



Ocnos: Revista de Estudios sobre
Lectura

ISSN: 1885-446X

cepli@uclm.es

Universidad de Castilla-La Mancha
España

Londoño-Muñoz, Natalia; Jiménez-Jiménez, Sebastián; González-Alexander, Diana
Catalina; Solovieva, Yulia

Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación
Primaria

Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura, vol. 15, 2016, pp. 97-113
Universidad de Castilla-La Mancha
Cuenca, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=259145814007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria

Error Analysis in Reading and Writing found in Primary School Children

Natalia Londoño-Muñoz

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Sebastián Jiménez-Jiménez

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Diana Catalina González-Alexander

Pontificia Universidad Javeriana Cali, Colombia

Yulia Solovieva

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México

Fecha de recepción:

16/12/2015

Fecha de aceptación:

26/04/2016

ISSN: 1885-446 X

ISSNe: 2254-9099

Palabras clave

Relaciones lectura y escritura;
errores de lectura; dificultades
en la escritura; rendimiento
escolar.

Keywords

Reading Writing Relationship;
Reading Failures; Writing
Difficulties; Academic
Achievement.

Correspondencia:

jimenezs@javerianacali.edu.co

Resumen

El objetivo del presente estudio es caracterizar los tipos de error en lectura y lenguaje escrito que presentan niños colombianos de segundo grado de primaria sin antecedentes neuropsicológicos. Para esto, fueron evaluados 61 niños (7-9 años) divididos en dos grupos, uno con rendimiento alto o superior y otro con básico o bajo en Lengua Castellana. Los resultados permitieron identificar y comparar los tipos de error y las categorías gramaticales utilizadas por cada grupo. Se encontraron diferencias y semejanzas entre los grupos en errores como omisión sustituciones, adiciones, traslocaciones, errores ortográficos, escritura en espejo, unión de palabras y segmentación. Los errores más frecuentes fueron la omisión y la adición. Se encontró que la aparición de errores en las tareas de lectura es menos frecuente en los niños con rendimiento alto, presentando mejor precisión y, por lo tanto, mayor generalización de estructura fonológica de las palabras. No obstante, se encontró mayor número de errores en las tareas de escritura de estos niños, relacionado con una mayor cantidad de palabras escritas.

Abstract

The aim of this descriptive study is to determine the characteristics of reading and writing errors of Colombian children who are in second grade and who don't present neuropsychological issues. To achieve this goal, 61 children aged between 7 and 9 years old were divided in two groups, the first group was formed by students with high or superior achievement in Spanish, and other was formed by those with basic or lower achievement in Spanish. Results allowed to identify and compare errors and grammatical categories used from both groups. Differences and similarities were found in both groups such as the following mistakes: omission, substitutions, additions, translocations, orthographic mistakes, mirror-writing, word joining and segmentation. We concluded that omission and addition are the most common errors. Also, it was found that the occurrence of errors in reading assignments is less common in children with high achievement, presenting better precision, and therefore a greater generalization of phonological structure of words. However, a greater number of errors were found in writing tasks with these children due to the larger quantity of written words.

El presente artículo es resultado del proyecto de investigación "Aplicación del Método Invariante para la Formación de la Lectura en niños entre 7 y 8 años con Retraso Lector" (Registro Institucional RII 251), realizado por GMEP. Financiado por la Pontificia Universidad Javeriana Cali y en convenio de cooperación con la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla y la Fundación Fe y Alegría Colombia. Código: 020100406.

Londoño-Muñoz, N., Jiménez-Jiménez, S., González-Alexander, D. C. & Solovieva, Y. (2016). Análisis de los errores en la lectura y en el lenguaje escrito en niños de Educación Primaria. *Ocnos*, 15 (1), 97-113. doi: 10.18239/ocnos_2016.15.1.931

Introducción

La habilidad lectora y el desarrollo del lenguaje escrito son unas de las principales destrezas que se adquieren en los primeros años de educación escolar. Estas habilidades favorecen la adquisición de conocimientos y saberes que serán de gran utilidad en actividades de la vida cotidiana, tanto dentro como fuera del salón de clases (Córdoba-Rey, Quijano-Martínez y Cadavid-Ruiz, 2013). Existen barreras para acceder a la lectura, las cuales impiden que los niños y niñas logren exitosamente su desarrollo escolar. Ejemplo de estas barreras son: la deserción escolar, las dificultades sociales y económicas para acceder a la educación, los métodos de enseñanza (Quintanar y Solovieva, 2007), y hábitos familiares que no propician el desarrollo de habilidades lectoras y escritoras (Córdoba-Rey et al., 2013).

Los resultados en las pruebas SABER 2014 de los estudiantes de tercer grado de educación básica, llevadas a cabo por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), muestran que un 19% de los estudiantes colombianos, un 15% de los vallecaucanos y un 13% de los estudiantes de la ciudad de Cali presentan en las pruebas de lenguaje un nivel de desempeño insuficiente, debido a que no pudieron dar respuesta a las preguntas simples de la prueba. Por otra parte, entre el 28% y 29% de estudiantes de Colombia, Valle del Cauca y la ciudad de Cali, presentaron un nivel mínimo en las pruebas del lenguaje, lo cual indica que los alumnos no lograron ubicar información dentro de los textos ni establecer relaciones temporales entre los eventos presentados. Además, se mostraron dificultades para recuperar información explícita y local del texto (ICFES, 2015). De acuerdo con PISA (ICFES, 2013), se encontró que Colombia obtuvo 93 puntos por debajo del promedio general de los países que presentaron la prueba, alcanzando un nivel de competencia básico en lectura. El 51% de los estudiantes no alcanzó el nivel básico de competencia mientras que el 31% sí. El ministerio de Educación Nacional de Colombia no presenta

ningún resultado relacionado con la adquisición de escritura en niños escolares.

En busca de mejores comprensiones sobre el desarrollo y las dificultades en los procesos de adquisición del aprendizaje lectoescritor, así como las causas del retraso en este dominio, autores como Bizama, Arancibia y Sáez (2011), Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda (2007) y Bravo (2006) exponen la existencia de dos causas que explican la presencia del retraso en el dominio de la lectoescritura. La primera se relaciona con las dificultades que presentan los niños en el reconocimiento y dominio de las estructuras sonoras de la lengua de manera consciente, lo cual se relaciona con el desarrollo de la función generalizadora del lenguaje y el impacto que esta función tiene para el desarrollo del pensamiento (Solovieva, López y Quintanar, 2015). Lo anterior se conoce como dificultades en la conciencia fonémica (Bizama et al., 2011; Gómez et al., 2007). La segunda causa se caracteriza por la presencia de alteraciones a nivel del reconocimiento gnósico de los grafemas. Estas dos dificultades parten de la concepción acerca de la lectura como un código elaborado que sintetiza información lingüística de tipo fonológico como información gnósica de tipo visoespacial, la cual puede ser entendida como la capacidad para diferenciar letras similares (Bravo, 2006). Es así como se ha encontrado que niños con dificultades en la lectura, presentan obstáculos en la transformación fonológica de las señales visuales (Defior, 2014).

