros de la ruta visual, y en otros por dificultades en ambas rutas. En función de cuál es la ruta que no está funcionando de manera adecuada el trastorno tendrá cierta similitud con los subtipos descritos en las dislexias adquiridas.

la anterior explicación también justifica el comportamiento en cuanto las tareas psicolingüísticas donde se evidencio existe una mayor tendencia hacia las tareas relacionadas con los signos de puntuación propios del procesador sintáctico con una prevalencia del 55% seguida de la lectura de palabras tarea propia del procesador lexical con un porcentaje del 50% continuada, con la tarea de igual y diferente correspondiente al procesador perceptual(identificación de letras) con un frecuencia 42% , seguidamente, con un 41% de prevalencia se encuentra la tarea del procesador perceptual nombre de letras consecutivamente se halla la lectura de pseudopalabras con una porcentaje del 41% luego se encuentra la tarea de comprensión de oraciones, con una prevalencia del 29% referida Finalmente, las tareas que evidencia menor compromiso estructura gramatical con un 74% , comprensión oral con un 65% y comprensión de textos con un 57% . A pesar que muchos de estos datos no coinciden con las cifras dadas en el desempeño en las pruebas saber es una descripción del comportamiento de un grupo muestral pero que no representa a toda la población Bogotá ,a si mismo es importante señalar que existió una prevalencia más inclinada hacia le grado tercero, sin embargo se debe tener en cuenta que aun se encuentran saliendo de la etapa de aprendizaje del cogido escrito e ingresando en la etapa de dominio del código de acuerdo a la teoría propuesta de aprendizaje y dominio del código de Montealegre y Forero2006).

CONCLUSIONES

A continuación me permito tomar las conclusiones de Isaza (2010), en su artículo hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura, docente de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia (Colombia) ya que encierran lo que se quiere expresar como cierre de esta investigación y cuyo trabajo requiere el reconocimiento, el cual quiero hacer al citarla.

Cualificación de las maestras, en el área de la evaluación escolar y, en particular, en el área de la lectura y la escritura, redundaría en mejores procesos de enseñanza y de aprendizaje, y, por ende, de otras áreas de conocimiento. Como concluye las pruebas SABER: sin lectura y sin escritura no es posible el desarrollo científico y tecnológico.

Una construcción y gestión de un proyecto de calidad de la educación, aplicado al campo de la apoyo escolar a las Necesidades Educativas , en el que deben tomar parte las comunidades educativas, con liderazgo desde las universidades regionales y nacionales y las escuelas normales superiores.

Un conocimiento sobre propuestas de planeación "centrada en la persona" (Shalock, 1997) que garanticen el reconocimiento de la igualdad y la equidad al servicio de lo humano y permitan superar modelos administrativos, que sólo resuelven, desde fuera, la atención de personas con necesidades educativas específicas.

Una propuesta educativa estatal que demuestre actitudes de valoración y voluntad política, materializada en el diseño, implementación y cualificación constante de un proyecto educativo que dé respuesta a las necesidades reales de la escuela.

En cuanto al proceso, los niños y las niñas presentan resistencias y dificultades, no para aprender a leer y a escribir, sino para procesar y analizar la información, pues también se encuentran dificultades a lo largo del proceso, pero no todas están determinadas por el nivel de desempeño y de respuesta positiva de los niños al programa, sino por la presencia de otros factores que se suman a los ya existentes. Entre ellos podemos enunciar: vienen de sistemas de enseñanza muy conductuales, rutinarios, mecánicos y memorísticos, que desarrollan muy poco las habilidades de pensamiento

La poca colaboración por parte de los padres de familia en el proceso de aprendizaje de sus hijos. Pues ellos no comprenden, ni aceptan, la problemática de sus hijos y tampoco colaboran en el proceso, especialmente por carecer de formación educativa básica.

La falta de compromiso y colaboración por parte de los maestros y las maestras de las instituciones escolares donde estudian los niños, justificada en las limitaciones de tiempo y de espacios de trabajo para compartir o implementar estrategias para el mejoramiento del proceso.

Las propuestas pedagógicas de las escuelas, aún no responden a las necesidades reales de los alumnos, ni a los avances teóricos más actualizados en el área. Seguir enseñando de manera mecánica, privilegiando las destrezas,

no es suficiente para garantizar un buen proceso, especialmente en un área que termina por constituirse en el soporte del aprendizaje de otros campos de conocimiento y que desarrolla otros potenciales en el individuo.

Un conocimiento claro y profundo por parte de los docentes, sobre los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura y sobre las competencias que se requieren para su desarrollo.

Una adecuada formación inicial y permanente de los maestros y las maestras que se desempeñan en los niveles de preescolar y básica primaria, pues a sus aulas llegan continuamente niños y niñas con dificultades en el aprendizaje. Estrategias como investigación en el aula (acción - participación, Carr y Kemis, 1988; Stenhouse, 1985), estudios de casos, equipos de apoyo, enseñanza colaborativa (Johnson y Johnson, 1999) y trabajo en equipo, son propuestas que deben articularse a un modelo integral para enfrentar con eficiencia las dificultades.

La implementación y uso de las Nuevas tecnologías de la Información y Comunicación, mediante el uso de contenidos digitales y recursos multimedia, que permitan dinamizar, los currículos, los aprendizajes y el uso de otros canales de información a través de los cuales los niños con DEAL puedan adquirir conocimientos.

La reactivación e los hospitales día, de los centros de apoyo escolar para este tipo de población

La incorporación de los servicios fonoaudiológicos dentro de la comunidad educativa

La inclusión dentro de la población vulnerable dentro de la categoría de discapacidad / N.E.E. a los niños con DEAL ya que siempre es considerada como una característica mas no como una entidad diagnostica.

REFERENCIAS

Accesibles.org (2009). Problemas de comprensión lectora. Consultado el 20 de junio de 2010. Disponible en:

<http://accesibles.org/quienes/discapacidades-cognitivas/problemas-decomprension-lectora>

Aguilera, A, García I. (2004). El concepto de las dificultades de aprendizaje. Introducción a las dificultades de Aprendizaje. Mc Graw Hill.

Álvarez B., Sepúlveda L. (2000). La fonoaudiología escolar en los centros Educativos oficiales de Santa Fe de Bogotá. Tesis de grado. U.N. Pág. 22.

Álvarez, M. y Crespo, N. (2006). *Trastornos de Aprendizaje en Pediatría de Atención Primaria. IV Jornada de Actualización en Pediatría*. Sociedad de Pediatría de Atención Primaria de Extremadura. Plasencia (Cáceres). 10 y 11 de marzo de 2006.

Álvarez, T y Conde-Guzón, 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 [revista en la Internet]*. 20(1): 19-41. 2009. Consultado el 23 de junio de 2011 en:http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S113052742009000100003&lng=es.

Andrés, M; Urquijo, S; Navarro, J y Sedeño, M. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño lector. *European Journal of Education and Psychology*, vol. 3, núm.

1, junio, 2010, pp. 129- 140. Editorial CENFINT España. Consultado el 25 de mayo de 11.Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129313736010.pdf>

Artigas, J. (2003). Disfunción cognitiva en la dislexia. I Congreso Virtual de Psiquiatría 1 de Febrero - 15 de Marzo 2000 Conferencia 19-CI-B: [29 pantallas]. Consultado el 20 de mayo de 2010 en:
http://www.psiquiatria.com/congreso/mesas/mesa19/conferencias/19_ci_b.htm

Asociación Americana de Psiquiatría. APA. (2002). Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales. Texto revisado. DSM-IV-TR. Barcelona: Masson.

Barreto, T., & Gómez, N.(2002). *Diagnóstico y tratamiento psicopedagógico. Estudio en un grupo de escolares. CD-ROM*. Memorias Congreso Panamericano de Psiquiatría Psicología Infanto Juvenil y Profesiones Afines. Cuba. Softel .

Bolaños, R. y Gómez, L. (2009). Reading Characteristics of Children with Reading Learning Disability. Act.Colom.Psicol. [online]. Jan. /June 2009, vol.12, no.2, p.37-45. ISSN 0123-9155. Consultado el 21 June 2011:
http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S012391552009000200004&lng=en&nrm=iso

Cabello, M. (2007). Discapacidad y Dificultades de Aprendizaje. Una distinción necesaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, instituto Pedagógico De Caracas. En: Revista de Investigación N. 26.

Calderón, M. (2004). La Dislexia...hoy! ¿Mi mundo está al séver... revés?. Documento PDF. Consultado el 22 de julio de 2010 en: <http://www.nataliacalderon.com/ladislexiahoy-c-36.xhtml>

Cárdenas L., Suárez C. y Agudelo, N. (2010). Implementación de la estrategia escuela saludable. Una alianza intersectorial. Investigación Educ. Enfer. Universidad de Antioquia 2010 28(3): Pág. 429 434.

Celdrán, M. y Zamorano, F. (2006). Dificultades en la adquisición de la lecto - escritura y otros aprendizajes. Equipos de orientación educativa y psicopedagógica de Murcia. Comunidad autónoma de la región de Murcia (España). Consultado el 20 de mayo de 11. Disponible en: <http://orientamur.educarm.es/gestion/documentos/unidad24.pdf>

Cervera- Merida J., Ygual - Fernández A. (2003). Valoración del riesgo de dificultades de aprendizaje de la lectura en niños con trastornos del lenguaje. Revista de Neurología. 2003; 36 (Suppl. 1):S39-53.

