

Análisis de subperfiles neuropsicológicos de niños con dificultades de lectura: estudio
de serie de casos

Claudia Marcela Díaz Joya

Monografía presentada como exigencia parcial del Curso de Especialización en
Neuropsicología — sobre orientación de la
Profa. Dra. Jerusa Fumagalli de Salles

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Instituto de Psicologia

Porto Alegre, Marzo de 2017

AGRADECIMIENTOS

Ahora que finalizo con gran esfuerzo estos dos años de Especialización, me siento agradecida con Dios y con la vida por darme la oportunidad de tener la experiencia de vivir en otro país, de conocer otra cultura, otras costumbres, personas amables, aprender otro idioma, tener la oportunidad de continuar adquiriendo conocimientos, en este caso de un área tan bonita como lo es la Neuropsicología, la cual espero ejercer con el mayor respeto y amor, de igual forma espero continuar aprendiendo día a día, para dar lo mejor de mí no solo como profesional sino como persona. No fue fácil, y ahora que culmino mi estudio con esta Monografía, me siento orgullosa de haberlo conseguido.

Por ello quisiera agradecer a las personas que me dieron su apoyo y ante todo que creyeron en mí, porque sin ellas no hubiese sido posible la culminación, no solo de este trabajo sino de esta especialización. Inicialmente quisiera agradecer a la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) por haberme aceptado y brindarme la oportunidad de ser parte de ella, por abrirme sus puertas para realizar esta especialización y permitirme crecer a nivel profesional.

De manera especial quisiera agradecerle a mi orientadora la Dra. Jerusa Fumagalli de Salle por todo el apoyo y confianza en la realización de esta Monografía, por permitirme tomar parte de una de sus investigaciones para realizar análisis de perfiles Neuropsicológicos, que enriquecieron grandemente mis conocimientos, por la dedicación, amor y respeto con el que desempeña su trabajo como guía de muchos que vamos siguiendo los pasos de profesionales que como ella trabajan día a día por ayudar a tantas personas que requieren de apoyo en esta área.

Asimismo por la comprensión, paciencia y acogimiento para enseñar y compartir sus saberes a una persona que inicialmente llegó con conocimientos básicos en portugués, pero que gracias a personas como ella, fue adquiriendo, mejorando y tomando amor por este idioma. Espero que la vida en algún momento me dé la oportunidad y el placer de verla nuevamente, ya que aparte de ser una excelente profesional, es un gran ser humano. Mil y mil gracias Jerusa.

Agradezco también a todos los profesores que hicieron parte de este curso, por todo el aprendizaje impartido en cada una de sus clases, por el tiempo y dedicación con que fueron realizadas. De igual manera agradezco a mis compañeros de clase, personas lindas que conocí durante estos dos años, a muchos por su comprensión y apoyo al ser la única extranjera del aula, solo tengo agradecimientos para ellos.

A mi esposo Juan Molano por impulsarme a hacer parte de esta aventura, de esta experiencia, llena de tantos aprendizajes, por toda su confianza, apoyo, motivación, por tantas palabras bonitas en los días en los que sentía que quería parar y volver a mi país, por tantos momentos en los que teníamos que estar en casa dedicando tiempo a nuestro estudio y aun así los hacía momentos especiales, gracias por su comprensión, por ser mi soporte y ante todo por su amor incondicional.

Finalmente a mis padres Ernesto y Gloria que aunque estando lejos, a tantos kilómetros de distancia, siempre estuvieron pendientes de mí, preocupados por saber cómo iba mi especialización, les agradezco por todo ese apoyo, por creer en mí y por darme siempre fuerzas para continuar. Gracias por esos abrazos y besos enviados a distancia y que me hicieron tanta falta durante estos dos años. Por ese inmenso amor que siempre me han demostrado. Por haberme mostrado a lo largo de los años que los sueños se pueden cumplir y que solo debemos esforzarnos y creer en que podemos hacerlo, que día a día espero que se sientan orgullosos de mí. Los amo...

SUMARIO

LISTA DE TABLAS.....	5
RESUMEN	6
ABSTRACT	6
CAPÍTULO I	7
INTRODUCCIÓN.....	7
CAPÍTULO II.....	15
MÉTODO	15
2.1 <i>Participantes</i>	15
2.2 <i>Delineamiento</i>	17
2.3 <i>Instrumentos y procedimientos</i>	17
2.4 <i>Análisis de datos</i>	20
CAPÍTULO III	21
RESULTADOS Y DISCUSIÓN	21
3.1 <i>Descripción de los casos</i>	21
3.2 <i>Desempeño en las evaluaciones realizadas</i>	22
3.3 <i>Discusión</i>	30
CAPÍTULO IV.....	36
CONSIDERACIONES FINALES.....	36
REFERENCIAS	40

LISTA DE TABLAS

Tabla 1: Comparación de los casos a partir de las variables de edad, Lectura (LPI), Escala Connors Abreviada para profesores y QI no verbal.....	23
Tabla 2: Desempeño en las tareas de Lenguaje y Memoria del NEUPSILIN - INF.....	27
Tabla 3: Desempeño en las tareas de Orientación, Atención, Percepción, Habilidades aritméticas, Habilidades viso constructivas y Funciones Ejecutivas del NEUPSILIN – INF.	29

RESUMEN

Esta Monografía tiene como objetivo analizar, interpretar y describir subperfiles neuropsicológicos de un subgrupo de niños con dificultades de lectura, de 2º a 5º año de escolaridad, con edades entre 7 y 12 años y un mes, así como identificar y describir los subtipos de dislexia que se presentan en estos niños.

Todo esto a partir de los datos obtenidos de estudio anteriormente realizado, para ello, se utiliza un enfoque de estudio de caso colectivo, con un abordaje cualitativo. Los análisis realizados muestran que los estudiantes presentan desempeños bajos en los predictores cognitivos para la lectura (consciencia fonológica, memoria de trabajo fonológica y nombramiento automatizado rápido, habilidades que presentan déficit en la Dislexia).

De igual forma se tienen en cuenta los datos proporcionados por los padres de familia como por los profesores de estos estudiantes en los cuestionarios, mediante los cuales se observan características que son de gran importancia a la hora de determinar la presencia de un subtipo de Dislexia. Asimismo al realizar el análisis de estos subperfiles, se identifica en cuál de las rutas que intervienen para la adquisición de la lectura presentaron mayor dificultad los estudiantes, logrando así identificar y corroborar la presencia de Dislexia Fonológica, Dislexia de Superficie y Dislexia Mixta, en los cuatro casos analizados para esta Monografía.

Palabras – clave: Neuropsicológico; dificultades de lectura; dislexia; lectura.

ABSTRACT

This monograph aims to analyze, interpret and describe neuropsychological sub profiles of a subgroup of children with reading difficulties, from 2nd to 5th year of schooling, with ages between 7 and 12 years and one month, as well as to identify and describe subtypes of dyslexia which occur in these children.

This is a collective case study based on data obtained from preview study approach is used, and with a qualitative approach. Analyzes show that students perform poorly on the cognitive predictors for reading (phonological awareness, phonological work memory and rapid automated naming, skills that present deficits in the dyslexia).