Existen errores que suelen aparecer durante la adquisición del proceso lectoescritor y cuyas causas pueden ser explicadas por la neuropsicología (Akhutina, 2002; González-Moreno, Solovieva y Quintanar, 2012; Solovieva, Lázaro y Quintanar, 2008), la psicopedagogía (Talizina, 2000), la psicolingüística y la neurolingüística (Leal, Matute y Zarabozo, 2005). Entre los errores frecuentes están la aparición de omisiones, ausencia de pausas ante los signos de puntuación, dificultad para comprender el sentido y significado de los textos, sustituciones y/u omisiones de consonantes

(por similitud a nivel gráfico-visual y por cercanía articulatoria), lectura poco fluida (no automatizada y/o silábica) de palabras y oraciones y errores en la identificación de límites de las palabras y oraciones. En casos específicos pueden observarse perseveraciones motoras y anticipatorias, sustituciones de letras (por similitud a nivel gráfico-visual y/o por cercanía articulatoria), errores en la comprensión de estructuras lógico-gramaticales y dificultades de programación sintáctica. Por ello es que este proceso se caracteriza por ser asintáctico y agramático, sin evidencia de organización espacial y presencia de escritura en espejo. Asimismo, existen errores que aparecen en la escritura relacionados con dificultades para aplicar y seguir reglas ortográficas y sintácticas. Además, las ejecuciones de la escritura a la copia suelen ser mejores que en la escritura espontánea.

En el estudio del lenguaje escrito en niños, se han realizado investigaciones que describen el nivel microestructural, el cual hace referencia a la evaluación de elementos lingüísticos como la palabra, la oración, el discurso y la transmisión del significado. Este análisis da cuenta del uso de sustantivos, verbos, adjetivos, y de la producción de frases y oraciones, las cuales permiten identificar la diversidad lexical y la complejidad gramatical que poseen los estudiantes (Hall-Mills y Apel, 2015; Nelson, Bahr y Van Meter, 2004; Puranik, Lombardino y Altmann, 2007, 2008). A partir de este tipo de análisis se puede identificar el nivel de desarrollo del lenguaje escrito del alumno, así como los componentes gramaticales utilizados por los niños de diferentes edades y grados escolares (Hall-Mills, 2015).

Retomando el estudio de los errores presentes en el lenguaje escrito, Leal et al. (2005) proponen una clasificación de estos, basándose en abordajes psicolingüísticos y neurolingüísticos. Esta perspectiva permite la comparación de los errores de escritura que presentan poblaciones con problemas de lectoescritura y aquellas que han tenido un desarrollo esperado de esta habilidad. Su propuesta incluye seis clases que

permiten categorizar los tipos de errores cometidos por los estudiantes. Tienen en cuenta los errores atribuidos a la conciencia fonológica, a la integridad del sistema fonológico, a procesos visuomotores, a errores ortográficos debido a palabras homófonas y heterófonas y aquellos que afectan a las palabras y los lexemas.

A partir de la revisión de estudios previos que buscaban evaluar o identificar los errores que presentaban los niños en el lenguaje escrito, se encontró que las actividades de evaluación se basan comúnmente en la composición narrativa o en la descripción expositiva (Hall-Mills y Apel, 2015; Leal et al., 2005). Partiendo de estos estudios, surge la necesidad de complementar este análisis con tareas como la escritura al dictado, la copia y la producción espontánea por parte de los participantes.

Respecto a las causas de la aparición de errores en la lectura o en el lenguaje escrito, existen otras que explican la manifestación de estos, como el uso de los métodos de enseñanza (Quintanar y Solovieva, 2007; Solovieva y Quintanar, 2008) y los factores socioeconómicos (Ferrerres, Abusamra y Squillace, 2010; Fonseca et al., 2014).

Por su parte, Fonseca et al. (2014) muestran la influencia del nivel socioeconómico sobre el aprendizaje y la adquisición de la lectura. Los autores encontraron que existe una diferencia en la puntuación obtenida en lectura en función del nivel socioeconómico. Los niños pertenecientes a escuelas de niveles socioeconómicos medios presentaron un desempeño significativamente mejor que los alumnos de escuelas de niveles socioeconómicos bajos en comprensión verbal, información, analogías, comprensión y lectura de palabras, pero no en lectura de pseudopalabras. Asimismo, se identificó que los niños pertenecientes a estratos socioeconómicos bajos presentaron un rendimiento significativamente más bajo que los niños cuyas escuelas se ubican en estratos socioeconómicos medios, afirmando que esta variable tiene un impacto directo sobre el rendimiento académico, en los aprendizajes escolares y en

el desarrollo cognitivo de los niños. Como conclusión, se encontró que en los participantes de ambos estratos socioeconómicos hubo una mejora significativa en las tareas de vocabulario, comprensión de textos, construcción de inferencias y monitoreo, debido a la enseñanza explícita de estrategias de comprensión.

Teniendo en cuenta que los factores socioeconómicos no son los únicos que influyen en la adquisición de la lectoescritura, algunos estudios señalan la importancia del tipo de enseñanza y su relación con la aparición de errores en este proceso. Ahmed, Wagner y López (2014) encontraron que un modelo de enseñanza unidireccional (desde la lectura a la escritura) permite un desarrollo y concientización a nivel de la palabra y del texto. No obstante, el modelo bidireccional (desde la escritura a la lectura) tiene un impacto sobre el desarrollo de la oración.

Es evidente que el tipo de enseñanza y los factores socioeconómicos pueden propiciar u obstaculizar la adquisición de la lectoescritura. Este estudio hace un esfuerzo por caracterizar los tipos de error y su frecuencia de aparición, sin profundizar en explicaciones causales de estos errores. Partiendo de este punto, se encontró que Bravo (2006) detectó errores de tipo visual en el proceso de desarrollo de la lectura, tales como sustituciones de las letras y palabras que se asemejan visualmente o cuya orientación espacial es diferente, pero que en ocasiones tienen una pronunciación cercana. Un segundo tipo de error se presenta cuando el niño intenta pronunciar la palabra escrita, pero produce sustituciones derivacionales o lexicales, ya que la memoria visual permite solo el reconocimiento de la sílaba impidiendo leer una palabra completamente. Otro error se manifiesta, cuando la decodificación fonológica impide al niño identificar el significado y las reglas ortográficas de la palabra (Bravo, 2006).

A partir de lo anterior, es evidente que aún no se encuentra información concluyente sobre los tipos frecuentes de errores en niños sin alteraciones neuropsicológicas que se puedan

detectar con las pruebas neuropsicológicas durante la adquisición de la lectura y la escritura. Por tal motivo, el objetivo de este estudio es caracterizar los tipos de error en la lectoescritura en niños colombianos de segundo grado de la escuela primaria que reciben enseñanza tradicional de la lectoescritura. La caracterización de los errores presentes en este estudio se basa en el contenido psicolingüístico del proceso lectoescritor. Los objetivos específicos fueron caracterizar los errores cometidos por los niños y su frecuencia de aparición, además de identificar las diferencias y/o semejanzas entre los grupos de alto y bajo rendimiento escolar, en relación con la realización de las acciones de la lectura de sílabas, palabras, oraciones y textos, así como en las acciones de la escritura a la copia, al dictado y espontánea.

Método

Participantes

En total se evaluaron 63 niños normotípicos de los cuales se excluyeron dos debido a la presencia de antecedentes clínicos neuropsicológicos y/o psiquiátricos identificados por medio de la prueba Evaluación Neuropsicológica Infantil Breve (Solovieva y Quintanar, 2009a) y la Entrevista para Síndromes Psiquiátricos en Niños y Adolescentes (ChIPS; Fristad, Rooney, Weller y Weller, 2001). Finalmente, la muestra estuvo conformada por 61 niños, entre los 7 y 8 años de edad, de estrato socioeconómico bajo, quienes cursaban segundo grado de primaria y no presentaban antecedentes clínicos o patológicos en su desarrollo. La muestra se dividió en dos grupos. El grupo A estuvo conformado por 29 niños que presentaban un rendimiento pedagógico alto o superior en la evaluación de la lectoescritura realizada por el colegio. El grupo B estuvo conformado por 32 niños identificados con dificultades en la adquisición de la lectoescritura, según criterio pedagógico, al obtener un rendimiento lector bajo o básico en la evaluación realizada por el colegio, según parámetros gubernamentales.