Chacón, J., Fajardo, L., Murcia G., y Urrego, A. (2009). Construcción de un paradigma de acción fonoaudiológica en la educación. En revista Areté. Consultado el 30 .06.11. Disponible en: http://www.iberamericana.edu.co/Docs/R09_ARTICULO_7.pdf

Chan, D., Suk-han, C., Tsang, S., Lee, S., & Chung, K. (2007). *Prevalence, gender ratio and gender differences in reading-related cognitive abilities among Chinese children with dyslexia in Hong Kong*. Educational Studies, 33, 249-265.

Cuetos F, Rodríguez, B. y Ruano, E. (2009): Evaluación de los procesos lectores Revisada (PROLEC-R). Madrid. TEA Ediciones.

Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. España: S.A. Wolters Kluwer.

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). En: Revista Psicología Desde El Caribe N° 22, julio-diciembre 2008. ISSN 0123-417X. Consultado el 20de marzo de 2010 en:http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/22/3_Estudio%20de%20prevalencia.pdf

Dislocan-Dislexia Canarias (2001). Conclusiones III Jornada de Dislexia en Canarias. En Blog spot Noticias - Dislexia. Fecha de publicación 06 de febrero de 2011. Recuperado el 27. 06.11. En: <http://dislecan.blogspot.com/2011/02/conclusiones-iii-jornada-de-dislexia-en.html>

Donovan, M. & Cross, C. (2002). *Minority students in special and gifted education*. Washington, DC: National Academy Press.

Etchepareborda, M. (2003). La intervención en los trastornos disléxicos: entrenamiento de la conciencia fonológica. Simposio Satélite: Dislexia. Revista de Neurología 2003; 36 (Supl 1): S13-S19. Recuperado el 20.06.11. Disponible en

Expósito, J. (2002). Intervención educativa en la dislexia evolutiva: algunos aspectos psicobiológicos a considerar. Revista Complutense de

Educación. Vol. 13 Núm. 1. pág. 185-210. ISSN: 1130-2496. Recuperado el 20.06.11. Disponible en: <http://revistas.ucm.es/edu/11302496/articulos/RCED0202120185A.PDF>

Fajardo, A. & Sarmiento, I. (2006). *Proyecto de Investigación Prevalencia de los Trastornos del Aprendizaje en la Población Colombiana y su Abordaje por parte de la Fonoaudiología*. Tesis (Fonoaudiología) Colegio Mayor Nuestra señora del Rosario. Facultad de Rehabilitación y Desarrollo Humano.

Fernández I. Fortalezas y dificultades de los estudiantes de básica según sus desempeños en. Las pruebas SABER. En: ALTABLERO no. 55, febrero - marzo 2010 consultado el 30.06.11 en:

<http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-241773.html>

Flax, J., Realpe-Bonilla, T., Hisch, L., Brzuslowicz, L., Barlett, C. & Tallal, P. (2003). Specific language impairment in families: Evidence for co-occurrence with reading impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46 (3), 530-543.

Fletcher, J., Lyon, G., Fuch, L., & Barnes, M. (2007). *Learning Disabilities: From Identification to Intervention*. New York, NY: The Guilford Press. Consultado de 08 de octubre de 10. Disponible en: <http://www.interdys.org/ResearchArticles.htm>.

Flórez, Rita (Editora). (2004). *El lenguaje en la educación*. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Medicina. Bogotá.

Fluss J., Ziegler J., Ecalle J., Magnan A., Warszawski J., Ducot B., Richard G. y Billard C. (2008). Prevalence of reading disabilities in early

elementary school: impact of socioeconomic environment on reading development in 3 different educational zones. Consultado el 10 de junio de 2010 en:

http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18424086?ordinalpos=4&itool=EntrezSystem2.PEntrez.Pubmed.Pubmed_ResultsPanel.Pubmed_DefaultReportPanel.Pubmed_RVDocSum

Galaburda, A. & Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. Simposio Satélite: Dislexia. Revista de Neurología 2003; 36 (Supl 1): S3-S9. Recuperado el 20.06.11. Disponible en:

http://inforum.insite.com.br/arquivos/14613/Revista_Neurologia_Dislexia_de_Desenvolvimento_II.pdf

Galletly, S., Knight, B., Dekkers, J. & Galletly, T. (2009). Indicators of Late Emerging Reading-Accuracy Difficulties in Australian Schools. Australian Journal of Teacher Education. Vol. 34, 5, October 2009.

Galve, J. (2007). Evaluación e intervención en los procesos de la lectura y la escritura, Madrid: EOS.

González, D., Jiménez, J., García, E., Díaz, A., Crespo, P., Rodríguez, C., Jiménez, J. et al. (2010). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje en la Educación Secundaria Obligatoria. European Journal of Education and Psychology 2010, Vol. 3, Nº 2 (Págs. 317-327). Consultado el 20 de abril de 2010 en:

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/1293/129315468013.pdf>.

Grande, G. (2009). *La Cuestión de la Dislexia y la Disgrafía en la Adquisición de Segundas Lenguas*. Estudios de Caso En ELE. Memoria de Máster en la Enseñanza del Español Como Lengua Extranjera (MEELE). Universidad de Nebrija. Facultad de Lenguas Aplicadas y Humanidades.

Gross-Tzur, V. & Shalev, R., (2001). Developmental dyscalculia *Pediatric Neurology*, 24 (5), 337-342 . Recuperado el 20 .06.11. En

Herrera, E. (2007). Dislexia, el trastorno desconocido. Diagnóstico y tratamiento. XXII Curso de Formación Continuada de Bizkaia. 25 de octubre de 2007. *Pediatriako Prestakuntza Etengabeko XXII: Ikastaroa*. Bizkaia. 2007ko urriaren 27an. Consultado el 14 de agosto de 2010 en: http://dislexiaeusyadi.com/dmdocuments/Dislexia_Charla_Pediatria.pdf

Ingesson, S. (2007). *Growing Up with Dyslexia*. Interviews with Teenagers and Young Adults *School Psychology International* SAGE Publications (Los Angeles, London, New Delhi and Singapore), Vol. 28(5): 574–591. DOI: 10.1177/0143034307085659. Consultado el 20 de junio de 2011 en: <http://sandrawaddle.ca/files/Gunnel,%20%20Growing%20Up%20with%20Dyslexia.pdf>

International Dyslexia Association. (2002). The Nature of learning disabilities. Aproved 01/07/02 IDA Policy Statements on the Reauthorization of IDEA. Consultado el 20 de mayo de 2011 en:

http://www.interdys.org/servlet/compose?section_id=1&page_id=201

Isarra M. (2007). Importancia de la Lectura. En Blog demartha isarra. Revisado el 30-06-11. En : <http://marthaisarra.obolog.com/importancia-lectura-26904>

Isaza, L. (2001). Hacia una contextualización de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura". En: **Revista Educación y Pedagogía**. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Vol. XIII, No. 31, (octubre-diciembre), 2001. pp. 113-133.

Jiménez, J. Guzmán, R., Rodríguez, C. y Artiles. C. (2009) Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. Publicado en: Anales de psicología 2009, vol. 25, nº 1 (junio), 78-85. Publicaciones de la Universidad de Murcia. Murcia (España). Consultado el 17 de marzo de 2010. Documento recuperado en:

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2973645&orden=211359&info=link>

Jiménez, J. y De la Cadena, C. (2007). Learning disabilities in Guatemala and Spain: A cross-national study of the prevalence and cognitive processes associated with reading and spelling disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), pp. 161-169.

Jiménez, J. y Hernández-Valle, I. (2000). Word Identifications and reading disorders Spanish language. (Pp. 251. 254) *Journal of learning disabilities* 32. (pp. 267 274)

Jiménez, J. y Ramírez, G. (2002). Identifying subtypes of reading disability in the spanish language. *Spanish Journal of Psychology* 5, (1), pp. 3–19.

Jiménez, J., Guzmán, R., Ortiz, A., Díaz, A., Estévez, E., García, C., Hernández-Valle, I., Muñetón, M., Naranjo, M., Rodríguez, C. y Rojas, E. (2004). Validez discriminante de la batería multimedia SICOLE-R-primaria para la evaluación de procesos cognitivos asociados a la dislexia. En: *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa y Psicopedagógica*. N°2 (2) ,127-142. Consultado el 10 de junio de 2011 en:

http://dim.pangea.org/integrate/PDF/j_jimenez/Evaluacion_del_procesamiento_sintactico.pdf

Karande S. (2005). *Specific learning disability: the invisible handicap*. *Indian Pediatrics*, 2005; 42 (17): 315-9.

Katusic, S., Colligan, R., Barbaresi, W., Schaid, D., y Jacobsen, S.J. (2001). Incidence of reading disability in a population-based birth cohort. 1976-1982, Rochester, Minn. *Mayo Clinic Proceedings*.

Kim, J., & Davis, C. (2004). *Characteristics of poor readers of Korean Hangul: Auditory, visual and phonological processing*. *Reading and Writing*, 17, 153–185.

Kirby, J., Silvestri., R., Parrila, R. et al. (2008). *Learning Strategies and Study Approaches of Postsecondary Students with Dyslexia*. *Journal of*

Learning Disabilities. Volume 41. Number 1. January/February 2008 85-96.