The data provided by parents and teachers of the students were taken into account, by means of which characteristics that are of great importance in determining the presence of a subtype of Dyslexia. It was possible to identified the paths that presented more difficulty for the acquisition of reading skills of the 4 cases analyzed, there for the present of Phonological Dyslexia, Surface Dyslexia and Mixed Dyslexia were confirmed.

Keywords: Neuropsychological; Reading difficulties; dyslexia; reading.

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Aprender, es una necesidad que se ha dado en el hombre desde tiempos muy remotos, esa necesidad lo ha impulsado a entender la realidad, a entender el mundo en el que día a día se desarrolla, la cual le permite también modificar conductas y adaptarse a diferentes entornos.

Dicho aprendizaje es un concepto que se podría manejar en la actualidad según Muñoz y Periañez (2012, p.16) como “El aprendizaje puede definirse como la modificación relativamente estable y permanente de nuestra conducta o cognición como resultado de la experiencia”. De igual forma cuando hablamos de aprendizaje nos referimos también a un proceso global de crecimiento, pues todo el aprendizaje desencadena, en algún sentido, crecimiento individual o grupal. (Lopes, 2001; citado por Paula, Beber, Baggio & Petry, 2006).

Y es así que haciendo referencia a dicho aprendizaje, a dicho crecimiento, se hace relevante resaltar que los niños participantes del estudio utilizado para esta monografía y muchos otros que son participantes de estudios como este, se encuentran en dicho proceso de aprendizaje, en un proceso donde a medida del tiempo van adquiriendo y consolidando el conocimiento, que les está siendo impartido. Así mismo, en ese proceso consolidan y refuerzan conductas y actitudes, que son necesarias para el crecimiento emocional y la formación de la personalidad (Muñoz y Periañez, 2012).

Sin embargo este aprendizaje, no solo es proporcionado desde la escuela, de igual forma lo es desde el hogar y desde los diferentes entornos en los que se desenvuelve el ser humano a lo largo de la vida a partir de las experiencias vividas; todo esto influencia de una u otra manera la adquisición, mejoramiento o modificación de ese aprendizaje.

Cuando este aprendizaje es transmitido desde la escuela, una de las cosas que es de se debe buscar es que los estudiantes se encuentren motivados, que demuestren que les gusta lo que están aprendiendo, buscar dentro de las escuelas las mejores estrategias y procesos de enseñanza y de aprendizaje, siempre teniendo en cuenta que no todos los estudiantes tienen el mismo estilo y ritmo de aprendizaje; y esto no quiere decir que se realice una enseñanza individual o personalizada, pero sí que se busquen estrategias de

enseñanza que manejen dichos estilos y formas de aprendizaje con el fin de llegar a todos los alumnos.

Pero como todo en la vida, requiere de una forma de medición, de un proceso de evaluación, en nuestro día a día, ya sea en el estudio en la escuela, en la formación universitaria, en la búsqueda de opciones de laborales; todo el tiempo estamos siendo medidos, estamos siendo evaluados, con el fin de identificar cuanto es lo que sabemos, la forma como estamos aprendiendo, las capacidades y debilidades que tenemos para determinados oficios, contextos, situaciones, etc. Y es así como entonces existen las pruebas y evaluaciones en el aprendizaje.

De hecho en muchos países, se desarrollan y se aplican dichas pruebas que permiten evaluar ese proceso de aprendizaje, que día a día están adquiriendo los estudiantes dentro del sistema escolar, dichas evaluaciones buscan identificar aquellas habilidades en las que los estudiantes pueden estar presentando dificultades y/o falencias, esto con el fin de promover y mejorar la calidad de la educación infantil.

En Brasil por ejemplo; en el ámbito del gobierno federal se registra la implementación del Sistema Nacional de Evaluación Básica (SAEB), que tuvo inicio en los años finales de la década de 1980 y fue creado formalmente por medio de la orden número 1.795, en el año 1994. Es compuesto, desde 2005, por la Evaluación Nacional de la Educación Básica (ANEB), de carácter mostral y por la Evaluación Nacional del Rendimiento Escolar (ANRESC-usualmente denominada “Prova Brasil”), de base censitaria, que evalúan, cada dos años, alumnos regularmente matriculados en las 4ª y 8ª serie de enseñanza fundamental y en el 3º año de enseñanza media, de escuelas públicas y privadas, localizadas en área urbana y rural.

También, para evaluación de alumnos que concluyen la enseñanza media fue creado por el gobierno federal el Examen nacional de Enseñanza Media (ENEM) y para evaluar la adquisición de las habilidades básicas de lectura y escritura correspondientes a la alfabetización inicial por los niños de 7 y 8 años es puesta a disposición por las redes de enseñanza la “Provinha Brasil” (Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação). De igual forma existe también la Evaluación Nacional de la Alfabetización – ANA, que es la evaluación censitaria que envuelve a los alumnos del 3º año de Enseñanza Fundamental de las escuelas públicas, que tiene como objetivo principal evaluar los niveles de alfabetización en Lengua Portuguesa, alfabetización Matemática y condiciones de oferta del ciclo de

Alfabetización de las redes públicas. ANA fue incorporada al Saeb por la orden número 482 de 7 de Junio de 2013 (<http://provabrasil.inep.gov.br/>).

Y es a partir de los datos y resultados ofrecidos por este tipo de pruebas, que se continua teniendo el interés por realizar estudios que investiguen los procesos de aprendizaje que se están dando en los niños, todo esto con el fin de proporcionar y promover estrategias que ayuden a mejorar los niveles y la calidad de educación, así como a identificar dificultades de aprendizaje tempranamente.

De igual forma en el proceso de aprendizaje, de adquisición de nuevos conocimientos, así como en la implementación de estas pruebas, gran variedad de las actividades que se utilizan son presentadas a través del sistema escrito, por ello la importancia de la adquisición del proceso lecto-escrito. Sin embargo la lectura es considerada uno de los procesos más complejos del aprendizaje, ya que esta incluye múltiples operaciones cognitivas.

Y es entonces aquí, donde se hace relevante hablar acerca de la lectura, que es una de las temáticas que hacen parte de esta Monografía; teniendo en cuenta también que la población a la cual se está haciendo refiriendo son niños, estudiantes de 2° a 5° año escolar, los cuales están en ese proceso de adquisición y aprendizaje de la lectura, la cual se esperarían que llegara a ser fluida y eficaz, lo que es muy importante, ya que en la sociedad en la que se desenvuelven y en el día a día, gran parte de la información que se recibe del entorno a través de los sentidos, para adquirir conocimiento se presenta a nivel escrito.

Ahora bien, la lectura es entonces uno de los medios que tiene el ser humano para compartir y comunicar sus pensamientos, puntos de vista, criterios, etc.; asimismo es una ventana de acceso al conocimiento y al aprendizaje diario de saberes, una forma de adquisición de información, a través de la transformación y significado que se le da a unos determinados símbolos (letras), para luego convertirlos en sonidos hablados (fonemas), de una determina lengua; o bien con la decodificación o reconocimiento de letras, sílabas y posteriormente palabras, con los que se da significado a dichas palabras y a frases escritas, esto para llegar al objetivo final del proceso que se realiza durante la lectura, el cual sería la comprensión. No obstante realizar una lectura de forma comprensiva, es de las actividades más complejas del proceso de lectura.