Instrumentos

Para la evaluación de la lectoescritura se empleó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI; Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky, 2007). Esta batería de pruebas neuropsicológicas se utiliza en ambientes clínicos y/o escolares para identificar dificultades en el neurodesarrollo y trastornos del aprendizaje. Su coeficiente de fiabilidad es de 0,85 y 0,98 y se obtuvo a partir del test-retest (De los Reyes Aragón, et al., 2008; Matute, et al., 2007). De esta prueba se aplicaron las siguientes tareas: lectura de sílabas, copia de oraciones, dictado de sílabas, dictado de palabras, dictado de no palabras, dictado de oraciones y escritura espontánea de texto. Adicionalmente, se empleó la Prueba de Verificación del Éxito Escolar en la Escuela Primaria (Quintanar y Solovieva, 2012), la cual permite analizar de manera descriptiva los errores que cometen los alumnos en las actividades de lectura y del lenguaje escrito (Chastinet, Morais, Solovieva y Quintanar, 2010). De esta prueba se aplicaron las siguientes subpruebas: función generalizadora del lenguaje (identificar de dos palabras la más larga), lectura de palabras, lectura de un texto, copia de palabras, escritura de palabras (se le pide al niño que escriba palabras que inicien por P, B, S, A) y escritura lista (en la cual debe escribir los nombres de objetos que le gusten o situaciones interesantes para el niño). El éxito o fracaso en la ejecución de estas tareas permite identificar las características de las acciones de lectura y lenguaje escrito, y los errores que se cometen durante su adquisición. Además visibiliza de qué manera el niño conceptualiza los aspectos estructurales y funcionales del lenguaje desarrollados en la escuela primaria (Solovieva 2015; Solovieva y Quintanar, 2009b).

Para la calificación de los tipos de error presentes en la lectura y en el lenguaje escrito, se tuvo en cuenta que las puntuaciones más altas evidencian mayor presencia de errores. Se otorgó 1 punto cada vez que en una palabra se presentaba el error, sin importar el número de veces que éste aparecía en ella (Tabla1). Los tipos de error presentes en cada dominio

fueron retomados de la clasificación de errores propuesta por Leal et al. (2005), la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI; Matute et al., 2007) y el Análisis Neuropsicológico de las Dificultades en el Proceso Lector (Quintanar et al., 2009; Solovieva, 2009).

Procedimiento

La institución educativa en la que se realizó el estudio pertenece a un estrato socioeconómico bajo y está ubicada en una de las zonas vulnerables de la ciudad de Cali, Colombia. Los directivos destacaron la presencia de niños de segundo grado que presentaban dificultades en el desempeño académico. Para realizar este estudio comparativo, se identificaron los dos grupos de participantes (A y B). En el grupo A, se encontraban los niños cuyo desempeño escolar era alto o superior, mientras que los participantes del grupo B presentaban un desempeño básico o bajo según la Escala de Valoración Nacional (Decreto No. 1290, Ministerio de Educación Nacional, 2009). Esta información se obtuvo del reporte de profesores de la asignatura de Lengua Castellana. Una vez identificados los niños participantes de cada grupo, un grupo de psicólogos y especialistas en neuropsicología infantil aplicaron los instrumentos de evaluación. Las evaluaciones se realizaron en las instalaciones del colegio al cual asistían los niños, en espacios idóneos exentos de interferencias medioambientales.

Tras finalizar el periodo de evaluación, se realizó el análisis de los resultados obtenidos por medio del software SPSS versión 23. Este análisis se basó en la identificación de los tipos de error que cometían los niños, tomando como referencia el análisis reportado por Hall-Mills y Apel (2015) en cuanto a la microestructura de los textos. Se tuvo en cuenta el análisis microestructural de la densidad lexical, es decir, el número de sustantivos, verbos y adjetivos/adverbios; así como el análisis de la complejidad gramatical, identificando la cantidad de frases y oraciones usadas por el niño durante la ejecución de las tareas.

Tabla 1. Clasificación de errores, aspectos cualitativos de la lectura y la escritura y tipos de dificultades

Clase ^a	Descripción ^a	Tipo de error ^b	Aspectos cualitativos ^b	Dificultades ^c
I	Errores asociados a la conciencia fonémica	Omisión	Omite una letra o segmento de una palabra, ya sea al momento de decirla o escribirla. Ejemplo: escribe neve por nieve.	Omisión de consonantes
		Unión de palabras	En la escritura, une palabras completas o termina una palabra uniendo la(s) primera(s) sílaba(s) de la otra, o el conector o artículo que le sigue (Piacente y Querejeta, 2012).	
		Segmentación	Palabra tratada como si estuviera integrada por formantes independientes (Piacente y Querejeta, 2012). Referente a aquellos casos en los que el niño divide erróneamente las palabras; puede juntar sílabas de diferentes palabras o dividir una palabra en partes. Solo se observa en la escritura.	
II	Errores asociados a la integridad del sistema fonológico, confusión de fonemas porque comparten punto o modo articulatorio.	Sustitución fonemática	Se sustituye un sonido sordo por uno sonoro. Ejemplo: peso/beso.	Sustituciones de consonantes por otra de acuerdo con la cercanía articulatoria, sustitución de una consonante de acuerdo a sus rasgos auditivos, sustitución de sonidos sonoros por sordos.
		Sustitución articulatoria	Sustituye una consonante por otra por su cercanía de punto y/o modo de producción. Ejemplo: bajar/bajad; lodo/loro.	
III	Errores asociados a procesos visuomotores, los cuales se manifiestan en la confusión de dos letras que poseen relación de simetría axial o lateral.	Espejo	La escritura de una letra se realiza al revés, como si estuviera siendo reflejada en un espejo. Esta escritura puede ser de arriba-abajo o de izquierda-derecha.	Inversión espacial de una letra por otra.
IV y V	Errores ortográficos resultantes de palabras homófonas y heterófonas.	Error ortográfico	Referente a errores de sustitución, omisión de letras atribuidas a mala ortografía. Estos errores se dieron entre las letras <v,b>, <c,s,z>, <g,j>, <y,ll>, y <h>. También incluye errores en la ubicación de la tilde.	
VI	Errores de la escritura que afectan la palabra o el lexema	Traslocación	Cambio en el orden de las letras o segmentos dentro de una palabra que se le ha ofrecido al niño. Ejemplo: disfrazó por disfrazó.	
		Adición	Incremento de una letra o segmento en una palabra. Por ejemplo, lee o escribe tolo por todo. A nivel de letras, puede ofrecer sílaba y no el nombre o sonido de la letra.	
		Sustitución silábica	Reemplaza una o más sílabas de una misma palabra.	
		Sustitución semántica	Cambio de una palabra por otra del mismo campo semántico. Ejemplo: cordero por oveja.	

^a Clasificación de errores según Leal, Matute y Zarabozo (2005). ^b Aspectos Cualitativos de la Lectura y la Escritura según ENI (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky Solís (2007). ^c Tipos de dificultad reportados por Solovieva (2009).