Recuperado en 20.04.2011. Disponible en:

Licht, R. (2000). La Predicción de trastornos de lenguaje y escritura a partir de la actividad cerebral del niño pequeño. Intervención en la X Reunión Interdisciplinar sobre Poblaciones de Alto Riesgo de Deficiencias. Departamento de Neuropsicología clínica. Universidad libre de Ámsterdam. Holanda. Madrid, 16 de noviembre de 2000. Consultado el 20 de marzo de 2011 Disponible en:

http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-temprana/la_prediccion_de_trastornos_de_lenguaje_y_escritura_a_partir_de_la_actividad_cerebral_del_nino_pequeno.pdf

López, R. y Rubio, S. (2001). *Exploración cognitiva de la lectura II*. Estudio de caso. En Revista de Psicología General y Aplicada 54(3). 497 – 513

Lyon, G. (2002). Reading development, reading difficulties, and reading instruction educational and public health issues. *Journal of School Psychology*, 40, 36.

Lyon, G., Fletcher, J., & Barnes, M. (2007). *Learning disabilities*. In E.J. Mash and R.A. Barkley (Eds.) *Child psychopathology* (pp. 520-586). (Second Edition). New York: Guilford.

Martínez, F. (2011) Estudiantes con Dificultades de Aprendizaje y perspectiva de futuro. En Blog spot Noticias - Dislexia. Fecha de publicación 17 de junio de 2011. Recuperado el 27. 06.11. En:

<http://dislexianews.blogspot.com/>

Martinez, F. (2008). TDHA, Dislexia y Discalculia. Dislexia sin Barreras.

Consultado el 20 de mayo de 2011 en:

http://dislexiasinbarreras.blogspot.com/2008_01_01_archive.html

Matute, E., Roselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solís, F. (2007). Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Manual de aplicación. México: El Manual Moderno: UNAM, Facultad de Psicología: UDG, Instituto de Neurociencias

McArthur, G., Hogben, J., Edwards, V., Heath S., and Mengler E. (2000). *On the "Specifics" of Specific Reading Disability and Specific Language Impairment. J. Child Psychol. Psychiat.* Vol. 41, No. 7, pp. 869 - 874, 2000 Cambridge University Press ' 2000 Association for Child Psychology and Psychiatry. Printed in Great Britain.

McLaughlin, M., Dyson, A., Nagle, K., Thurlow, M., Rouse, M., Hardman, M., Norwich, B., Burke, P., & Perlin, M. (2006). Cross-cultural perspectives on the classification of children with disabilities. *The Journal of Special Education*, 40, 46-58.

Montealegre, R. y Forero, L. (2006). *Development of reading/writing skills: acquisition and dominion.* Act.Colom. Psicol. [online]. May 2006, vol.9, no.1. p.25-40. Consultado el 20.06.11. Disponible en:

http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-91552006000100003&lng=en&nrm=iso

Montfragüe, M. (2010). Análisis de la Demanda Asistencial en Trastornos del Lenguaje, Habla y Comunicación. Un Estudio Epidemiológico. Tesis

doctoral. Universidad Pontificia de Salamanca Unidad Asistencial de Logopedia (UPSA). Facultad de Psicología. Salamanca.

National Joint Committee on Learning Disabilities. (2010). Comprehensive Assessment and Evaluation of Students with Learning Disabilities. A Paper Prepared NJCLD Junio 2010. Consultado el 20 de mayo de 2011 en:

<http://www.ldanatl.org/pdf/NJCLD%20Comp%20Assess%20Paper%206-10.pdf>

Nemours BrightStar. (2009). National Dyslexia Statistics. Consultado en Septiembre 2009. Descargado de:

<http://www.nemours.org/clinic/fl/jax/service/brightstart/additionalresource/dyslexia/statistic.html>

Organización Mundial de la Salud .O.M.S. (2001). Informe sobre la salud en el mundo 2001 anexo estadístico. Consultado el 27 de marzo de 2011. Disponible en: <http://www.who.int/whr/2001/annex/es/index.html>.

Outón, P. y Suárez A. (2010). Adaptación y validación del Test de Dislexia Bangor. Revista de Investigación Educativa, 28 (2), 445-457.

Paulesu, E. et al. (2001) *Dyslexia: Cultural Diversity and Biological Unity*. Science 291, 2165–2167

Pennington, B. & Willcutt, E. (2000). *Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability*. J. Child Psychol. Psychiat. Vol. 41, No. 8, pp. 1039±1048, 2000. Association for Child Psychology and Psychiatry. Recuperado en 24.06.2011. Disponible en:

Peña, J. (2008). Sentido del aprendizaje de la lengua escrita para la sociedad de la información y el conocimiento. EDUCERE • Foro universitario • ISSN: 1316 - 4910 • Año 13, N° 44 • Enero - Febrero - Marzo, 2009 • 75 - 82.

Consultado el 12 de octubre de 2010 en:

<http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/28828/1/foro1.pdf>

Pérez, M. (2005), Evaluación De La Comprensión Lectora: Dificultades Y Limitaciones. En: Revista de Educación, Núm. extraordinario 2005, pp. 121-138.

Poblano, A., Borja, S., Elías, Y., García, F., Arias, M. (2002). Characteristics of specific reading disability in children from a neuropsychological clinic in Mexico City Salud Pública de México [en línea] 2002, 44 (julio-agos) : ISSN 0036-3634. [fecha de consulta: 25 de junio de 2011] Disponible en:

<<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=10644405>>

Pujol, L. y Vivas, E. (1997). Prevalencia de desempeño de lectura en escolares venezolanos: Dificultades según tipo de texto. Ed. Lectura y Vida. Consultado el 15 de abril de 2011. Disponible en: <http://prof.usb.ve/lpujol/documentos/pdf/1997.pdf>

Ramaa, S. & Gowramma, I. (2000). A systematic procedure for identifying and classifying children with dyscalculia among primary school children in India. Dyslexia, 2002; 8 (2): 67-85.

Ramírez, D., Casal, M., Peón, T. y Hernández, T. (2008). Dificultades del aprendizaje y factores asociados: criterios del personal docente. Revista de Investigaciones Medicoquirúrgicas. Volumen II, Núm. 11, 2008. Centro de Investigaciones Médico Quirúrgicas. Consultado el 20 de junio de 2011 en: http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/cimeq/rev_invest_medicoquirurgicas_2008_vol_2%2810%2917.pdf

Ramos, E. (2008). El proceso de la comprensión lectora. Consultado el 27 de mayo de 2011 en: <http://www.gestiopolis.com/economia/comprencion-de-lectura-y-comunicacion-clara.htm#mas-autor>.

Ramos, J. (2003). Prueba para la evaluación de Técnicas Instrumentales Básicas y orientaciones para la enseñanza y el refuerzo educativo. Educación Primaria: lectura, escritura y aspectos matemáticos básicos. Mérida. Ed. Junta de Extremadura. Consejería de Educación Ciencia y Tecnología. Consultado el 20 de mayo de 2011 en PDF: <http://www.cep-cr.es/materiales/areas/orientacion/2009-2010/CLL.pdf>

Roselli, M., Báteman, J., Guzmán, M., & Ardila, A. (1999). Frecuencia y características de los problemas específicos en el aprendizaje en una muestra escolar aleatoria. Revista de Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias, 1(2), 128 – 138.

Ruiz del Árbol, M. (2008). ¿Tal vez tu hijo es disléxico y nadie lo sabe? (2008, 13 de Marzo). El País. Consultado el 20 de junio de 2011. Disponible en: http://www.elpais.com/articulo/sociedad/vez/hijo/dislexico/nadie/sabe/elpepusoc/20080313elpepusoc_1/Tes

Saravanabhavan, S. (2010). Knowledge of learning disability among pre- and in-service teachers in India. En: *International Journal of Special Education*. Vol. 25 No. 3 2010.

Schlumberger, E., Suiro, L., Deborde, A. (2008). Objetivos específicos de la consulta de aprendizaje. En: *Revista de Neurología* 2008; 46 (Supl. 1):S55-S58]. Recuperado en 20 .05.2010. Disponible en: <http://www.revneurolog.com/sec/deAutor.php?auof=1785&i=e>.

Schneider, W., Roth, E., & Ennemoser, M. (2000). Training phonological skills and letter knowledge in children at risk for dyslexia: A comparison of three kindergarten intervention programs. *Journal of Educational Psychology*, 92, 284–295.

Sellés, P. (2008).Elaboración de una Prueba de Habilidades Relacionadas con el Desarrollo Inicial de la Lectura. (Bil. 3-6). Tesis Doctoral Departament Psicologia Evolutiva I de L'educació. Universitat de Valencia. Servei de Publicacions València- Spain. Consultado el 20 junio de 2011en: <http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/10235/selles.pdf?sequence=1>

Shalev, R., Auerbach., J, Manor, O., Gross-Tsur, V. (2001). Developmental dyscalculia: prevalence and prognosis. *Euro Child Adolescent Psychiatry*, 2000; 9 (suplem. 2): S 58-64. Shaywitz, S. & Shaywitz, B.A. Lyon, G. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia*. 53, 1-14.

Simmons, F. and Singleton, C., 2000. The Reading Comprehension Abilities of Dyslexic Students in Higher Education. *Dyslexia*, Vol 6, No. 3, pp. 178-192.

Soriano, M. & Félix, V. (2005). Explicaciones de las dificultades en el reconocimiento de palabras. En J. Escoriza (coord.), Tratamiento educativo de los trastornos de la lengua escrita (pp. 51-58). Barcelona: Universitat de Barcelona.