Cabe destacar que Zorzi (2009), considera que para poder llegar a un nivel alfabético, es esencial el desarrollo de las siguientes capacidades: desarrollar la capacidad

para segmentar palabras; comprender que para cada fonema, existe, mínimo una letra para representarlo; aprender el valor de las letras e establecer las correspondencias grafemas – fonemas; identificar cada uno de los fonemas y atribuir a ellos las letras correspondientes, comprender que, para leer, se debe atribuir a las letras los sonidos que ellas representan, o sea, unir los fonemas en silabas y las silabas, en palabras. (Zorzi, 2009; citado por Darós, do Valle & de Mattos, 2015).

De la misma forma es necesario conocer los procesos cognitivos que influyen y permiten que se dé esa actividad de lectura; algunos de esos aspectos que se encuentran inmersos en este proceso de lectura son: las habilidades de procesamiento fonológico del lenguaje, que incluyen la memoria de trabajo (en especial el componente fonológico), la conciencia fonológica y la velocidad de procesamiento (Frith, 1997; citado por Piccolo & Salles, 2013). Estas habilidades de procesamiento fonológico, se refieren a las operaciones mentales que hacen uso de información fonológica o sonora cuando se procesa el lenguaje oral y escrito (Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994; citados por Herrera & Defior, 2005).

Dentro de estas habilidades de procesamiento fonológico, se incluye la memoria de trabajo, la cual se encarga de guardar y procesar toda la información que nos llega del entorno, a través de los sentidos, durante un breve tiempo. Dicha memoria es definida por Baddeley como “un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos, relacionarlos entre sí (Baddeley, 1983; citado por Etchepareborda & Abad-Mas, 2005).

Asimismo influyen en la lectura la conciencia fonológica, la cual es señalada por Gombert (1992) como "la capacidad de identificar los componentes fonológicos de las unidades lingüísticas y de manipularlos deliberadamente" (Gombert, 1992; citado por Herrera & Defior, 2005), y junto con esta la memoria fonológica posibilita el almacenamiento temporario de los resultados del procesamiento fonológico para la decodificación de palabras durante el proceso de la lectura (Baddeley, 2003; citado por Piccolo & Salles, 2013).

Con respecto a lo anterior, la pregunta sería entonces, ¿Cómo aprendemos a leer? En efecto para explicar un poco mejor el proceso que se realiza, existen los llamados modelos de lectura; uno de los que actualmente es más aceptado y utilizado es el Modelo de doble ruta que fue propuesto por Morton (1969) y del cual posteriormente Ellis y Young (1988) desarrollaron una versión.

La realidad psicológica de este modelo de doble ruta de lectura ha sido demostrada de manera bastante extensa por medio de observaciones clínicas y de estudios experimentales con buenos lectores (Seymour, 1987; citado por Capovilla & Capovilla, 2000).

De acuerdo con este modelo; el reconocimiento de palabras, en un sistema alfabético de escritura, puede ocurrir por medio de un proceso visual directo (ruta lexical) o a través de un proceso que implica mediación fonológica (Ruta Fonológica). (Coltheart, Curtis, Atkins & Haller, 1993; citado por Salles, Jou & Stein, 2007).

Es decir, en la Ruta Fonológica se utiliza como proceso la conversión grafema – fonema, la cual está permitiendo la pronunciación exacta de las palabras, las cuales poseen una correspondencia letra – sonido regular (Seymour, 1987; citado por Oliveira, 2009). De acuerdo con Share (1995), esta ruta es esencial para el desarrollo de la lectura, ya que en la etapa inicial, el proceso de decodificación fonológica es fundamental para la adquisición de las representaciones ortográficas de las palabras, lo que posteriormente va a permitir la lectura por la ruta lexical; asimismo en las etapas posteriores, la decodificación continua aun siendo de extrema importancia, visto que el lector esta siempre encontrándose con palabras desconocidas (Share, 1995; citado por Capovilla & Capovilla, 2000), por lo que esta ruta se considera de gran importancia durante el proceso de adquisición de la lectura.

En la Ruta Lexical, la cual por lo general es utilizada por lectores competentes, las representaciones de las palabras que nos son familiares, entran a nuestro léxico visual y allí son almacenadas, y así permiten el acceso directo al significado. Estas dos rutas intervienen paralelamente en el lector hábil, sin embargo la Ruta Lexical tiene un papel importante en la adquisición de la competencia lectora (Seymour, 1987; citado por Oliveira, 2009).

Ahora bien cuando una de estas rutas o ambas presenta algún tipo de dificultad, se podrían estar presentando algunas dificultades de lectura. Estas dificultades se encuentran entre las más frecuentes de aprendizaje, que pueden afectar hasta niños que presentan un desarrollo típico, mereciendo atención e instrucción personalizada (Snowling, 2001; citado por Zamo & Salles, 2013). Las dificultades específicas de lectura o dislexias de desarrollo son caracterizadas por problemas significantes en el reconocimiento de palabras en niños que presentan inteligencia media, fluencia en la

lengua materna, ningún déficit sensorial primario ni problemas emocionales (Wise, Ring & Olson, 1999; citados por Salles & Parente, 2006).

Hoy día se hace evidente como en las escuelas se incrementan los casos de niños con estas dificultades; la Dislexia es una de las dificultades a nivel de lectura que son de las más frecuentes y comunes, por ende vemos que en muchas ocasiones se presenta el fracaso escolar en muchos niños, lo que es bastante preocupante y requiere de mucha atención durante la adquisición del proceso lecto – escrito, creando estrategias de prevención a posibles dificultades en este nivel o estrategias donde asimismo se logre identificar de manera temprana las manifestaciones que pueden estar surgiendo en el niño, que nos lleve a sospechar que existe una dificultad de lectura o Dislexia.

Como por ejemplo, algunas de las manifestaciones que se pueden presentar en el niño son: tener dificultad para realizar la lectura de palabras aisladas, tener lectura imprecisa o lenta, sin modulación ni ritmo, una expresión escrita deficiente, desordenada e ilegible, dificultad para comprender e interpretar el texto, presencia de errores específicos en escritura (omisiones, sustituciones, traslaciones, agregados y separaciones), asimismo se pueden presentar errores de ortografía, entre otras.

Por otra parte y teniendo en cuenta estas manifestaciones, se encuentra el diagnóstico de estas dificultades, para lo cual es preciso tener presentes varios puntos. Inicialmente es necesario descartar que no se esté presentando ningún tipo de problema visual, que este generando la dificultad de lectura, de la misma forma es necesario evaluar otros componentes cognitivos, como la percepción, memoria y atención.

Igualmente otro punto a tener en cuenta es la evaluación de cada uno de los componentes del sistema lector. Un test de lectura elaborado a partir de los objetivos para conocer el estado de cada uno de los componentes, tendrá que incluir tareas variadas para cada proceso; cada una de estas tareas debe disponer de un elevado número de ítems, primero para conocer cuáles son las características de los ítems que determinan la ejecución de cada paciente (Cuetos, 2008). Por último utilizar test de lectura estandarizados con el fin de identificar el tipo de Dislexia que se está presentando.