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de los datos se calcularon los estadísticos de tendencia central y además se calcularon las diferencias de medianas entre grupos por medio de la prueba de U de Mann-Whitney, para establecer si existían o no diferencias entre sus desempeños.

Resultados

Los resultados se presentan a partir de los datos estadísticos descriptivos de la frecuencia de aparición de los errores cometidos por la muestra evaluada en las tareas de función generalizadora del lenguaje, lectura y lenguaje escrito. A continuación, se mostrarán las diferencias significativas, así como las similitudes en la frecuencia de aparición de los errores.

Función generalizadora del lenguaje

En esta tarea las puntuaciones mínimas y máximas de los errores presentados por ambos grupos fueron 0 y 3 respectivamente. La media para el grupo A fue de $M = 1.1$ ($DE = 0.94$) mientras que para el grupo B fue de $M = 1.8$ ($DE = 0.98$). Se encontraron diferencias significativas en los resultados presentados por los dos grupos, y se halló que el grupo A presentó menor cantidad de errores en la habilidad para identificar la longitud de las palabras. Los datos comparativos de esta variable fueron los siguientes: $U = 288.5$, $z = -2.64$, $p = .008$. Según las diferencias identificadas entre ambos grupos es posible afirmar que los niños del grupo A poseen un mejor desempeño en esta habilidad. En estos resultados, se evidencia que la media de las respuestas dadas por los participantes al momento de diferenciar la longitud de las palabras, fue de

2.89 aciertos en los niños del grupo A, y de 2.21 en los niños del grupo B.

Lectura

Los resultados apuntaron a que los niños del grupo B cometían mayor número de errores en las tareas de lectura de sílabas y lectura de palabras. Las características descriptivas de los errores cometidos en las tareas de lectura de sílabas y de palabras, así como las diferencias significativas entre los grupos, se pueden observar en la Tabla 2.

Si bien, en la Tabla 2 se detallan las diferencias significativas de los errores presentes en las ejecuciones de los participantes en las tareas de lectura, también se encontró que existen errores cometidos por ambos grupos, en los que no se hallaron diferencias significativas. Un ejemplo de esto son los errores de sustituciones fonemáticas en la tarea de lectura de sílabas, de adición en la tarea de lectura de palabras, y errores de adición y sustitución semántica en la tarea de lectura de un texto.

Lenguaje escrito

Las características descriptivas y las diferencias significativas de los errores presentes en las tareas de lenguaje escrito se encuentran recogidas en la Tabla 3. Estos hallazgos muestran que existen diferencias en los promedios presentados por los grupos en el error de omisión, en la

Tabla 2. Características descriptivas y diferencias significativas de los errores en la lectura en ambos grupos

		Grupo A		Grupo B				
		M (DE)	Puntuación	M (DE)	Puntuación	U	z	p*
			Mínimo-Máximo		Mínimo-Máximo			
Lectura de sílabas	Adición	0.34 (0.18)	0-1	0.31 (0.69)	0-3	377.5	-2,13	0.033
	Traslocación	0.34 (0.18)	0-1	0.28 (0.52)	0-2	363.5	-2,36	0.018
	Sustitución silábica	0.06 (0.25)	0-1	0.96 (1.14)	0-3	254	-3,77	0.000
Lectura de palabras	Omisión	0.10 (0.30)	0-1	0.40 (0.55)	0-2	336.5	-2,46	0.014
	Sustitución silábica	0.24 (0.51)	0-2	1.06 (1.24)	0-4	278.5	-3,06	0.002

* El nivel de significancia es de 0.05

Fuente: Elaboración propia

tarea de dictado de sílabas y en la de escritura espontánea de un texto. Por su parte, el error de sustitución silábica presentó diferencias significativas en las tareas de dictado de sílabas, de palabras, de no palabras y de oraciones. De igual forma, el error de adición presenta diferencias significativas en la tarea de dictado de palabras. Los errores ortográficos mostraron diferencias significativas en las tareas de dictado de palabras y en la escritura espontánea de un texto. Asimismo, la traslocación es un error que presenta diferencias significativas en la tarea de dictado de oraciones. Mientras que la sustitución fonemática presentó diferencias entre los grupos durante la escritura de palabras y la escritura espontánea de un texto. La unión de palabras y la presencia de escritura en espejo presentaron diferencias significativas en la escritura de la lista. Por último, los errores de sustitución articulatoria y segmentación fueron significativamente diferentes en la ejecución de los grupos en la escritura espontánea de un texto.

Respecto a la diversidad lexical y la complejidad gramatical de ambos grupos, en la Tabla 4 se puede observar que el grupo A produce mayor cantidad de palabras, frases y oraciones escritas en comparación con el grupo de niños con desempeño básico o bajo en lengua castellana. De igual forma, se encontró que también existen diferencias entre los grupos a nivel microestructural, detectándose que hay datos de la frecuencia de uso de sustantivos, verbos y adjetivos/adverbios, todas a favor del grupo A.

Si bien, hasta el momento se han presentado las diferencias significativas de los errores entre los grupos, también se encontraron semejanzas en la frecuencia de aparición de errores como omisión en la tarea de copia, dictado y escritura de palabras y dictado de no palabras. La presencia de adiciones es un error frecuente en ambos grupos en tareas como copia de palabras, de oraciones, en dictado de sílabas, de no palabras y de oraciones, y en la escritura espontánea de palabras, de la lista y de un texto. Por su parte, la sustitución fonemática fue frecuente en ambos grupos solo en la copia de oraciones

y la sustitución articulatoria, mientras que la sustitución silábica aparece durante la copia de palabras y en la escritura espontánea de un texto. El error de escritura en espejo se presentó de manera similar en las tareas de copia de oraciones, dictado de palabras y de no palabras, y en la escritura de palabras. El error de traslocación apareció en el momento de copiar palabras y en el dictado de sílabas. El error de segmentación se manifestó en el dictado de palabras y en la escritura de la lista. La presencia de errores ortográficos fue similar en la tarea de escritura de palabras. Por último, se encontró que ambos grupos presentan una cantidad similar de número de verbos en la escritura de palabras. Los datos descriptivos similares de ambos grupos se pueden observar en la Tabla 5.

Por último, para clarificar cuáles son los errores, según la tarea, en los que los niños presentan similitudes y diferencias, se presenta la Tabla 6, en la cual se especifican estos datos.

Discusión

Partiendo del objetivo principal, el cual fue caracterizar los tipos de error en la lectoescritura en niños colombianos de segundo grado de la escuela primaria, se analizaron los resultados, pudiendo afirmar que ambos grupos presentan diferencias y similitudes en su desempeño lectoescritor. Las diferencias encontradas podrían originarse por características individuales de los sujetos al interior de los grupos.