Soriano, M. (2004). Implicaciones educativas del déficit cognitivo de la dislexia evolutiva. *Revista de Neurología*. 38.1.47-52

Subotsky, F. (2004). Ten books. *Journal of Psychiatry* 2004 184: 547-549. Consultado el 20 de mayo de 2011. Disponible en: <http://bjp.rcpsych.org/cgi/reprint/184/6/547>

Talero, C. y Fernández, L. (2000). *Neurobiología de la Dislexia*. *Revista Acta Neurológica Colombiana*, 16 (2).

Talero, C., Espinosa, A. y Vélez, A. (2005). Dificultad del aprendizaje de la lectura en las escuelas de una localidad de Bogotá. *Acta Neurología Colombiana* 2005; Vol. 21 No. 4 Diciembre 2005:280-288

Tallal, P. & Benasich, A. (2002). Developmental language learning impairments. *Development and Psychopathology*. 14, 559-579.

Tallal, P., Hirsch, L., Realpe - Bonilla, T., Miller, S., Brzustowics, L., & Flax, J. (2001). Familial aggregation in specific language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*. 44, 1172-1182.

Wilkins, S. (2007). Teaching expository text strategies to improve reading comprehension in low readers. University of California, 257 pages. Consultado el 10 de noviembre de 2010. Disponible en:

<http://proquest.umi.com/pqdlink?did=1375529041&Fmt=7&clientId=79356&RQT=309&VName=PQD>

Ziegler, J. & Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1): 3–29.

Anexos

Anexo A

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____ identificado con cédula de ciudadanía No. _____ de _____ residente en la ciudad de _____, y como representante legal de _____ con _____ años de edad, acepto participar en el estudio titulado "PREVALENCIA DE LAS DIFICULTADES ESPECÍFICAS DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA" y sé que la participación en ella, está sujeta a los fines netamente académicos y propios de la investigación.

Así mismo, se que la participación en ella involucra la aplicación formal de una prueba estructurada y estandarizada escrita con el fin de determinar el nivel desempeño psicolingüístico en los procesos lectores del escolar – participante.

Este procedimiento no implica ningún costo adicional, y no generan riesgos personales, y será realizado por personal docente y estudiantes de último semestre del Programa académico de Fonoaudiología de la Institución Universitaria Iberoamericana.

Los resultados de los obtenidos serán entregados a los padres o acudientes como beneficio de la participación en la investigación. Del mismo modo, cualquier inquietud será resuelta en el momento que lo solicite. La información producto de la aplicación formal de esta prueba será usada exclusivamente para recolectar y analizar datos que contribuyan a determinar la prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje de los escolares de la localidad decima de Bogotá.

De la misma forma los resultados no podrán ser utilizados con fines diferentes a los expuestos en el presente documento, así como no podrán ser publicados los datos personales de los participantes.

Los padres o acudientes podrán retirar su consentimiento de participación en el estudio en cualquier momento durante el proceso de investigación. Por otro lado, la participación del niño(a) en este estudio no compromete a la Institución Universitaria Iberoamericana a futuras intervenciones terapéuticas.

Números de teléfono celular y dirección del domicilio de fácil ubicación será _____.

En constancia firman,

Nombre

C. C.

Acudiente

Nombre

D.I.

Participante

Nombre

C. C.

Investigador

Anexo B

Matriz de sistematización de datos

Numero de Registro	EDAD	CURSO	SEXO	PERCEPTIVO		LEXICAL		SINTACTICO		SEMANTICO			INDICES DE PRECISION					INDICES DE VELOCIDAD				
				NL	ID	LP	LS	EG	SP	CO	CT	CR	NL-P	ID-P	LP-P	LS-P	SP-P	NL-V	ID-V	LP-V	LS-V	SP-V
1	9	303	V	D	N	N	N	DD	D	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	D	L	N	N	N	N
2	8	301	M	DD	D	DD	D	N	DD	N	D	N	N	N	N	N	¿?	ML	ML	ML	ML	ML
3	8	301	V	D	D	N	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	¿?	L	L	N	L	ML
4	8	301	V	DD	D	DD	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	¿?	ML	ML	ML	ML	ML
5	8	301	V	DD	D	N	D	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	¿?	ML	ML	N	ML	ML
6	9	301	M	DD	D	D	D	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	¿?	ML	ML	L	ML	ML
7	9	303	M	D	N	N	N	N	N	D	D	D	N	N	N	N	N	ML	N	N	N	L
8	8	303	V	N	N	N	N	N	D	D	D	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N
9	9	303	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
10	8	301	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
11	13	503	V	DD	N	DD	DD	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	¿?	N	ML	ML	ML	ML
12	12	503	V	DD	D	D	N	D	DD	DD	N	N	¿?	N	D	¿?	DD	ML	L	ML	L	ML
13	10	503	M	DD	D	DD	DD	N	DD	D	N	N	N	N	N	D	D	ML	ML	ML	ML	ML
14	10	503	V	DD	D	DD	D	N	DD	D	N	N	N	DD	DD	N	D	ML	L	N	L	ML
15	10	503	V	DD	N	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	ML	L	ML	L	L
16	10	503	V	D	N	D	D	DD	DD	D	DD	D	N	D	N	¿?	¿?	N	ML	ML	ML	ML
17	11	503	V	D	D	D	N	D	DD	D	DD	N	N	N	DD	¿?	¿?	ML	L	ML	ML	ML
18	10	503	M	D	D	N	N	N	D	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	N	N	ML
19	11	503	V	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	D	N	N	ML	N	N	N	ML
20	10	501	V	N	D	D	N	N	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	¿?	DD	N	L	L	N	ML
21	10	501	M	D	D	D	D	N	DD	D	D	D	¿?	¿?	N	¿?	¿?	ML	L	ML	N	ML
22	12	503	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	¿?	N	N	N	N	N	N	L
23	10	503	M	N	D	D	DD	DD	DD	N	D	D	¿?	N	DD	¿?	N	N	ML	ML	ML	ML
24	13	503	V	N	D	D	N	N	DD	D	D	D	¿?	N	DD	N	DD	N	L	L	N	L
25	10	501	V	DD	N	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	N	N	N	ML	ML	ML	L	L	ML
26	11	501	M	D	N	D	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	L	N	ML	L	L
27	11	501	M	D	D	DD	DD	DD	DD	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	N	L	ML	L	ML
28	11	501	V	DD	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	ML	ML	N	N
29	11	501	V	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	¿?	N	¿?	N	ML	ML	L	ML
30	10	501	M	DD	D	DD	DD	N	DD	N	N	N	N	N	N	¿?	D	ML	ML	ML	ML	ML

31	10	501	M	DD	DD	D	D	N	DD	D	N	N	¿?	DD	N	D	D	ML	L	ML	ML	ML
32	10	501	V	D	N	D	DD	N	DD	N	N	N	N	N	D	¿?	N	L	N	ML	N	N
33	11	501	V	D	D	D	D	N	D	DD	N	N	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?	L	N	ML	ML	L
34	11	501	V	D	D	D	D	N	N	N	N	D	¿?	DD	N	¿?	N	L	N	ML	L	N
35	8	303	V	N	N	N	N	N	D	D	N	N	N	¿?	DD	N	DD	N	N	L	N	N
36	11	501	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	¿?	ML	N	ML	L	ML
37	7	301	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
38	8	301	M	D	D	D	D	N	D	N	N	N	¿?	D	¿?	N	¿?	L	ML	ML	ML	ML
39	8	301	M	N	D	D	N	N	D	N	N	D	¿?	N	N	N	¿?	N	L	ML	L	ML
40	8	301	M	N	D	D	D	N	DD	D	N	D	¿?	N	N	N	D	N	L	L	ML	ML
41	9	303	V	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	L
42	10	303	V	D	D	D	N	N	DD	D	D	N	¿?	N	N	N	DD	L	ML	ML	L	ML
43	8	303	V	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	L	N	N	N
44	8	301	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
45	9	301	M	N	D	D	D	N	D	D	N	N	N	N	N	N	¿?	N	ML	L	N	ML
46	8	301	M	D	DD	D	D	N	D	D	D	N	¿?	¿?	N	¿?	¿?	ML	ML	L	N	L
47	8	301	M	D	D	D	D	N	D	D	N	N	N	¿?	N	N	¿?	ML	ML	ML	ML	ML
48	9	303	V	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N
49	8	303	V	N	D	N	N	N	D	D	DD	N	N	N	N	N	¿?	L	L	N	N	ML
50	8	303	M	DD	DD	DD	DD	N	D	D	D	D	N	N	N	N	N	ML	ML	ML	ML	ML
51	8	303	V	N	D	D	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	ML	ML	ML	ML
52	8	303	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
53	8	301	M	D	N	DD	DD	N	DD	N	N	N	¿?	N	DD	N	DD	L	L	ML	ML	N
54	8	301	M	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N
55	7	301	M	D	N	N	D	D	DD	N	N	D	N	N	N	N	DD	ML	N	N	ML	ML
56	8	301	V	D	D	N	D	DD	DD	D	N	N	N	N	N	¿?	DD	L	L	N	ML	ML
57	9	301	M	N	N	D	D	N	D	N	N	D	N	N	N	N	D	R	N	L	L	N
58	8	303	M	N	D	D	N	N	D	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	ML	L	N	L
59	8	301	M	N	D	N	N	N	D	N	N	N	¿?	¿?	N	N	¿?	N	N	N	N	N
60	9	303	V	N	DD	D	D	DD	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	N	D	N	ML	ML	L	ML