Con respecto a los tipos de Dislexia, estas se subdividen en Fonológica, Superficial y Mixta. En la Fonológica, se presenta un déficit selectivo en la lectura de pseudopalabras; es decir en este tipo de dislexia el niño puede realizar la lectura de las palabras familiares, de palabras que ya son conocidas por él, pero la dificultad esta cuando realiza la lectura de palabras que son nuevas o desconocidas para él. Beauvois y

Derouesné (1979), fueron los primeros que descubrieron un paciente con dislexia fonológica, aunque pronto se describieron un buen número de casos similares (Allport y Funell, 1982; Patteron, 1982; Sartori, Barry y Job, 1984, entre otros, Citados por Cuetos, 2008).

En la Dislexia Superficial, el déficit se encuentra en la lectura de palabras irregulares. Presentan una incapacidad en el tratamiento ortográfico de la información (ruta lexical), revelada por dificultades en la lectura de palabras irregulares (Salles, Parente & Machado, 2004). Y por último en la Dislexia Mixta, el déficit se encuentra tanto en la lectura de pseudopalabras como en la lectura de palabras irregulares. Según Ellis (1995) y Ciasca (2000), este tipo de Dislexia es caracterizada por lectores que presentan problemas en los dos subtipos: disfonético (o fonológico) y diseidético (o superficial), los cuales están asociados a las disfunciones de los lóbulos pre-frontal, frontal, occipital y temporal (Citados por Alves et al, 2006).

En cuanto a la comorbilidad en la Dislexia. El estudio de Brown permite intuir, desde un punto de vista estructural, los vínculos entre la dislexia y sus manifestaciones comórbidas. La implicación de los lóbulos frontales y de los núcleos basales aporta coherencia teórica a la comorbilidad entre la dislexia y el TDAH (Brown, 2001, citado por Artigas-Pallarés, 2002). El TDAH (Trastorno de déficit de atención / hiperactividad), es el trastorno que más se asocia con la Dislexia.

Se han hallado relaciones entre el TDAH y la dislexia tanto de un punto de vista cognitivo como neuroanatómico. El nexo común entre TDAH y dislexia posiblemente sea la relación que ambos tienen con la memoria de trabajo. El defecto fonológico que se atribuye a la dislexia tendría una repercusión sobre la memoria de trabajo, y en consecuencia haría más probable la aparición de síntomas propios de TDAH, si otros módulos cognitivos implicados en el TDAH, también están afectados. El mismo razonamiento, a la inversa, también puede ser válido. Es decir, una baja memoria de trabajo, puede contribuir a las dificultades lectoras, en la medida que la representación fonológica, requiere memoria de trabajo (Artigas-Pallarés, Nonell & Ratera, 2003).

Otro de los trastornos de aprendizaje que puede ir acompañado con la Dislexia, es la Discalculia, la cual consiste en un trastorno específico de las capacidades aritméticas en un niño con un nivel de inteligencia que no le impide el aprendizaje de la aritmética. Es muy probable que la comorbilidad entre dislexia y discalculia se determine

genéticamente porque comparte mecanismos comunes (Knopik, 1997, citado por Artigas-Pallarés, 2002).

Con respecto a las causas de la Dislexia, actualmente se sugiere que esta puede tener bases neurológicas y genéticas, y que a nivel cognitivo puede estar causada por un fallo en el procesamiento fonológico de la información (C. López-Escribano, 2007). En términos cognitivo – lingüísticos, las dificultades de lectura presentan relación más consistente con la hipótesis de déficit del procesamiento fonológico del lenguaje (Zamo & Salles, 2013).

Como factores etiológicos de estas dificultades, hay básicamente dos líneas principales de discusión: la de factores biológicos (neuropsicológicos y genéticos) y la de las perspectivas funcionales (caracterización de los déficits cognitivos y de lenguaje escrito) (Salles, Parente & Machado, 2004). Existen diferentes modelos de la explicación de las posibles causas de la Dislexia, por ejemplo como hace referencia López – Escribano, 2007; existe el modelo del déficit fonológico; donde sugiere que este trastorno tiene bases neurológicas y genéticas y que, cognitivamente, está causado por un fallo en el procesamiento fonológico de la información.

Otro de los modelos a los que este autor hace referencia es al modelo del déficit del procesamiento temporal; que sugiere que los disléxicos sufren de un déficit general, no lingüístico, en el procesamiento temporal para discriminar cambios rápidos o sucesivos de estímulos, tanto en la modalidad visual como auditiva.

Considerando lo anteriormente expuesto en este capítulo, el presente estudio tiene por objetivo analizar, interpretar y describir subperfiles neuropsicológicos de un subgrupo de niños con dificultades de lectura, de 2º a 5º año de escolaridad, con edades entre 7 y 12 años y un mes, así como identificar y describir los subtipos de dislexia que se presentan en estos niños, a partir de los datos obtenidos, de los estudios de caso.

CAPÍTULO II

MÉTODO

En la presente Monografía se utiliza un enfoque de estudio de caso colectivo, con un abordaje cualitativo, de los subperfiles neuropsicológicos de niños de 2° a 5° año de escolarización, con edades entre 7 y 12 años y 1 mes, en los que se identifican dificultades de lectura.

Dicho estudio se lleva a cabo, utilizando datos ya colectados de estos niños en estudio anteriormente efectuado y publicado por Zamo Salles (2013); con los cuales se realiza un análisis y posteriormente se identifican algunos subtipos de Dislexia.

2.1 Participantes

Los niños participantes del estudio realizado por Zamo & Salles (2103), del cual se utiliza un banco de datos para la presente Monografía, provenían de una investigación más amplia, llamada “Desarrollo de una batería de evaluación Neuropsicológica infantil breve”. De una muestra que fue constituida por 246 participantes, de 6 a 12 años, hablantes nativos de portugués brasileiro, de cinco escuelas públicas de Porto Alegre, de estos se seleccionaron 19 niños, para componer el grupo con dificultades de lectura y 65 niños, emparejados por escolaridad al grupo con dificultades de lectura, para componer el grupo comparativo. Los niños tenían de uno a cuatro años de estudio completos (2° a 5° año de escolaridad).

Para esta Monografía son escogidos cuatro participantes:

Caso 1, estudiante de 9 años y 11 meses, cursando cuarto año de escolaridad, sin años de repitencia. Los padres no refieren presencia de dolores de oído (otitis), dificultades a nivel auditivo ni visual, ni accidentes graves o dolencias graves de algún tipo. Contrario a esto refieren que el estudiante fue medicado por un período de una semana, por la presencia de asma crónica, la cual se encuentra en tratamiento con Neumólogo.

Con respecto a su escolaridad, mencionan que hizo pre-escuela, no tuvo problemas para aprender a leer ni a escribir, clasifican el desempeño de su hijo como bueno, aunque refieren que la mayor dificultad que presenta es en la escritura.