Teniendo en cuenta los hallazgos obtenidos, se evidenció que los niños del grupo A, al igual que en el estudio realizado por García, Solovieva y Quintanar (2013), lograban separar las palabras de su referente objetual, permitiéndoles identificar la diferencia entre las longitudes de las palabras. Los errores presentados por los niños del grupo B se manifestaron con dificultades notorias para comparar y determinar la longitud de parejas de palabras como: bigotes-bigotitos, automóvil-tren (Solovieva, Lázaro y Quintanar, 2006; Solovieva, Quintanar y Lázaro, 2006), entre otras. Con respecto a la función generalizadora del lenguaje, según

Tabla 3. Características descriptivas y diferencias significativas de los errores en el lenguaje escrito en ambos grupos

	Tipos de error	Grupo A		Grupo B				
		M (DE)	Puntuación Mínimo- Máximo	M (DE)	Puntuación Mínimo- Máximo	U	z	p*
Dictado de sílabas	Omisión	0.55 (0.78)	0-2	1.18 (1.11)	0-4	315.5	-2.32	.020
	Sustitución silábica	0.10 (0.30)	0-1	1.15 (1.11)	0-4	191	-4.51	.000
Dictado de palabras	Adición	0.06 (0.25)	0-1	0.28 (0.45)	0-1	365.5	-2.14	.033
	Error ortográfico	3.17 (1.19)	0-5	1.84 (1.50)	0-5	699.5	3.46	.001
	Sustitución silábica	0.17 (0.38)	0-1	1.21 (1.36)	0-5	229	-3.85	.000
Dictado de no palabras	Sustitución silábica	0.17 (0.38)	0-1	1.59 (1.21)	0-4	151	-4.92	.000
Dictado de oraciones	Traslocación	0.10 (0.40)	0-2	0.40 (0.72)	0-3	336.5	-2.20	.028
	Error ortográfico	4.82 (1.73)	02-oct	3.43 (2.19)	0-7	569	2.06	.039
	Sustitución silábica	0.51(0.68)	0-2	1.83 (2.62)	0-10	311.5	-2.03	.043
Escritura palabras ^a	Sustitución fonemática	0.48 (0.73)	0-2	0.09 (0.30)	0-1	567	2.42	.016
Escritura lista	Espejo	0.00 (0.00)	0-0	0.16 (0.46)	0-2	377	-2.02	.044
	Unión de palabras	0.21 (0.49)	0-2	1.43 (2.64)	0-13	302.5	-2.28	.023
Escritura espontánea de texto ^b	Omisión	1.77 (1.92)	0-7	0.85 (1.48)	0-6	404	2.29	.022
	Error ortográfico	4.90 (4.17)	0-15	2.55 (2.00)	0-7	396	2.00	.045
	Sustitución articulatoria	0.95 (2.08)	0-8	0.03 (0.19)	0-1	382.5	2.67	.008
	Sustitución fonemática	0.63 (0.84)	0-3	0.22 (0.64)	0-3	388	2.31	.021
	Segmentación	1.13 (1.20)	0-4	0.62 (1.14)	0-4	395.5	2.17	.030

^a Al niño se le pide que escriba palabras que empiecen por las letras P, B, S, A. ^b Se lee un cuento y se le pide que escriba espontáneamente lo que recuerde.

* El nivel de significancia es de 0.05

Fuente: Elaboración propia

Solovieva et al. (2015), Solovieva y Quintanar (2008) y González-Moreno, Solovieva, y Quintanar (2009) se ha encontrado que este es un aspecto indispensable para el desarrollo del pensamiento en los niños ya que:

Cuando el niño lleva a cabo el uso consciente de los signos y símbolos para resolver un problema o tarea y, cuando en sus acciones no solo realiza la simple manipulación y acción con los objetos, es cuando la función simbólica se encuentra conformada. Este es el momento en que los signos y símbolos se emplean como instrumentos que pueden modificar cualitativamente la vida psico-

Tabla 4. Características descriptivas y diferencias significativas en las categorías gramaticales en tareas de escritura

	Tipos de error	Grupo A		Grupo B		U	z	p*
		M (DE)	Puntuación Mínimo-Máximo	M (DE)	Puntuación Mínimo-Máximo			
Escritura palabras ^a	Número de sustantivos	7.03 (1.56)	0-8	5.03 (2.02)	0-8	751.5	4.57	.000
Escritura lista	Número de verbos	3.00 (2.52)	0-10	1.93 (2.13)	0-9	544.5	1.97	.048
	Número de adjetivos/ adverbios	1.28 (2.10)	0-8	0.13 (0.57)	0-3	574.5	3.21	.001
Escritura espontánea de texto ^b	Número de sustantivos	14.50 (8.38)	5-33	5.03 (3.05)	0-13	538	4.86	.000
	Número de verbos	8.81 (5.27)	4-25	2.62 (1.96)	0-7	541	4.94	.000
	Número de adjetivos/ adverbios	5.22 (6.58)	1-32	0.25 (0.52)	0-2	575.5	5.87	.000
	Número de frases	5.13 (3.01)	0-11	1.40 (1.55)	0-4	520	4.56	.000
	Número de oraciones	2.72 (1.12)	11-05	0.29 (0.60)	0-2	577	5.91	.000

^a Al niño se le pide que escriba palabras que empiecen por las letras P, B, S, A. ^b Se lee un cuento y se le pide que escriba espontáneamente lo que recuerde.

* El nivel de significancia es de 0.05

Fuente: Elaboración propia

lógica del ser humano, son aquellos con los cuales modifica su propia vida psíquica interna y no solo al medio ambiente (Bonilla, Solovieva y Jiménez, 2012, p.59).

Ahora bien, además de estas diferencias esenciales que se refieren a la habilidad simbólica generalizadora, se encontró que los niños del grupo A presentan menor frecuencia de aparición de errores y, por lo tanto, son más precisos al momento de leer letras, sílabas, palabras y oraciones en comparación con el grupo B. Para Castejón, González-Pumariega y Cueto (2011) y Cueto (2009), esto se relaciona con el hecho de que los niños que presentaron mayor precisión poseen, a su vez, mayor fluidez en la lectura. No obstante, en ambos grupos hubo presencia de errores como adiciones, omisiones, traslocaciones y sustituciones, relacionados con las clases II y VI propuestas por Leal et al. (2005), las cuales se asocian a la integridad del sistema fonológico, confusión de fonemas y a errores que afectan la palabra y el lexema. Esta situación, según Milne (2005), podría explicarse por el hecho de que la enseñanza de la relación letra-sonido permite la

formación de las relaciones fonéticas entre grafema y fonema presente en las ejecuciones del grupo A, aunque no precisamente en todos los niños evaluados, ya que aún se esté llevando a cabo la consolidación de este proceso. Cabe mencionar que esta relación se adquiere cuando se logran automatizar los procesos de decodificación, que permite la lectura precisa y veloz de los diferentes estímulos que se presentan, sin importar sus características físicas (Defior, 2014).

Partiendo de los resultados encontrados, aspectos como la decodificación y el acceso directo (Milne, 2005), el procesamiento fonológico, la conciencia fonológica y la memoria de trabajo (Mejía y Eslava-Cobos, 2009), la identificación de letras, destreza en el uso de grafemas, habilidades de secuenciación y de memoria a corto plazo (Quijano Martínez, Aponte Henao, Suárez García y Cuervo Cuesta, 2013) aún se están desarrollando en ambos grupos, especialmente en los niños del grupo B para quienes es más difícil dominar estos aspectos. En síntesis, los niños que presentaron mejores des-

Tabla 5. Similitudes descriptivas de los errores de ambos grupos en lenguaje escrito