61	8	303	M	N	D	D	N	N	N	D	N	N	¿?	¿?	¿?	N	N	N	L	ML	N	N	
62	8	301	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	R	N	N	N	
63	9	303	M	N	D	D	N	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	¿?	N	D	N	L	ML	L	ML	
64	9	303	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	R	R	N	N	
65	8	301	M	N	D	N	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	L	N	
66	7	301	V	N	D	N	N	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	¿?	N	L	N	N	R
67	8	303	V	D	D	D	D	D	D	N	N	N	¿?	N	¿?	N	¿?	L	L	ML	ML	R	
68	11	401	V	N	D	D	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	ML	L	L	L	
69	9	401	M	N	D	D	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	L	N	ML	
70	11	403	V	D	D	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	ML	L	ML	ML	
71	10	403	V	DD	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	ML	L	L	ML	ML	
72	9	403	V	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	
73	9	403	V	N	D	D	N	N	D	N	N	N	N	DD	D	¿?	¿?	N	L	N	N	N	
74	9	403	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	
75	10	403	M	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	ML	N	L	
76	10	401	M	N	N	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	L	N	L	
77	9	401	M	D	D	D	N	N	DD	N	N	D	D	¿?	¿?	N	¿?	N	ML	ML	N	ML	
78	9	401	M	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	L	N	N	N	
79	12	503	M	DD	D	D	N	D	DD	D	N	D	N	¿?	N	N	DD	ML	L	ML	L	L	
80	9	503	M	DD	N	D	N	N	D	D	N	N	N	¿?	N	¿?	N	¿?	ML	N	ML	N	L
81	10	503	M	DD	D	D	D	N	D	N	N	N	N	N	N	¿?	D	¿?	ML	L	ML	N	ML
82	11	503	M	N	N	N	N	N	D	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N
83	10	503	M	N	D	D	N	N	D	N	N	D	¿?	N	N	N	N	N	L	L	N	ML	
84	11	504	V	N	N	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	L	
85	10	503	V	DD	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	ML	N	ML	N	N	
86	9	503	M	DD	N	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	ML	N	L	
87	11	503	V	DD	N	D	N	N	D	D	D	N	N	N	N	N	N	ML	N	ML	L	ML	
88	10	503	M	D	DD	D	N	N	D	D	N	N	¿?	¿?	¿?	N	N	N	ML	L	N	ML	
89	11	503	M	D	D	D	N	N	D	D	DD	D	¿?	¿?	N	N	¿?	ML	L	L	N	ML	
90	10	501	M	D	D	D	D	N	D	D	N	D	N	N	N	N	N	L	N	ML	ML	ML	

91	10	501	M	DD	D	DD	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	ML	ML	ML	ML
92	11	501	V	DD	D	D	D	N	D	N	N	N	N	N	N	¿?	ML	L	L	L	L	
93	11	501	V	DD	D	D	D	N	DD	D	N	N	N	N	N	DD	ML	L	ML	ML	ML	
94	11	501	M	DD	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	ML	ML	N	
95	10	501	V	D	D	D	D	DD	DD	D	DD	DD	¿?	N	N	N	¿?	L	ML	ML	ML	ML
96	10	501	V	DD	D	D	D	N	D	N	N	N	¿?	N	D	N	N	L	L	ML	L	ML
97	13	503	M	DD	N	DD	D	N	DD	D	N	D	¿?	N	N	N	¿?	ML	N	ML	L	ML
98	10	503	M	DD	D	DD	D	D	DD	D	N	D	N	N	D	N	N	ML	L	ML	ML	ML
99	0	504	V	N	D	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	ML	L	N	L
100	10	504	V	DD	D	D	N	N	D	N	N	N	¿?	¿?	¿?	¿?	N	N	ML	L	N	ML
101	10	503	V	DD	N	D	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	ML	ML	ML
102	11	503	V	DD	N	D	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	ML	L	N
103	10	503	M	DD	D	D	D	N	DD	D	DD	D	¿?	DD	D	DD	DD	ML	L	ML	N	L
104	11	504	V	D	D	N	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	MR
105	8	304	M	DD	N	N	N	DD	D	DD	DD	N	N	N	N	N	DD	ML	N	N	N	N
106	9	303	V	N	N	N	N	N	D	DD	D	N	¿?	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
107	8	305	M	D	N	N	D	N	DD	DD	D	D	N	¿?	¿?	N	DD	N	N	L	N	N
108	9	303	V	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	R	N	N	N	N
109	11	502	V	D	N	D	D	N	DD	DD	DD	DD	¿?	N	¿?	N	¿?	N	N	L	L	ML
110	11	503	V	N	N	D	N	N	D	DD	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	ML	N	ML
111	12	404	M	DD	N	D	N	N	N	DD	N	DD	N	N	N	N	N	ML	N	L	N	N
112	9	401	M	D	D	D	N	N	D	DD	DD	DD	¿?	N	N	N	N	L	ML	L	N	L
113	9	301	M	D	D	D	N	D	DD	N	N	N	N	N	D	N	DD	L	L	L	N	ML
114	8	301	M	N	D	D	D	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	ML	ML	N
115	8	301	M	D	N	D	N	N	DD	DD	N	N	¿?	N	N	N	DD	L	N	L	L	ML
116	9	301	V	N	N	D	N	N	DD	DD	N	N	¿?	N	N	N	DD	N	N	ML	N	L
117	10	403	M	D	D	D	D	N	D	DD	DD	D	N	N	¿?	¿?	N	L	L	L	L	ML
118	9	403	M	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	N	N	N
119	9	403	V	D	N	D	D	N	D	DD	N	N	¿?	N	¿?	¿?	¿?	L	N	L	L	L
120	10	302	V	DD	N	D	N	N	D	D	D	D	¿?	N	¿?	N	¿?	ML	N	L	N	N

121	8	302	V	N	D	N	N	N	D	D	N	D	N	N	¿?	N	N	N	L	N	N	ML
122	8	302	V	D	D	D	N	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	DD	ML	ML	L	N	L
123	9	302	M	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	ML	N	N	N
124	9	302	V	D	N	D	N	N	D	N	DD	N	¿?	N	N	N	¿?	N	N	L	N	ML
125	9	302	V	D	D	N	N	N	D	D	N	N	¿?	N	¿?	N	¿?	N	ML	N	N	ML
126	8	302	M	D	D	D	D	N	D	D	N	N	¿?	¿?	D	¿?	¿?	L	L	ML	ML	ML
127	9	403	M	N	N	D	N	N	N	N	N	D	N	N	D	¿?	N	N	N	N	N	N
128	11	501	M	DD	N	N	N	N	D	D	D	D	¿?	N	N	N	¿?	ML	N	N	N	ML
129	9	403	V	N	N	D	N	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N
130	11	502	V	N	DD	D	N	N	DD	DD	N	D	N	N	N	¿?	DD	N	ML	ML	N	ML
131	11	503	V	D	D	D	N	N	DD	D	D	D	D	¿?	D	¿?	DD	N	N	ML	N	ML
132	8	303	M	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N
133	8	303	M	N	N	N	N	N	N	DD	DD	D	¿?	N	N	N	¿?	R	N	N	N	N
134	9	303	V	DD	N	N	N	N	D	DD	D	D	N	¿?	N	N	DD	ML	N	N	N	L
135	8	302	M	DD	N	D	N	D	DD	DD	D	D	N	N	D	N	DD	ML	N	N	N	N
136	10	403	M	DD	D	DD	D	D	DD	DD	DD	N	DD	N	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML
137	9	302	M	D	D	D	D	D	DD	D	D	D	N	D	N	N	DD	L	ML	ML	L	ML
138	9	403	M	D	N	N	N	D	D	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	L	N	N	R	N
139	11	401	V	D	D	D	N	N	DD	N	N	N	N	¿?	N	N	¿?	L	ML	L	N	ML
140	9	401	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
141	10	403	M	DD	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	DD	DD	N	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML
142	10	403	V	D	D	N	N	N	DD	D	N	N	¿?	¿?	¿?	N	D	L	N	N	N	L
143	10	402	V	N	D	D	N	DD	DD	D	N	N	N	N	¿?	N	DD	N	L	L	N	L
144	9	403	V	N	D	N	N	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	N
145	10	403	V	N	D	D	N	N	DD	DD	N	N	N	N	N	N	¿?	N	ML	ML	N	ML
146	9	403	V	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	L	N	N	N
147	9	302	V	D	N	N	N	N	D	D	N	N	¿?	N	N	N	¿?	L	N	N	N	L
148	10	402	V	D	D	D	N	N	DD	N	N	N	N	N	¿?	N	DD	ML	ML	ML	N	ML
149	11	504	V	D	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	L	N	N	R	ML
150	9	403	V	N	N	D	D	D	D	D	D	N	N	¿?	¿?	N	¿?	N	N	L	L	N