Sobre el proceso de escolarización es un estudiante que tiene un método de enseñanza modificado, en el aula de clase presenta algunos comportamientos de inmadurez, hiperactividad, juega durante las clases, no concluye actividades y habla errado, según lo que refiere la docente.

Caso 2, estudiante de 10 años y 11 meses, cursando cuarto año de escolaridad, sin repitencia. Los padres no refieren presencia de dolores de oído (otitis), dificultades a nivel auditivo ni visual, accidentes graves o dolencias graves de algún tipo, de igual forma no ha sido medicado por largos períodos de tiempo.

En relación a su escolaridad, mencionan que entro a la escuela a la edad de 6 años e hizo pre-escuela, no tuvo problemas para aprender a leer ni a escribir, clasifican el desempeño de su hijo como bueno, aunque refieren que la mayor dificultad que presenta es en la escritura.

Por otra parte en el proceso de escolarización, la docente relata que la estudiante tiene dificultades en ortografía, su lectura no es espontánea y demora un poco para realizarla. De igual forma dice saber que la estudiante presenta un diagnóstico clínico, pero no informa dentro del cuestionario dicho diagnóstico, es importante señalar que en el cuestionario realizado a los padres, estos no reportan la presencia de algún diagnóstico clínico en la estudiante.

Caso 3, estudiante de 11 años y 8 meses, cursando tercer año de escolaridad, con repitencia de segundo y tercer año. Los padres refieren que presento dolor de oído (otitis), algunas dificultades para producir o comprender el habla, así como Neumonía. Contrario a esto no refieren dificultades a nivel auditivo ni visual, así como ninguna medicación por largo tiempo.

Con respecto a su escolaridad, mencionan que entro a la escuela a la edad de 6 años e hizo pre-escuela, añaden que el estudiante tuvo problemas para aprender a leer y a escribir, clasifican el desempeño de su hijo como regular y que su mayor dificultad está en la lectura.

En lo que se refiere al proceso de escolarización, el estudiante tiene un atendimento individualizado o en grupo (laboratorio, refuerzo) en la escuela, la docente menciona que el estudiante no escribe, que camina en el salón de clases todo el tiempo y que cuando se encuentra molesto quiere golpear a sus compañeros de clase.

Finalmente el Caso 4, estudiante de 9 años y 9 meses, cursando cuarto grado de escolaridad, sin repitencia. Los padres refieren que presento dolor de oído (otitis),

Neumonía y Reflujo. Fue medicado por un período de 2 años a causa del reflujo. Sin embargo no refieren dificultades a nivel auditivo, visual, ni accidentes de gravedad. Por otra parte mencionan que presenta dificultades para dormir.

En cuanto a su escolaridad, mencionan que entro a la escuela a la edad de 3 años e hizo pre-escuela, añaden que la estudiante tiene problemas para aprender a leer y a escribir, clasifican el desempeño de su hijo como regular y mencionan que presenta dificultad a nivel de lectura y escritura.

En relación con su proceso de escolarización, la docente describe que el estudiante presenta dificultad para alfabetizarse y que aprendió a leer en tercer año.

2.2 Delineamiento

Se utiliza un delineamiento de estudio de serie de casos (Robson, 1993), en el cual se busca analizar, interpretar y describir los subperfiles neuropsicológicos de estos niños que presentan dificultades en lectura, además de esto se identifican los subtipos de Dislexia presentes.

Todos esto con base en el banco de datos ya colectados a través del estudio nombrado con anterioridad (Zamo & Salles, 2013).

2.3 Instrumentos y procedimientos

En esta monografía se usan como referencia los instrumentos y procedimientos empleados en el estudio realizado por Zamo & Salles (2103), donde a partir de la aprobación en el Comité de Ética en Investigación del Instituto de Psicología (protocolo de número 2008/067) y de posesión de las firmas de los términos de consentimiento libre e esclarecido por los padres, los niños son evaluados en dos sesiones:

- 1) aplicación colectiva del Raven (Angelini et al., 1999) y
- 2) lectura (LPI) (Salles et al, 2013) y NEUPSILIN-INF (Salles et al, 2016), (aplicaciones individuales), en orden balanceada. Los profesores llenan la escala CATRS-10 y los padres responden al cuestionario socioeconómico (ABEP, 2009) y de condiciones de salud, construido para dicho estudio. En la tarea de lectura – LPI (Salles et al, 2013) son presentadas individualmente para lectura en voz alta 60 estímulos impresos (20 regulares, 20 irregulares y 20 pseudopalabras), que varían en cuanto a los criterios de frecuencia, regularidad, lexicalidad y extensión. Esta tarea se usa como criterio de

división de los grupos, considerando el punto de corte sugerido según la muestra normativa del instrumento (Salles et al., in press).

El NEUPSILIN-INF (Salles et al, 2016), evalúa ocho funciones neuropsicológicas, a saber, orientación (espacio y tiempo), percepción (visual y de emociones en rostros), atención (auditiva y visual), memoria (episódico-semántica viso verbal, episódico-semántica verbal-recordación inmediata y tardía-, memoria semántica y memoria de trabajo – componentes ejecutivo central, fonológico y viso-espacial), lenguaje oral y escrito, habilidades visoconstructivas (copia de figuras), habilidades aritméticas (conteo de palitos y ocho cálculos matemáticos) y funciones ejecutivas (fluencia verbal y tarea de go / no go auditiva).

El instrumento se usa en niños entre el rango de edad de 6 a 12 años. Estudios de validez y de fidedignidad sobre el instrumento eran conducidos (Salles et al., 2011). La tarea de orientación consiste en seis preguntas (un punto cada una) que envuelve orientación – personal, temporal y espacial. La atención se evalúa a través de dos subtest: 1) Cancelamiento de figuras (atención focalizada en la modalidad visual y capacidad de inhibición), cuya puntuación final es el número de objetivos cancelados correctamente (máximo de 35 puntos) y 2) repetición de frecuencia de dígitos orden directa (puntuación máxima de 24 puntos), siendo extraído el número de ítems acertados y la mayor secuencia repetida correctamente (span).

La percepción envuelve percepción de emoción de rostros y constancia de forma y de objeto. La memoria de trabajo envuelve tareas de secuencia dígitos orden directa y span de pseudopalabras (con puntuación total de 20 puntos), que evalúa los componentes fonológico y ejecutivo central de la memoria de trabajo (suman 48 puntos). El componente viso-espacial de la memoria de trabajo se investiga por tareas semejantes a los bloques de Corsi, pero bidimensional, contando con 28 puntos de puntuación máxima.

La memoria verbal episódico-semántica incluye las tareas de recordación inmediata y tardía de lista de palabras (puntuación de 9 puntos por tarea), ya la memoria episódica viso-verbal se evalúa por recordación inmediata de lista de figuras (puntuación total de 9 puntos). Cuatro cuestiones accesan el conocimiento previo del niño (memoria de largo plazo semántica), siendo la puntuación total máxima de cuatro puntos. En la puntuación total de la función del lenguaje (puntuación máxima = 73) el lenguaje oral (32 puntos) y el lenguaje escrito (45 puntos) son evaluadas a través de los subtest de: nominación de figuras (9 puntos); consciencia fonológica (10 puntos); comprensión oral

de palabras y frases (5 puntos) y procesamiento inferencial (8 puntos); lectura en voz alta de sílabas, palabras y pseudopalabras (17 puntos); comprensión escrita de palabras y frases (5 puntos); escrita sobre dictado de palabras y pseudopalabras (19 puntos); escrita espontánea y escrita copiada de frases (puntuación varía de cero a dos puntos en cada tarea).