	Tipos de error/ Características	Grupo A		Grupo B	
		M (DE)	Puntuación Mínimo-Máximo	M (DE)	Puntuación Mínimo-Máximo
Copia de palabras	Omisión	0.069 (0.26)	0-1	0.09 (0.30)	0-1
	Adición	0.034 (0.18)	0-1	0.09 (0.30)	0-1
	Sustitución silábica	0.21 (0.49)	0-2	0.22 (0.42)	0-1
Copia de oraciones	Espejo	0.14 (0.44)	0-2	0.12 (0.42)	0-2
	Adición	0.24 (0.58)	0-2	0.25 (0.44)	0-1
	Traslocación	0.07 (0.26)	0-1	0.06 (0.24)	0-1
	Sustitución fonemática	0.14 (0.44)	0-2	0.1875 (0.40)	0-1
Dictado de sílabas	Espejo	0.03 (0.18)	0-1	0.03 (0.18)	0-1
	Adición	0.03 (0.18)	0-1	0.06 (0.24)	0-1
	Traslocación	0.14 (0.44)	0-2	0.16 (0.63)	0-3
Dictado de palabras	Omisión	0.38 (0.56)	0-2	0.37 (0.61)	0-2
	Sustitución articulatoria	0.034 (0.18)	0-1	0.031 (0.18)	0-1
	Segmentación	0.034 (0.18)	0-1	0.031 (0.18)	0-1
Dictado de no palabras	Espejo	0.034 (0.18)	0-1	0.062 (0.24)	0-1
	Omisión	0.34 (0.67)	0-3	0.5 (0.76)	0-3
	Adición	0.069 (0.25)	0-1	0.09 (0.39)	0-2
Dictado de oraciones	Adición	0.24 (0.43)	0-1	0.2 (0.48)	0-2
Escritura palabras ^a	Espejo	0.07 (0.37)	0-2	0.10 (0.40)	0-2
	Omisión	0.17 (0.47)	0-2	0.16 (0.37)	0-1
	Adición	0.034 (0.18)	0-1	0.032 (0.18)	0-1
	Error ortográfico	0.72 (0.85)	0-3	0.61 (0.95)	0-4
	Número de verbos	0.48 (0.78)	0-3	0.71 (0.86)	0-3
Escritura lista	Adición	0.07 (0.26)	0-1	0.033 (0.18)	0-1
	Segmentación	0.11 (0.31)	0-1	0.1 (0.40)	0-2
Escritura espontánea de texto ^b	Adición	0.18 (0.50)	0-2	0.15 (0.36)	0-1
	Sustitución silábica	0.68 (0.99)	0-3	0.48 (1.01)	0-3

^a Al niño se le pide que escriba palabras que empiecen por las letras P, B, S, A. ^b Se lee un cuento y se le pide que escriba espontáneamente lo que recuerde. Quintanar y Solovieva (2012)

Fuente: Elaboración propia

empeños evidencian una mayor generalización de la estructura fonológica y psicológica de las palabras.

Como se afirmó anteriormente, así como en los dos grupos se encontraron diferencias significativas en la presencia de errores, también presentaron errores similares, aunque la frecuencia de aparición de estos variaba dependiendo del grupo. Estos resultados se pueden comprender teniendo en cuenta que todos los niños reciben el mismo tipo de enseñanza del proceso lectoescritor. En el presente estudio se manifestaron errores tanto en la actividad de lectura con sustituciones fonemáticas, semánticas y adiciones, que hacen referencia a las

clases II y VI propuestas por Leal et al. (2005). Mientras que en las tareas de lenguaje escrito surge escritura en espejo, adiciones, omisiones, sustitución fonemática, articulatoria y silábica, segmentación, traslocación y errores ortográficos, estos errores hacen parte de las clases I, II, III, IV, V y VI (Leal et al., 2005). En el lenguaje escrito, los errores se relacionan con la conciencia fonémica y fonológica, con procesos visuomotores, con confusiones en palabras en la escritura de palabras homófonas y heterófonas y con errores que afectan las palabras o lexemas.

Teniendo en cuenta el nivel de desarrollo lectoescritor de cada uno de los grupos, se

Tabla 6. Similitudes y diferencias significativas de la frecuencia de errores según las tareas en ambos grupos

Tarea	Similitud en presencia de errores	Diferencias significativas en presencia de errores
Dictado de sílabas	Espejo, Adición, Traslocación	Omisión, Sustitución silábica
Dictado de palabras	Omisión, Sustitución articuladora, Segmentación	Adición, Error ortográfico, Sustitución silábica.
Dictado de no palabras	Espejo, Omisión, Adición	Sustitución silábica
Dictado de oraciones	Adición	Traslocación, Error ortográfico, Sustitución silábica
Copia de palabras	Omisión, Adición, Sustitución silábica	No hay diferencias significativas
Copia de oraciones	Espejo, Adición, Traslocación, Sustitución fonemática	No hay diferencias significativas
Escritura palabras ^a	Espejo, Omisión, Adición, Error ortográfico	Sustitución fonemática
Escritura lista	Adición, Segmentación	Espejo, Unión de palabras
Escritura espontánea de texto ^b	Adición, Sustitución silábica	Omisión, Error ortográfico, Sustitución articuladora, Sustitución fonemática, Segmentación

^a Al niño se le pide que escriba palabras que empiecen por las letras P, B, S, A. ^b Se lee un cuento y se le pide que escriba espontáneamente lo que recuerde. Quintanar y Solovieva (2012)

Fuente: Elaboración propia

encontraron diferencias significativas en la aparición de los siguientes errores en tareas de lectura: adición, traslocación, omisión y sustitución silábica, relacionados con las clases I y VI (Leal et al., 2005). Estos resultados pueden relacionarse con los hallazgos de Ehri y Saltmarsh (1995), quienes afirman que los niños con retraso lector poseen un enfoque perceptivo con menor análisis para reconocer de manera visual las palabras, sobre todo en las características pronunciables de estas. Lo anterior conlleva a que confundan palabras semejantes en la escritura y no logren identificar con precisión la estructura de sonidos que conforman las palabras. Sin embargo, cabe mencionar que en la muestra del presente estudio no se han identificado niños con dificultades de reconocimiento visual de objetos, imágenes y/o contornos, lo cual apunta más a la hipótesis de problemas de reconocer y diferenciar las estructuras sonoras y gráficas del lenguaje (Bizama et al., 2011; Gómez et al., 2007).

Con respecto a las ejecuciones de los sujetos en las tareas de lenguaje escrito, se encontró que los participantes del grupo A llevaron a

cabo las actividades de manera más acertada en comparación a las ejecuciones de los niños del grupo B. Hubo diferencias significativas en errores como la omisión, sustitución fonemática, articuladora y silábica, adición, error ortográfico, traslocación, escritura en espejo, unión de palabras y segmentación, es decir, en las clases I, II, III, IV, V y VI (Leal et al., 2005). Con esta evidencia, se observa que los niños con rendimiento básico y bajo en Lengua Castellana fallan en las tareas que requieren de análisis consciente de la estructura de sonidos que componen a las palabras (Defior, 2014; Mejía y Eslava-Cobos, 2009).