151	10	403	V	D	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	¿?	L	N	N	R	ML	
152	10	501	V	DD	D	D	DD	N	DD	N	D	D	N	¿?	N	N	¿?	ML	N	ML	ML	ML
153	10	501	M	D	DD	D	N	N	D	N	N	D	N	N	¿?	N	N	L	ML	L	N	ML
154	11	501	V	DD	D	D	D	N	DD	N	N	DD	N	N	N	N	¿?	ML	L	ML	ML	ML
155	10	402	V	D	N	N	N	N	DD	DD	N	N	N	N	N	N	DD	L	N	N	N	ML
156	9	402	M	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	ML
157	10	402	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	R	N
158	9	401	V	N	N	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	L	N	ML
159	9	401	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	N	N	N
160	11	403	V	N	N	DD	D	DD	DD	D	DD	N	¿?	¿?	N	N	DD	N	N	ML	ML	ML
161	9	403	V	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	L	N	L	N	L
162	11	403	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
163	9	403	V	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	ML	N
164	11	504	V	DD	N	N	D	N	D	D	N	D	¿?	¿?	N	N	¿?	ML	N	N	N	N
165	9	403	V	N	N	N	N	N	DD	D	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	R	N
166	9	403	V	N	N	N	N	D	DD	N	N	N	N	¿?	¿?	N	DD	N	R	R	R	ML
167	9	401	V	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N
168	8	401	V	N	N	N	N	N	DD	N	DD	D	N	N	N	N	DD	R	R	N	R	ML
169	10	504	M	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	R
170	10	504	M	D	D	D	N	D	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	L	ML	ML	N	ML
171	9	402	M	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	ML	R	N	L
172	10	402	V	N	N	D	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	D	N	N	L	N	ML
173	11	504	M	D	D	D	N	D	DD	DD	DD	DD	¿?	¿?	N	N	DD	L	N	L	N	ML
174	9	401	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	N	N
175	8	403	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	L	L	L	ML
176	9	403	M	D	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	L	N	L	N
177	8	303	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
178	8	301	M	DD	D	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	¿?	ML	L	L	ML	ML
179	10	402	V	D	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	L	N	N	R	L
180	9	402	M	D	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	L	R	N	R	ML

211	8	301	V	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	N	¿?	N	ML	ML	ML	ML
212	10	504	V	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	ML	L	ML
213	11	504	M	D	N	DD	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	ML	ML	ML
214	12	504	V	D	DD	DD	DD	N	DD	N	N	D	N	N	N	¿?	¿?	ML	ML	ML	ML	ML
215	9	403	V	DD	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	ML	L	L	L
216	10	402	V	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	N	N
217	10	503	V	N	D	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	L	N	N	N
218	10	501	V	DD	DD	DD	D	N	DD	N	D	D	D	N	DD	DD	N	ML	ML	ML	L	ML
219	10	504	M	DD	N	D	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	¿?	N	ML	N	L	N	ML
220	9	303	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	ML	N	N	L	N
221	8	301	M	DD	D	N	D	D	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	ML	L	N	ML	ML
222	8	301	V	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	L	R	N	N
223	10	503	M	D	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	ML	N	N	ML	N
224	8	301	V	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	L	N	N	N
225	8	301	M	DD	N	DD	D	N	DD	D	DD	D	N	¿?	DD	N	DD	ML	N	ML	ML	ML
226	9	301	M	D	D	N	D	N	N	N	N	D	¿?	N	N	N	N	L	L	N	N	N
227	9	403	M	N	N	DD	D	N	DD	N	N	N	N	¿?	N	N	DD	N	N	ML	ML	ML
228	9	403	M	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	R	R	N
229	9	402	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	ML	N	N	N	N
230	9	402	M	N	D	N	N	N	DD	D	N	N	N	N	N	N	DD	N	L	N	N	ML
231	10	402	M	D	N	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	ML	N	N	N	L
232	10	403	M	N	N	D	N	DD	DD	D	DD	D	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	L
233	9	402	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	N
234	10	401	M	N	D	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	R	N
235	9	403	M	N	N	N	N	D	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	L	N	N	N
236	10	403	V	N	N	DD	D	D	DD	N	N	N	N	N	¿?	N	DD	N	N	ML	ML	ML
237	9	403	M	D	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	¿?	N	¿?	ML	N	N	N	R
238	10	403	V	D	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	R	N
239	10	403	V	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	L	ML	ML	ML	ML
240	9	403	V	D	D	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	ML	L	N	N	N

271	9	403	M	DD	DD	DD	DD	N	DD	N	N	N	DD	D	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML	
272	8	403	V	N	D	D	D	N	DD	D	N	N	¿?	N	DD	N	DD	N	ML	ML	L	ML	ML
273	8	301	M	N	N	N	N	N	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	R	N	N	N	N
274	8	301	M	N	N	D	D	N	N	N	N	N	D	N	¿?	¿?	N	N	N	ML	ML	N	N
275	9	301	V	N	N	N	D	N	DD	N	N	N	N	N	¿?	¿?	DD	N	N	N	N	L	L
276	9	302	M	D	N	N	N	D	D	D	N	N	¿?	¿?	¿?	N	D	L	N	N	N	N	N
277	7	302	V	D	D	DD	DD	D	DD	DD	D	N	D	¿?	DD	DD	DD	ML	L	ML	ML	ML	ML
278	8	302	M	N	D	D	D	N	DD	D	N	N	¿?	¿?	¿?	¿?	DD	N	L	ML	ML	ML	ML
279	8	302	V	D	N	DD	DD	N	DD	D	N	N	D	N	¿?	N	DD	L	N	ML	ML	ML	ML
280	9	302	M	D	N	D	D	N	D	N	N	N	DD	N	¿?	¿?	¿?	N	N	L	L	L	L
281	8	302	M	DD	D	DD	DD	N	DD	DD	DD	DD	¿?	N	¿?	N	DD	ML	ML	ML	ML	ML	ML
282	8	302	V	N	N	N	N	N	N	D	D	N	N	N	N	N	¿?	R	N	N	N	N	N
283	9	302	M	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N
284	8	302	M	N	N	N	N	N	N	D	N	D	N	¿?	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N
285	9	302	M	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	ML	ML
286	8	302	V	N	N	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
287	8	302	V	N	N	N	N	N	D	D	N	N	¿?	¿?	¿?	N	D	N	N	N	N	N	N
288	9	302	V	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	L	N	N	N	N
289	10	302	M	N	D	D	D	N	D	DD	N	N	N	N	DD	¿?	¿?	N	L	N	L	ML	ML
290	9	305	V	DD	D	DD	N	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML	ML							
291	10	404	V	DD	D	D	D	N	DD	N	DD	N	D	N	N	N	¿?	ML	L	ML	L	ML	ML
292	9	404	M	DD	DD	N	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	¿?	ML	ML	N	N	N	N
293	10	404	M	N	N	N	N	N	D	D	D	N	N	N	N	N	¿?	R	N	N	N	N	N
294	10	404	M	D	D	D	D	D	DD	N	N	N	¿?	¿?	¿?	D	DD	N	ML	ML	ML	ML	ML
295	10	404	M	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	L	N	N
296	9	404	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	N
297	10	404	V	N	N	N	N	DD	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	N	DD	N	N	N	N	N	N
298	10	404	M	N	N	D	D	N	D	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	L	L	L	L
299	12	404	M	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	N
300	9	404	V	N	D	D	DD	D	DD	N	N	N	¿?	N	N	D	DD	N	ML	ML	ML	ML	ML

301	10	404	V	D	D	DD	DD	DD	DD	D	N	N	D	N	DD	DD	DD	ML	L	ML	ML	ML
302	11	404	M	D	N	D	D	N	N	N	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	N	L	L	L
303	9	404	V	N	D	D	D	D	DD	D	N	N	¿?	¿?	DD	¿?	DD	N	N	ML	L	ML
304	10	403	M	DD	DD	DD	DD	D	DD	DD	DD	D	DD	¿?	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML
305	9	403	V	D	D	DD	D	D	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	N	DD	N	N	ML	ML	ML
306	9	403	V	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	¿?	N	DD	L	ML	ML	ML	ML
307	11	404	M	N	D	D	N	DD	D	D	N	N	¿?	¿?	D	N	N	N	ML	ML	N	L
308	11	404	M	D	D	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	L	L	N	N	L
309	10	404	V	D	N	N	D	D	N	D	N	N	N	N	¿?	¿?	N	ML	N	N	N	N
310	10	404	M	N	D	D	D	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	L	ML	L	N	N
311	10	404	V	D	D	D	N	N	D	N	N	N	¿?	N	¿?	N	N	L	L	N	N	ML
312	12	404	M	N	D	D	D	D	DD	D	N	N	¿?	¿?	N	N	D	R	L	L	L	ML
313	10	404	V	D	D	N	N	D	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	L	L	N	N	N
314	10	404	M	N	D	D	D	D	N	N	N	N	¿?	N	DD	N	N	N	L	L	L	L
315	10	404	V	N	D	D	D	N	D	N	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	ML	L	L	ML
316	9	404	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
317	10	404	M	D	N	D	D	D	N	N	N	N	D	N	¿?	D	N	N	N	L	ML	N
318	10	403	V	N	N	N	N	D	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N
319	9	403	V	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N
320	10	404	M	DD	ML	ML	ML	ML	ML													
321	9	400	V	DD	DD	N	D	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	¿?	DD	ML	ML	N	N	N
322	9	400	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N
323	11	400	V	DD	N	D	D	N	DD	D	D	N	¿?	N	D	D	DD	ML	N	ML	L	ML
324	8	400	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	R	N	N	N
325	10	400	M	D	N	N	N	N	D	D	N	N	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?	N	N	N	N	N
326	9	400	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N
327	9	400	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	N
328	9	400	V	N	N	D	N	N	DD	D	N	N	¿?	¿?	D	N	D	N	N	ML	N	L
329	10	400	V	N	N	N	D	N	D	D	N	N	¿?	DD	¿?	DD	D	N	N	N	N	N
330	9	400	M	N	D	D	N	N	DD	D	N	N	N	N	D	¿?	DD	N	ML	L	N	L