Las habilidades visoconstructivas son investigadas a través de la copia de cuatro figuras presentadas individualmente, en un total de 24 puntos. Ya las habilidades aritméticas son medidas por dos subtest (conteo de palitos y cálculos matemáticos de las cuatro operaciones básicas) con puntuación total de 25 puntos. Cada operación matemática puede ser evaluada con puntuaciones de 0, 0,5, 1, 2 o 3 puntos, alcanzando un total máximo de 24 puntos. Las funciones ejecutivas son evaluadas por las tareas de fluencia verbal (ortográfica y semántica) cuya puntuación es el número de palabras evocadas, y tarea go / no go auditiva, con puntuación total de 60 puntos (Tomado de Zamo & Salles, 2013).

El Cuestionario abreviado de Conners, Escala Conners abreviada para profesores (*Conners Abbreviated Teacher Rating Scale – CATRS -10*), presenta 10 situaciones que deben ser puntuadas según la frecuencia de los comportamientos del niño. Las situaciones de desatención y de hiperactividad son puntuadas en escala de tipo *Likert*, de cuatro puntos, siendo cero para “nunca” y tres para “muy frecuente”. La escala es un instrumento de triagem, que puede ser usado en investigaciones a fin de identificar comportamientos hiperactivos. La puntuación máxima es de 30 puntos. Según estudio de Brito (1987), el punto de corte sugerido para la población brasilera es desempeño superior al percentil 90.

El Cuestionario socioeconómico (ABEP, 2009) y de condiciones de salud, contiene aspectos socio-culturales, de salud y de escolarización llenados por los padres/responsables por el niño. Este también investiga antecedentes médicos (aspectos de salud general y específicos), de desarrollo e histórico de escolarización del niño, a fin de excluir participantes con histórico de enfermedades neurológicas o dificultades en el aprendizaje. (Tomado de Zamo, 2011).

2.4 Análisis de datos

Para el estudio de casos de esta Monografía, son escogidos cuatro subperfiles neuropsicológicos de niños participantes del estudio realizado por Zamo & Salles (2103), que presentan dificultades en lectura. Se escogen casos que contrastan a partir de su puntaje en la Escala de Conners, y se realiza un análisis de los casos a partir de los resultados en los diferentes instrumentos de evaluación utilizados en el estudio de Zamo & Salles (2103).

CAPÍTULO III

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

3.1 Descripción de los casos

A continuación se realiza una breve descripción de los datos generales, a partir de los cuestionarios realizados tanto a los padres de familia como a los profesores de los estudiantes, Cuestionario de datos socioeconómicos y de Salud – construido para dicho estudio y Cuestionario abreviado de Connors, respectivamente (Zamo, 2011 y Zamo y Salles, 2013).

En el cuestionario que se realiza a los padres de los niños, en general estos no refieren ningún tipo de dificultad a nivel auditivo, visual o accidentes graves ni convulsiones. A nivel de dolencias en el caso 1, los padres refieren la presencia de Asma Crónica, la cual es tratada con medicamentos durante dos semanas, en los Casos 3 y 4, en alguna ocasión se presenta dolor de oído (Otitis), así como Neumonía, en el Caso 4 además de la Neumonía los padres también reportan la presencia de Reflujo, para el cual la estudiante es medicada por un período de dos años.

Los cuatro estudiantes estuvieron pre-escolarizados, los padres no identifican ningún problema inicial para el aprendizaje de la lectura y escritura, solo en el Caso 4, en el cuál los padres si lo manifestaron. En los Casos 1 y 2, los padres clasifican el rendimiento escolar de sus hijos como bueno, mientras que los Casos 3 y 4 lo clasifican como regular. En cuestión de repitencia de algún año escolar, solo se reporta en el Caso 3. Al preguntar si la mayor dificultad de los estudiantes esta en lectura o escritura, los padres de los Casos 1 y 2 mencionan que es en escritura, en el Caso 3, en lectura y en el Caso 4, los padres indican que la estudiante presenta dificultades en ambos procesos.

En el cuestionario abreviado de Connors que se realiza a los profesores, a partir de sus respuestas, se puede identificar que existen indicadores de alteraciones comportamentales y de Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH) en los Casos 1 y 3, así mismo algunas de las características comportamentales o de aprendizaje que se mencionan en estos casos son “inmaduro, hiperactivo, juega para no escribir, no concluye actividades, no escribe, camina todo el tiempo en la sala, habla mucho o habla errado”, características que podrían explicar los indicadores de alteraciones anteriormente mencionados.

Por otra parte en ninguno de los casos se reporta que los estudiantes hayan sido suspendidos o expulsados del colegio. Otro dato importante reportado en el cuestionario es que se utiliza un método de enseñanza modificado en el Caso 1, mientras que en el Caso 3, un atendimiento individualizado, con los otros dos casos no se reporta ninguno de estos métodos escolares.

3.2 Desempeño en las evaluaciones realizadas

En la Tabla 1, se muestra la comparación de los casos escogidos para este estudio, a partir de las variables de edad, lectura de palabra aislada (LPI), Escala Connors Abreviada para profesores y QI no verbal.

En cuanto a la edad, según los datos de los estudiantes tomados para este estudio están entre los 9 y 11 años, con años completos de estudio entre 2 y 4 años. Según los resultados obtenidos en la Escala Connors en los Casos 1 y 3, se encontraron indicadores de alteraciones comportamentales y de Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), según la CATRS-10, conforme punto de corte de acuerdo con el género (Brito, 1987, citado por Zamo & Salles (2013), ya que para esta escala la puntuación máxima es de 30, y las puntuaciones obtenidas en estos casos son de 30 y 28 respectivamente, mientras que los Caso 2 y 4, no presentan ningún indicador de este tipo.

En el QI no verbal (Teste de Raven), de acuerdo a la puntuación de cada participante, se puede evidenciar que se clasifican en un grado diferente, según la escala especial del Test de Matrices Progresivas de Raven (Angelini, 1999, citado por Zamo (2011), el Caso 1, se encuentra en el Grado II: definitivamente arriba de la media en la capacidad intelectual, mientras que los Casos 2 y 3, en el Grado III: intelectualmente medio, por último tenemos el Caso 4, que se encuentra en Grado I, que significa que está en un nivel intelectualmente superior. Ninguno de los estudiantes se encuentra por debajo de la media en la capacidad intelectual.

En la Lectura de palabras aisladas (LPI), de acuerdo a los puntajes obtenidos, se identifica que aunque los estudiantes hacen uso de ambas rutas de lectura, tanto la Ruta Fonológica como la Lexical, se evidencia mayor dificultad en alguna de ellas. En los casos 1 y 2, se observa mayor dificultad para el uso de la ruta lexical, presentan errores en la lectura de palabras irregulares, donde se evidencian sustituciones de algunos fonemas de acuerdo a una similitud sonora así como algunas omisiones. El uso de esta ruta, permite el reconocimiento rápido y preciso apenas de la información archivada en

el léxico, o sea, palabras de todos los tipos (por ejemplo, palabras de alta y baja frecuencia de aparición, regulares e irregulares, cortas y largas).