Es importante mencionar que los niños de este estudio están en el proceso de adquisición del desarrollo de la lectura y lenguaje escrito, por lo cual apenas están identificando las letras y diferenciándolas entre ellas, sobre todo aquellas que se asemejan visualmente o su pronunciación es cercana. Teniendo en cuenta esto, se puede inferir que la causa de la aparición de los errores ortográficos y de las sustituciones fonológicas y articuladoras en la muestra evaluada, está relacionada con la

confusión de palabras homófonas y heterófonas y el sistema fonológico (Leal et al., 2005), impidiendo el desarrollo óptimo del proceso lectoescriptor. En las ejecuciones del grupo A, la presencia de errores en el lenguaje escrito es mayor en proporción a la cantidad de palabras escritas en comparación con el grupo B. No obstante, hay que tener en cuenta que el procesamiento ortográfico y la adquisición de las reglas ortográficas también están en proceso de consolidación. Estas habilidades escolares se propiciarán a medida de que se exponga a los niños a las palabras escritas, no solo para que las repitan siendo conscientes de las secuencias fonológicas de cada una, sino también para que identifiquen los rasgos ortográficos, los grafemas que las componen, su significado y demás representaciones que sean necesarias para la apropiación de las palabras (Akhutina, 2002). Lo anterior también se relaciona con el desarrollo del componente visual-ortográfico planteado por Bravo (2006), que le permite al niño identificar las relaciones fonema-grafema, el cual a su vez se complementa con la memoria y el procesamiento semántico, permitiendo que la lectura sea más veloz (Akhutina, 2002; Bravo, 2006; Bravo-Valdivieso, Villalón y Orellana, 2006; Cuetos y Suárez-Coalla, 2009). Dicho logro solo puede ser alcanzado en las condiciones que permitan interacción constante y profunda con el lenguaje escrito a lo largo de la escuela primaria. Según Solovieva y Quintanar (2009b), los métodos tradicionales de enseñanza aparentan no cumplir con este requisito, por tanto es necesario que las prácticas pedagógicas incluyan el trabajo en la conciencia fonémica y fonológica desde el inicio y lo mantengan durante el proceso de consolidación de la lectoescritura.

En líneas generales, se encontró que los resultados del presente estudio permiten dar cuenta de que la presencia de los errores como omisiones, espejos, traslocaciones, segmentaciones, adiciones, etc., en ambos grupos no solamente están ligados al tipo de tareas que realiza el niño, sino que son muestra del proceso de consolidación que

brinda el método de enseñanza y el desarrollo lectoescrito individual de cada sujeto. No obstante, existen datos definitivos que permiten diferenciar a los grupos y son los rasgos que señalan la habilidad para hacer uso de palabras y su correspondiente función generalizadora, además de la capacidad para ser consciente de la estructura sonora de las palabras. Asimismo, se encuentran diferencias en el análisis microestructural, con la cantidad de verbos, sustantivos, adjetivos, adverbios y conectores que utilizan, así como la complejidad gramatical haciendo referencia a la construcción de frases y oraciones (Tabla 4).

Considerando que la construcción de oraciones requiere un alto esfuerzo cognitivo, ya que es dependiente de la elección de la palabra, la sintaxis, la claridad y el ritmo (Ahmed et al., 2014; Saddler y Graham, 2005), en los resultados discutidos hasta el momento es evidente que los niños del grupo A presentan un mayor desarrollo en esta construcción gramatical. Adicionalmente, este grupo evidencia mayor habilidad para comprender aquello que lee, así como también presenta una mejor expresión escrita de sus ideas, haciendo posible la adecuada apropiación de la información de su medio. Las mejoras que demuestra el grupo A pueden ser atribuibles al fenómeno que fue descrito por Penno, Wilkinson y Moore (2002) como “Efecto Mateo”, el cual explica que una vez que se domina la lectura y la escritura, las habilidades cognitivas incrementan exponencialmente, permitiendo a los niños aprovechar y asimilar mejor la información presente en su entorno. Debido a lo anterior, y teniendo en cuenta los resultados del grupo B, es posible corroborar que los niños pertenecientes a este grupo se encuentran limitados en la estructuración y generalización de los componentes sintácticos de la producción escrita.

Para futuros estudios se sugiere ampliar la muestra a más de una institución educativa, buscando que sean niños que asistan a varios colegios del mismo u otros niveles socioeconómicos (alto, medio y bajo), con el fin de identificar

la influencia del contexto y del estrato en la adquisición del proceso de la lectoescritura. Por otra parte, se recomienda que se lleve a cabo una comparación entre niños como los evaluados en este estudio y niños que presentan trastornos del aprendizaje previamente identificados, de tal forma que se puedan explicitar cuáles son las diferencias y/o semejanzas en las ejecuciones entre niños que presentan alteraciones y niños que se encuentran en proceso de adquisición de la lectoescritura. Asimismo, se sugiere que se complemente la evaluación de la lectoescritura con tareas que permitan identificar el desarrollo de la comprensión del lenguaje oral debido a que, según Solovieva y Quintanar (2008), el desarrollo básico de este tipo de lenguaje permite y facilita el paso hacia el lenguaje escrito.

En resumen, el presente estudio permite identificar los tipos de error que aparecen en la adquisición y consolidación de la lectoescritura, siendo la omisión y la adición los errores con mayor prevalencia en los niños de segundo de primaria con y sin dificultades lectoescritoras. Adicionalmente, se puede concluir que la manifestación de errores ortográficos no es un indicador contundente de las dificultades en la escritura.

Por último, este estudio permite dar cuenta de los errores que aparecen durante la adquisición y consolidación del proceso lectoescritor en niños de escuela primaria, teniendo en cuenta variables como el desempeño en el área de Lengua Castellana, los métodos de enseñanza utilizados por los profesores y considerando la naturaleza de las tareas tanto en la lectura como en la escritura. Asimismo, el presente estudio permite aproximarse a la detección de posibles riesgos para presentar dificultades en la adquisición del código alfabético, lo cual será efectivo para el diseño de prácticas docentes, programas preventivos y correctivos. Por lo tanto, los resultados expuestos beneficiarán tanto a profesores de escuela primaria como a profesionales que apoyen a niños en riesgo de adquirir algún trastorno en el aprendizaje. Con este estudio

se ofrece una perspectiva de conocimiento específico de los errores que suelen cometer los niños, y permite identificar en qué aspectos deben hacer énfasis las prácticas de enseñanza y la intervención, buscando evitar perpetuar los errores o futuras dificultades.

Referencias

- Ahmed, Y., Wagner, R. K., & Lopez, D. (2014). Developmental relations between reading and writing at the word, sentence, and text level: A latent change score analysis. *Journal of educational psychology*, 106(2), 419-434.
- Akhutina, T.V. (2002). Diagnóstico y corrección de la escritura. *Revista española de neuropsicología*, 4(2-3), 236-261.
- Bizama, M., Arancibia, B., & Sáez, K. (2011). Evaluación de la conciencia fonológica en párvulos de nivel de transición 2 y escolares de primer año básico, pertenecientes a escuelas de sectores vulnerables de la provincia de Concepción, Chile. *ONOMÁZEIN*, 1(23), 81-103.
- Bonilla, M., Solovieva, Y., & Jiménez, N.R. (2012). Valoración del nivel de desarrollo simbólico en la edad preescolar. *Revista CES psicología*, 5(2), 56-69.
- Bravo, L. (2006). *Lectura inicial y psicología cognitiva*. Santiago, Chile: Universidad Católica de Chile.
- Bravo-Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. *Psykhé (Santiago)*, 15(1), 3-11. Recuperado de 10.4067/S0718-22282006000100001.
- Castejón, L., González-Pumariega, S., & Cueto, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, 34(1), 19-30. doi: 10.1174/021037011794390139
- Chastinet, J. B., Morais, C. P. G., Solovieva, Y., & Quintanar Rojas, L. (2010). Propuesta de adaptación para el idioma portugués de la prueba "evaluación psicológica y neuropsicológica del éxito escolar", de acuerdo con abordaje luriiano. *Revista infancias imágenes*, 9(2), 48-57.