331	9	400	V	D	D	D	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	L	N	L	L	L
332	11	400	V	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N
333	10	400	V	N	D	D	D	N	DD	D	N	N	¿?	¿?	¿?	N	D	N	ML	ML	L	ML
334	9	400	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	D	DD	DD	D	L	N	ML	L	L
335	9	400	M	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	¿?	¿?	¿?	¿?	N	N	N	N	R	N
336	8	400	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N
337	9	400	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N
338	9	400	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	N
339	9	400	M	DD	N	N	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	¿?	ML	N	R	R	L
340	9	400	M	DD	N	N	N	N	D	D	N	N	¿?	N	N	N	N	ML	N	N	N	ML
341	9	400	M	N	N	D	D	N	D	N	N	N	N	N	DD	D	¿?	N	N	N	N	N
342	8	400	M	N	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	L	ML
343	9	400	V	N	N	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
344	9	400	M	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	¿?	¿?	D	N	ML	ML	ML	L
345	9	400	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	N
346	9	400	M	D	D	DD	DD	N	DD	D	N	N	DD	¿?	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML
347	9	400	M	N	D	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	N	N	N	N	L	N	N	N
348	9	400	V	N	N	N	N	D	DD	N	N	N	N	¿?	N	N	DD	R	N	N	N	N
349	9	400	M	D	D	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	L	L	L	N	N
350	9	400	M	N	N	N	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
351	9	400	V	D	D	D	N	N	DD	DD	N	D	DD	D	DD	D	DD	L	L	ML	N	ML
352	9	400	M	D	N	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	¿?	D	N	N	L	L	ML
353	9	400	V	N	N	D	N	N	DD	N	N	N	D	D	DD	¿?	D	R	N	L	N	ML
354	10	400	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	R	R	R	N
355	9	400	M	D	N	N	N	N	N	D	N	N	¿?	N	¿?	N	¿?	N	N	N	N	N
356	9	400	V	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	R	N
357	9	400	V	D	N	N	N	D	N	N	N	N	¿?	¿?	N	¿?	N	L	N	N	N	N
358	8	400	V	N	N	N	D	N	D	D	N	N	¿?	N	¿?	N	¿?	N	N	N	L	N
359	9	400	M	N	D	D	D	D	DD	N	N	N	¿?	D	¿?	¿?	D	N	N	ML	ML	L
360	9	400	V	N	D	D	D	N	DD	DD	N	N	¿?	N	¿?	N	DD	N	N	L	L	ML

361	9	400	V	N	D	D	D	N	DD	D	N	N	¿?	¿?	N	¿?	DD	N	L	ML	ML	ML
362	10	400	V	N	N	D	D	N	DD	D	N	N	N	N	DD	¿?	D	N	N	ML	L	N
363	9	400	V	N	N	N	D	N	N	D	N	N	¿?	N	¿?	¿?	N	N	N	N	L	N
364	9	400	V	D	D	DD	D	N	DD	D	N	N	¿?	D	DD	DD	DD	N	L	ML	ML	ML
365	9	400	V	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	L	N
366	9	500	M	N	N	N	N	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	N	R	N	R	N
367	10	500	M	D	D	N	N	N	DD	D	N	N	D	¿?	D	¿?	DD	L	N	N	N	N
368	12	500	V	N	D	N	D	N	DD	N	N	N	DD	¿?	DD	DD	DD	N	N	N	N	ML
369	10	500	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	R	R	L
370	9	500	V	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	¿?	N	N	N	D	N	N	R	N	N
371	12	500	M	D	N	N	N	N	DD	D	N	N	D	¿?	DD	N	N	N	N	N	N	N
372	11	500	V	N	D	N	N	N	DD	N	D	N	¿?	N	D	N	DD	N	L	N	N	ML
373	10	500	M	N	N	N	D	N	D	D	N	N	N	N	D	¿?	N	N	N	N	L	ML
374	10	500	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
375	11	500	V	N	N	N	N	N	DD	N	D	N	¿?	N	¿?	D	DD	N	N	N	N	N
376	10	500	M	N	N	N	N	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	¿?	DD	N	N	N	N	L
377	10	500	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N
378	10	500	M	N	N	N	N	N	DD	DD	N	N	N	N	¿?	¿?	DD	N	N	N	N	N
379	11	500	V	N	D	DD	D	N	DD	D	N	N	N	¿?	DD	DD	DD	N	N	ML	L	ML
380	10	500	V	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	R	N
381	10	500	V	D	D	N	N	N	DD	N	N	N	N	¿?	N	¿?	DD	L	N	N	N	ML
382	10	500	V	N	DD	DD	D	N	DD	N	N	N	D	¿?	DD	D	DD	N	ML	ML	L	ML
383	10	500	M	N	D	D	DD	N	DD	N	N	N	N	¿?	D	D	DD	N	ML	ML	ML	ML
384	10	500	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	R	N	N
385	10	500	M	N	D	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	ML	N	N	N
386	10	500	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	R	N
387	10	500	M	N	N	N	N	N	DD	N	N	D	¿?	N	D	¿?	DD	N	N	R	N	N
388	9	500	M	D	N	N	DD	N	N	D	N	N	¿?	N	N	N	N	L	N	N	N	N
389	11	500	M	N	N	N	N	N	D	N	N	DD	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?	N	N	N	N	N
390	10	500	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	N

391	11	500	V	DD	D	DD	D	DD	DD	D	N	N	DD	N	DD	¿?	DD	N	L	ML	ML	ML
392	10	500	M	D	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	L	N	N	R	N
393	8	301	F	DD	N	D	D	N	D	D	N	N	D	N	¿?	¿?	D	ML	N	ML	L	L
394	11	301	M	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	ML	N	N	N
395	8	301	F	N	N	N	D	N	D	N	N	N	¿?	N	N	¿?	¿?	N	N	L	L	L
396	7	301	M	N	N	D	D	N	D	N	N	N	D	¿?	N	N	DD	N	N	L	L	N
397	8	301	F	N	D	D	N	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	¿?	N	ML	L	L	L
398	8	301	F	N	N	N	N	D	D	DD	D	N	D	¿?	¿?	¿?	¿?	N	N	N	N	N
399	9	301	F	N	D	DD	DD	D	DD	D	N	N	¿?	N	DD	DD	DD	N	ML	ML	ML	ML
400	8	301	M	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	L	N	N	L
401	8	301	M	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	N	N	¿?	N	DD	N	L	ML	ML	ML
402	8	301	F	N	N	D	D	N	D	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	ML	L	ML	L
403	9	301	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	N	N	N
404	8	301	F	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	N	DD	N	L	ML	ML	ML
405	9	301	F	N	N	N	N	N	N	D	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N
406	7	301	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N
407	8	301	F	DD	D	DD	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	ML	ML	ML	ML	ML
408	9	301	F	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	¿?	DD	N	ML	ML	ML	ML
409	9	301	F	DD	N	D	D	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	L	L	ML	ML	ML
410	8	301	F	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	N
411	9	301	F	N	N	N	N	D	DD	D	N	N	¿?	¿?	DD	N	DD	N	N	N	N	N
412	8	301	M	N	D	N	N	D	DD	N	N	N	N	¿?	N	N	DD	N	L	N	N	N
413	8	301	F	N	N	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
414	10	301	M	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N
415	8	301	F	DD	D	N	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	DD	L	ML	N	L	L
416	8	301	M	DD	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	N	DD	N	L	ML	ML	ML
417	8	301	F	N	N	DD	D	N	DD	D	N	N	N	¿?	DD	¿?	DD	N	N	ML	ML	ML
418	9	301	F	DD	N	N	D	DD	D	N	N	N	N	N	N	N	DD	ML	L	N	N	N
419	8	301	F	N	N	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
420	8	301	F	N	D	DD	DD	D	DD	D	N	D	N	¿?	DD	DD	DD	N	L	ML	ML	ML