Lo mismo no sucede cuando la lectura es hecha por el proceso fonológico que, sin embargo puede reconocer tanto las palabras archivadas en el léxico como los estímulos no archivados en ese sistema (palabras desconocidas y no – palabras), lo que puede causar errores en la pronuncia de palabras irregulares para la lectura (Pinheiro, Cunha, & Lúcio, 2008), que es lo que se evidencia en este caso.

A diferencia del caso 4, donde se evidencia lo opuesto, mayor dificultad en la lectura de pseudopalabras, lo cual indica que este estudiante presenta mayor dificultad para el uso de la ruta fonológica. Ahora con relación al caso 3, se observa bastante dificultad para la lectura tanto de palabras regulares e irregulares como para la lectura de pseudopalabras, aunque se evidencia que realiza un poco más de uso de la ruta fonológica, la cual se puede utilizar para la lectura tanto de palabras regulares como de pseudopalabras. En la evaluación se menciona que el estudiante lee de forma silábica, lo cual se explica por el uso más frecuente de la ruta fonológica. Esta trabaja letra a letra, de izquierda para derecha, su funcionamiento es más lento que en la lexical (Coltheart, et al., 2001, citado por Almeida, 2013).

TABLA 1

Comparación de los casos a partir de las variables de edad, Lectura (LPI), Escala Connors Abreviada para profesores y QI no verbal

	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4	
	Puntaje	Percentil	Puntaje	Percentil	Puntaje	Percentil	Puntaje	Percentil
Edad del participante	9,00	-	10,00	-	11,00	-	9,00	-
Puntaje total Connors	30,00	-	1,00	-	28,00	-	3,00	-
Raven percentil equivalente		80,00		70,00		26,00		95,00
LPI total de lectura de palabras	45,00	2,5	50,00	2,5	30,00	< 2,5	47,00	2,5
• LPI aciertos de palabras reales	30,00	-	35,00	-	19,00	-	34,00	-
• LPI aciertos de palabras reales regulares	18,00	7,0	18,00	2,5	14,00	< 2,5	19,00	20

• LPI aciertos de palabras reales irregulares	12,00	2,5	17,00	7,0	5,00	< 2,5	15,00	10
• LPI aciertos de pseudopalabras	15,00	7	15,00	10	11,00	< 2,5	13,00	2,5
Años completos de estudio formal	3,00	-	4,00	-	2,00	-	3,00	-

A continuación se presentan las Tablas 2 y 3, donde se muestra la comparación del desempeño en las tareas realizadas de las funciones Neuropsicológicas de Lenguaje y Memoria (Tabla 2) y de Orientación, Atención, Percepción, Habilidades aritméticas, Habilidades viso constructivas y Funciones ejecutivas (Tabla 3), de los estudiantes escogidos para realizar este estudio, esto de acuerdo a los resultados arrojados en el Instrumento de Evaluación Neuropsicológica breve infantil NEUPSILIN – Inf. Los datos normativos presentados en dichas tablas fueron calculados a partir de estadística descriptiva, obteniéndose medias y desvíos-estándar. Para el punto de corte, se establece una puntuación Z de -1,5 para los resultados de aciertos y +1,5 para los resultados de errores y tiempo/velocidad (Fonseca, Salles & Parente, 2009). El cálculo de la puntuación z (estandarizado individual) es hecho de la siguiente forma:

Puntuación z = (Resultado bruto del participante – Media del grupo normativo al cual corresponde en la variable)/Desvio-estándar del grupo normativo al cual corresponde en la variable.

Conforme presentado por Fonseca, Salles y Parente (2009), el punto de corte de $z \leq -1,5$ es un índice representativo de déficit en la clínica neuropsicológica. Se sugieren tres puntos de corte de referencia:

- Puntuaciones Z entre -1,0 y -1,5, sugestivos de alerta para déficit neuropsicológico;
- Puntuaciones Z menores o iguales a -1,5, sugestivos de déficit neuropsicológico;
- Puntuaciones Z entre -1,6 y -2,0, sugestivos de déficit moderado a severo;
- Puntuaciones Z menores o iguales a -2,0, sugestivo de déficit de gravedad importante.

En la Tabla 2, en relación a la función Neuropsicológica de Lenguaje, más específicamente en Lenguaje Oral en la tarea de Nominación, los 4 casos presentan un desempeño medio. Con respecto al área de Consciencia Fonológica el caso 1 obtiene una puntuación Z entre -1 y -1,5 lo que indica un sugestivo de alerta para déficit, con mayor predominio a nivel de rimas, casos 2, 3 y 4 se encuentran con puntuaciones Z menores o iguales a -2 lo que indica sugestivo de déficit de gravedad.

En Comprensión Oral de acuerdo a la puntuación los casos 1,2 y 3, obtienen un desempeño medio, a excepción del Caso 4, que obtiene una puntuación Z de -2, lo que indica un sugestivo de déficit de gravedad en esta área. En procesamiento inferencial las puntuaciones en los cuatro casos son diferentes, el caso 1, obtiene una puntuación Z de -2 que indica sugestivo de déficit de gravedad, el caso 2, se encuentra en un desempeño medio, el caso 3, obtiene una puntuación Z de -1,5, sugestivo de déficit y el caso 4 puntuación Z de -1, que es una alerta para déficit. Como resultados totales a nivel de Lenguaje Oral en una escala de menor a mayor gravedad, se observa que el caso 4 obtiene una puntuación Z de -1,5 sugestivo para déficit y los casos 1, 2 y 3, obtienen una puntuación Z menor o igual a -2 sugestivo para déficit de gravedad importante.

Por otro lado a nivel de Lenguaje escrito, en el total de las tareas de lectura en voz alta, se evidencia que los cuatro casos presentan un sugestivo de déficit de gravedad importante, con mayor predominio en la lectura de palabras. En la tarea de comprensión escrita, el caso 3, presenta un desempeño arriba de la media, los casos 2 y 4, un desempeño medio y el caso 1, obtuvo una puntuación Z por debajo de -2, lo que indica un sugestivo de déficit de gravedad importante.

En la escritura de palabras y pseudopalabras, 3 de los casos (casos 1, 3 y 4) presentan una puntuación Z por debajo de -2 lo que indica un sugestivo de déficit de gravedad importante, teniendo en cuenta los puntajes de cada tarea se evidencia mayor dificultad a nivel de la escritura de palabras, a excepción del caso 2, que presento una puntuación Z entre -1,5 y -1,6 que indica un sugestivo de déficit, al igual que los otros casos su mayor dificultad está en la escritura de palabras, manteniendo un desempeño medio en la escritura de pseudopalabras. En escritura espontanea los casos 1 y 4, presentan un desempeño medio mientras que los casos 2 y 3, obtienen una puntuación Z por debajo de -2 sugestivo para déficit de gravedad importante, por otro lado en la escritura copiada los cuatro casos obtienen un desempeño medio.