- Córdoba, E. M., Quijano, M. C., & Cadavid, N. (2013). Hábitos de lectura en padres y madres de niños con y sin retraso lector de la ciudad de Cali, Colombia. *Revista CES psicología*, 6(1), 53-65.
- Cuetos, F. (2009). La decodificación como elemento clave en el proceso de aprendizaje de la lectura. *Aula de innovación educativa*, 179, 17-20.
- Cuetos, F., & Suárez-Coalla, P. (2009). From grapheme to word in reading acquisition in Spanish. *applied psycholinguistics*, 4(30), 583-601. doi: 10.1017/S0142716409990038
- Decreto No. 1290 (2009). Ministerio de Educación Nacional de Colombia. Recuperado el 30 de marzo de 2016 de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Aula: revista de enseñanza e investigación educativa*, 20, 25-44. Recuperado de <http://go.galegroup.com/ps/i.do?id=GALE%7CA409423367&v=2.1&u=javeriana&it=r&p>
- Ehri, L., & Saltmarsh, J. (1995) Beginning readers outperform older disabled readers in learning to read words by sight. *Reading and writing*, 7(3), 295-326.
- Ferreres, A., Abusamra, V., & Squillace, M. (2010). Comprensión de textos y oportunidades educativas. *Actas del Congreso Iberoamericano de Educación*. Buenos Aires 13 al 15 de Septiembre de 2010.
- Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A.,..., & Barreyro, J. P. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 6(1), 41-50. doi:10.5579/rnl.2014.0151
- Fristad, M. A, Rooney, M. T., Weller, E. B., & Weller, R. A. (2001). *Chips : entrevista para síndromes psiquiátricos en niños y adolescentes*. México, D.F.: Manual Moderno.
- García, M-A., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2013). El desarrollo de neoformaciones a través del juego y del cuento en niños preescolares. *Cultura y educación*, 25(2), 183-198. doi: 10.1174/113564013806631255
- Gómez, L. A., Duarte, A. M., Merchán, V., Aguirre, D. C., & Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y aprendizaje verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas psychologica*, 6(003), 571-580.
- González-Moreno, C. L., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009). La actividad de juego temático de roles en la formación del pensamiento reflexivo en preescolares. *Magis. Revista internacional de investigación en educación*, 2(3), 173-190.
- González-Moreno, C. X., Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ámbito educativo. *Revista de la facultad de medicina*, 60(3), 221-231.
- Hall-Mills, S., & Apel, K. (2015). Linguistic feature development across grades and genre in elementary writing. *Language, speech, and hearing services in school*, 46, 242-255. doi: 10.1044/2015_LSHSS-14-0043.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2013). *Colombia en PISA 2012. Informe nacional de resultados*. Bogotá Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.icfes.gov.co/investigacion/component/docman/doc_download/
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES, 2015). *Resultados de tercer grado en el área de lenguaje*. Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de <http://www2.icfesinteractivo.gov.co/ReportesSaber359/consultaReporteEntidadTerritorial.jsp>
- Leal, F., Matute, E., & Zarabozo, D. (2005). La transparencia del sistema ortográfico del español de México y su efecto en el aprendizaje de la escritura. *Estudios de lingüística aplicada*, 23(42), 127-145.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.

- Mejía, L., & y Eslava-Cobos, J. (2009). Conciencia fonológica como predictor del aprendizaje lector. En L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro García, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava-Cobos, & y E. Flores Ramos (Eds.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 71-76). México: Trillas.
- Milne, D. (2005). *Teaching the brain to read*. SK Publishing.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2009). Decreto No. 1290. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-187765_archivo_pdf_decreto_1290.pdf
- Nelson, N.W., Bahr, C. M., & Van Meter, A. M. (2004). *The writing lab approach to language instruction and intervention*. Baltimore, MD: Brookes.
- Penno, J. F., Wilkinson, I. A., & Moore, D. W. (2002). Vocabulary acquisition from teacher explanation and repeated listening to stories: Do they overcome the Matthew effect? *Journal of educational psychology*, 94(1), 23-33. doi:10.1037/0022-0663.94.1.23
- Piacente, T., & Querejeta, M. (2012). La separación entre palabras en la escritura infantil. *Revista neuropsicología latinoamericana*, 4(1), 1-17. doi: 10.5579/rnl.2012.0098
- Puranik, C., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2007). Writing through retellings: An exploratory study of language-impaired and dyslexic populations. *Reading and writing*, 20, 251-272. doi: 10.1007/s11145-006-9030-1
- Puranik, C., Lombardino, L. J., & Altmann, L. J. (2008). Assessing the microstructure of written language using a retelling paradigm. *American journal of speech language pathology*, 17, 107-120. doi: 10.1044/1058-0360(2008/012)
- Quijano, M. C., Aponte, M., Suárez, D. M. A., & Cuervo, M. T. (2013). Caracterización neuropsicológica en niños con diagnóstico de trastorno específico de aprendizaje en Cali, Colombia. *Psicologías desde el Caribe*, 30(1), 67-90.
- Quintanar, Rojas, L., & Solovieva, Y. (2007). Método de formación de lectura para la corrección de dificultades en el desarrollo. *Cuadernos hispano-americanos de Psicología*, 7(2), 93-102.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y., (2012). *Evaluación neuropsicológica en la edad escolar*. México, Universidad Autónoma de Puebla.
- Quintanar, L., Solovieva, Y., Lázaro García, E., Bonilla Sánchez, M. R., Mejía, L., Eslava Cobos, J., & Flores Ramos, E. (Eds.). (2009). *Dificultades en el proceso lectoescritor*. México: Trillas.
- Saddler, B., & Graham, S. (2005). The effects of peer-assisted sentence combining instruction on the writing performance of more and less skilled young writers. *Journal of educational psychology*, 97(1), 43-54. doi:10.1037/0022-0663.97.1.43
- Solovieva, Y. (2009). Métodos de formación de lectura en niños con dificultades. En L. Quintanar, Y. Solovieva, E. Lázaro, M. R. Bonilla Sánchez, L. Mejía, J. Eslava, & E. Flores (Eds.), *Dificultades en el proceso lectoescritor* (pp. 77-96). México: Trillas.
- Solovieva, Y. (2015). *Estrategias introductorias del lenguaje escrito en el idioma inglés*. México: Plaza y Valdés.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2008). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. México: Trillas.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009a). *Protocolo de evaluación neuropsicológica infantil breve*. México: Universidad Autónoma de Puebla.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2009b). Introducción a la lectura desde el enfoque histórico-cultural. En E. A. Escotto, M. Pérez, & y M. A. Villa (Eds.) *Desarrollo y alteraciones del lenguaje, neuropsicología y genética de la inteligencia* (pp. 137-159). México, UNAM.
- Solovieva, Y., Lázaro, E., & Quintanar, L. (2006). Diagnóstico psicológico en la edad preescolar. *Neuropediatría*, 4(1), 35-50.
- Solovieva, Y., Lázaro, E., & Quintanar, L. (2008). Aproximación histórico-cultural: evaluación de los trastornos del aprendizaje. En J. Eslava-Cobos, L. Mejía, L. Quintanar, & y Y. Solovieva (Eds.), *Los trastornos de aprendizaje: perspectivas neuropsicologías. Textos de neuropsicología Latinoamericana. Tomo 1* (pp. 182-229). Colombia, Magisterio.

Solovieva, Y., López, A., & Quintanar, L. (2015). Formación de la función mediatizadora del lenguaje a través del análisis de cuentos en preescolares. *Revista educação em questão*, 52(38), 11-35.

Solovieva, Y., Quintanar, L., & Lázaro, E. (2006). Efectos socioculturales sobre el desarrollo psicológico y neuropsicológico en niños preescolares. *Cuadernos hispanoamericanos de psicología*, 6(1), 9-20.

Talizina, N. F. (2000). *Manual de Psicología Pedagógica*. México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.