421	8	301	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
422	9	301	F	DD	N	D	D	N	DD	N	N	N	DD	N	N	¿?	DD	L	N	ML	ML	ML
423	8	304	F	N	D	DD	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	¿?	N	DD	N	L	ML	ML	ML
424	10	304	M	D	N	N	N	D	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	N
425	9	304	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	R	L	N	N	N
426	8	304	F	D	D	DD	D	N	DD	N	N	N	DD	N	N	N	DD	L	L	ML	ML	ML
427	8	304	F	N	N	DD	D	N	DD	N	N	N	N	N	¿?	N	DD	N	N	L	ML	L
428	8	304	M	N	N	DD	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	N	N	N	N	L	L	L	ML
429	8	304	M	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N
430	7	304	F	D	N	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	N	N	L	N
431	8	304	F	D	D	N	D	N	DD	N	N	N	N	N	N	N	N	L	L	N	ML	ML
432	8	304	F	D	D	D	D	D	DD	D	N	N	¿?	N	¿?	¿?	DD	L	L	ML	ML	ML
433	7	304	F	D	D	D	D	N	DD	N	DD	N	¿?	¿?	N	N	DD	L	L	L	L	L
434	8	304	F	DD	D	D	D	N	DD	D	N	N	DD	¿?	¿?	N	DD	ML	N	ML	ML	ML
435	7	304	F	DD	D	DD	D	N	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	¿?	N	ML	L	ML	ML	ML
436	8	304	F	N	D	D	D	N	N	N	N	N	¿?	N	¿?	N	N	N	L	L	L	L
437	7	304	M	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	N	DD	N	L	ML	ML	ML
438	8	304	M	D	D	DD	DD	N	DD	D	N	N	¿?	N	¿?	N	DD	N	ML	ML	ML	ML
439	10	304	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	N	N	DD	L	ML	ML	ML	ML
440	8	304	F	N	N	N	N	N	N	N	N	N	DD	N	N	D	N	N	N	N	N	N
441	10	304	M	D	N	N	N	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	N	N	N	N	L
442	8	304	M	D	N	N	N	N	DD	D	D	N	¿?	N	¿?	N	DD	L	N	N	R	N
443	7	304	M	D	D	DD	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	N	N	DD	L	ML	ML	ML	ML
444	8	304	M	N	D	D	D	D	DD	N	N	N	N	¿?	D	N	DD	N	ML	ML	ML	ML
445	7	304	F	D	D	DD	D	N	DD	D	N	N	¿?	¿?	N	N	DD	L	ML	ML	ML	ML
446	8	304	F	N	D	D	N	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	N	ML	ML	L	L
447	7	304	F	D	D	D	D	DD	DD	D	N	N	¿?	¿?	D	¿?	DD	L	ML	ML	ML	ML
448	8	304	M	DD	D	DD	DD	N	DD	DD	N	N	DD	¿?	DD	DD	DD	ML	ML	ML	ML	ML
449	8	304	M	N	D	D	D	D	DD	DD	N	N	¿?	¿?	DD	¿?	DD	N	ML	ML	ML	ML
450	8	304	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	N	¿?	N	N	DD	L	ML	ML	ML	ML

451	8	304	M	N	N	N	N	N	N	D	N	N	N	N	¿?	N	N	N	N	R	N	N
452	8	304	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	N	D	ML	ML	ML	ML	ML
453	8	302	M	N	N	N	N	D	N	D	N	N	¿?	N	N	N	N	N	N	N	N	L
454	8	302	M	N	N	N	D	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	N	N	N	ML	ML
455	9	302	M	D	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	D	¿?	DD	N	ML	ML	ML	ML
456	9	302	F	D	D	DD	DD	N	DD	DD	D	N	DD	D	DD	DD	DD	ML	L	ML	ML	ML
457	8	302	F	N	N	N	N	D	DD	D	N	N	N	¿?	¿?	N	DD	N	N	N	N	N
458	8	302	F	N	N	N	N	N	DD	N	N	N	N	¿?	N	N	DD	N	N	R	R	N
459	7	302	M	N	D	D	N	D	N	D	N	N	N	¿?	N	N	N	N	L	L	L	N
460	8	302	M	N	N	DD	DD	N	DD	D	N	N	N	N	DD	N	DD	N	N	ML	ML	ML
461	7	302	F	N	N	N	N	N	DD	D	N	N	N	¿?	N	N	DD	N	N	N	N	L
462	9	302	M	N	D	D	D	N	DD	N	N	N	¿?	N	¿?	N	DD	N	L	ML	ML	ML
463	8	302	F	N	N	D	N	D	D	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	N	N	ML	L	ML
464	7	302	F	D	D	DD	D	D	DD	N	N	N	¿?	¿?	N	N	¿?	ML	ML	ML	ML	ML
465	9	302	M	D	D	DD	D	N	DD	D	N	N	¿?	N	N	N	DD	L	ML	ML	ML	ML
466	8	302	M	N	N	N	N	D	N	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	R	N
467	9	302	F	D	D	DD	DD	D	DD	DD	N	N	¿?	¿?	DD	DD	DD	N	L	ML	ML	ML
468	9	302	F	N	D	D	DD	D	DD	N	N	N	¿?	N	DD	DD	DD	N	L	ML	ML	L
469	10	302	M	N	D	D	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	N	L	L	L	N
470	8	302	F	D	D	DD	DD	D	DD	D	N	N	¿?	N	D	¿?	DD	ML	L	ML	ML	ML
471	10	302	V	D	N	N	N	N	N	N	N	N	¿?	¿?	N	N	N	L	N	N	R	N
472	10	500	V	N	N	N	N	N	DD	N	N	D	¿?	N	D	N	DD	N	N	N	N	R
473	10	500	M	N	D	N	N	N	N	D	N	D	¿?	¿?	¿?	¿?	¿?	N	L	N	N	N
474	11	500	M	N	N	N	N	N	N	N	N	D	N	¿?	N	N	¿?	N	N	N	R	N
475	10	500	V	N	N	N	N	N	D	DD	N	N	D	N	¿?	¿?	¿?	N	N	N	N	L

Anexo C

FORMATO DE REGISTRO PROLEC-R

PROLEC-R

CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre:

Edad: Curso: Sexo: V M Fecha:

RESUMEN DE PUNTUACIONES

ÍNDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA				HABILIDAD LECTORA
			DD	D	DD	D	¿?	N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
CO	Comprensión de oraciones	ÁCIERTOS (CO)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					

ÍNDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA			
			DD	D	DD	D	¿?	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>				
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	<input type="text"/>	<input type="text"/>				

ÍNDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	PD		CATEGORÍA				
			ML	L	N	R	MR		
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	<input type="text"/>	<input type="text"/>					

DD: Dificultad severa D: Dificultad L: Leve N: Normal ¿?: Dudas
 ML: Muy lento L: Lento N: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bajo M: Medio A: Alto



Autores: F. Cuetos, B. Rodríguez, E. Ruano y D. Arribas

I. IDENTIFICACIÓN DE LAS LETRAS

1. NOMBRE O SONIDO DE LETRAS

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

Nº Errores	Nº Errores	Nº Errores	TOTAL ERRORES
------------	------------	------------	---------------


TIEMPO
 min.
 seg.
 seg. total (NL-V)
 ACIERTOS (NL-P)

2. IGUAL - DIFERENTE

	Error		Error		Error
(I)		(D)		(I)	
(D)		(D)		(D)	
(I)		(D)		(D)	
(I)		(I)		(D)	
(I)		(D)		(I)	
(I)		(D)		(I)	
(D)		(I)		(I)	

Nº Errores	Nº Errores	Nº Errores	TOTAL ERRORES
------------	------------	------------	---------------


TIEMPO
 min.
 seg.
 seg. total (ID-V)
 ACIERTOS (ID-P)

IV. PROCESOS SEMÁNTICOS

8. COMPRENSION DE TEXTOS

		(A)	(E)	RESPUESTA
CARLOS				
1 2 3 4	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
CUMPLEAÑOS DE MARISA				
1 2 3 4	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
LOS OKAPIS				
1 2 3 4	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
LOS INDIOS APACHES				
1 2 3 4	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	

ACIERTOS (CT)

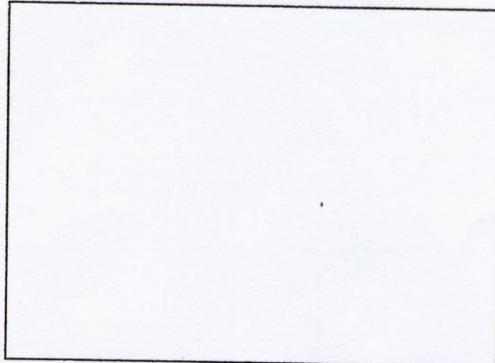
9. COMPRENSION ORAL

		(A)	(E)	RESPUESTA
EL RATEL				
1 2 3 4	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
VIKINGOS				
1 2 3 4	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	
	1	1	0	

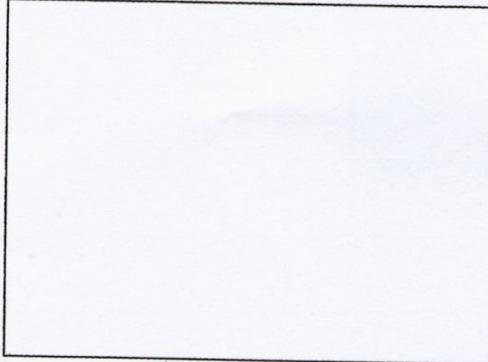
ACIERTOS (CR)

7. COMPRENSION DE ORACIONES (CONT.)

4. Dibuja un árbol con tres manzanas.



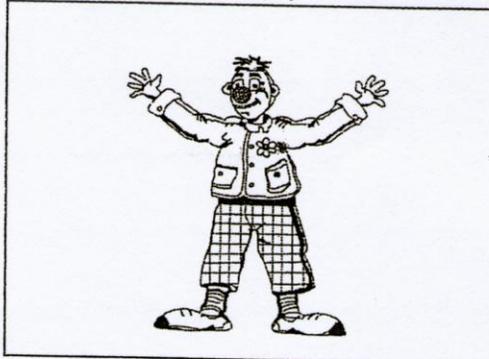
5. Dibuja dos nubes y en medio de ellas un sol



6. Dibuja un cuadrado dentro de un redondel.



7. Ponle un sombrero al payaso.



8. Tacha la nariz y la cola del perro.



9. Colócale un bigote de tres pelos al ratón.