A partir de los resultados anteriores en el lenguaje escrito se determina que de acuerdo a la puntuación Z obtenida por los estudiantes estos se encuentran por debajo de -2 sugestivo de déficit de gravedad importante, esta misma puntuación es la puntuación final de los cuatro casos en relación a la función Neuropsicológica de Lenguaje en general.

Con respecto a la función Neuropsicológica de Memoria, a nivel de Memoria de Trabajo, en las tareas de Memoria operacional fonológica y ejecutiva central se evidencia

que el caso 1, presenta un desempeño medio, el caso 4, obtiene una puntuación Z de 1,5 que indica un sugestivo de déficit y en los casos 2 y 3, se obtiene una puntuación Z por debajo de -2 lo que indica un sugestivo de déficit de gravedad importante.

En la tarea de Memoria Visoespacial se evidencia que el caso 1, presenta un desempeño arriba de la media, caso 4, en la media, caso 2, obtiene una puntuación Z de -1 que indica sugestivo de alerta de déficit y caso 3, se encuentra por debajo de -2 como sugestivo de déficit de gravedad importante. Con estos puntajes se determina que a nivel de Memoria de Trabajo estos estudiantes se encuentran en una escala de menor a mayor gravedad de la siguiente forma: caso 1, se encuentra en un desempeño arriba de la media, caso 4 obtuvo una puntuación Z de -1 sugestivo de alerta de déficit mientras que los casos 2 y 3, obtienen una puntuación por debajo de -2 sugestivo de déficit de gravedad importante.

En la tarea de Memoria episódico – semántica verbal el caso 1, presenta un desempeño medio (así como en el puntaje total de Memoria semántica y en Memoria episódico – semántica viso-verbal recordación), los casos 2 y 4, obtienen una puntuación Z entre 1,5 y 1,6 sugestivo de déficit, por ultimo para esta tarea el caso 3, obtiene una puntuación Z por debajo de -2 sugestivo de déficit de gravedad importante (este mismo puntaje lo presento en el total de Memoria semántica y en Memoria episódico – semántica viso – verbal recordación). A nivel de puntaje total de la tarea de Memoria semántica el caso 2, presenta un desempeño medio y el caso 4, se encuentra por debajo de -2 sugestivo de déficit de gravedad importante (así como en la tarea de Memoria episódico – semántica viso – verbal recordación). En Memoria semántica el caso 2, obtiene una puntuación Z entre -1 y -1,5 sugestivo de alerta para déficit.

Por consiguiente a partir de estos resultados se evidencia que en la función Neuropsicológica en Memoria en general el caso 1 presenta un desempeño medio, el caso 4 obtiene una puntuación Z entre -1 y -1,5 sugestivo de alerta, caso 2 entre -1,6 y -2 sugestivo de déficit moderado a severo y por último el caso 3 que se encuentra por debajo de -2 sugestivo de déficit de gravedad importante.

TABLA 2

Desempeño en las tareas de Lenguaje y Memoria del NEUPSILIN - INF.

	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4	
	Puntaje	Puntaje z	Puntaje	Puntaje z	Puntaje	Puntaje z	Puntaje	Puntaje z
Lenguaje								
Lenguaje oral								
• Nominación	9,00	0,33	9,00	0,45	9,00	0,46	9,00	0,33
• Consciencia fonológica								
Consciencia fonológica – Rima	2,00	-3,26	1,00	-5,68	3,00	-2,36	4,00	0,81
Sustracción fonémica	6,00	0,53	3,00	-3,38	3,00	-8,72	3,00	-2
Consciencia Fonológica total	8,00	-1	4,00	-5,13	6,00	-8,28	7,00	-2
• Comprensión oral	5,00	0,6	5,00	0,28	5,00	0,31	4,00	-2
• Procesamiento inferencial	1,00	-2	7,00	0,69	5,00	-1,5	4,00	-1
Lenguaje oral total	23,00	-2	25,00	-2,43	25,00	-3,60	24,00	-1,5
Lenguaje escrito								
• Lectura en voz alta – sílabas	6,00	0,28	6,00	0,28	5,00	-5,70	5,00	-3,72
• Lectura en voz alta – palabras	3,00	-8,44	5,00	-5,38	4,00	-11,58	6,00	0,38
• Lectura en voz alta – pseudopalabras	3,00	-2	3,00	-2	4,00	-1	3,00	-2
Lectura en voz alta total	12,00	-4,32	14,00	-2,91	13,00	-4,58	14,00	-2,20
• Comprensión escrita	3,00	-10,94	5,00	0,33	5,00	5,00	5,00	0,16
• Escrita de palabras	10,00	-3,15	12,00	-2	7,00	-11,30	9,00	-4,22
• Escrita de pseudopalabras	4,00	-1,5	4,00	-1	3,00	-5,69	5,00	0,67
• Escrita de palabras y pseudopalabras total	14,00	-2,80	16,00	-1,5	10,00	-12,04	14,00	-2,80
• Escritura espontanea	2,00	0,70	1,00	-2	1,00	-2,10	2,00	0,70
• Escritura copiada	2,00	0,76	2,00	0,16	2,00	0	2,00	0,76
Lenguaje escrito total	33,00	-4,39	38,00	-2,59	31,00	-13,77	37,00	-2,47
Lenguaje puntaje total	56,00	-3,90	63,00	-3,22	56,00	-8,91	61,00	-2,46
Memoria de trabajo								
Memoria operacional fonológica y ejecutiva central								
• Repetición de números	22,00	0,72	14,00	-1,5	14,00	-2,43	14,00	-1,5
Mayor secuencia repetida correctamente	4,00	0,20	3,00	-1,5	3,00	-2,07	3,00	-1
• Span pseudopalabras	13,00	0,53	9,00	-1,5	10,00	-1,5	10,00	-1

Mayor secuencia repetida correctamente	3,00	0,12	2,00	-2	3,00	-1	3,00	0,12
Memoria operacional fonológica y ejecutiva central total	35,00	0,76	23,00	-2	24,00	-2,57	24,00	-1,5
Memoria visoespacial								
• Mayor secuencia repetida correctamente	5,00	0,70	4,00	-1	4,00	-2	5,00	0,70
Memoria visoespacial total	28,00	1,01	20,00	-1	17,00	-2	27,00	0,86
Memoria de trabajo total	63,00	1,09	43,00	-2	41,00	-2,91	51,00	-1
Memoria episódico – semántica verbal total	9,00	0,04	7,00	-1,5	4,00	-2,79	6,00	-1,5
Memoria semántica total	4,00	0,36	4,00	0,28	3,00	-3,91	3,00	-2
Memoria episódica – semántica viso –verbal recordación	6,00	0,38	5,00	-1	4,00	-2,27	4,00	-2
Memoria puntaje total	72,00	0,17	59,00	-1,87	52,00	-3,74	64,00	-1

En la Tabla 3, a nivel de Orientación se evidencia que los casos 2 y 4, presentan un desempeño medio, contrastando con los casos 1 y 3, que presentan una puntuación Z de -1,5 como sugestivo de déficit. Ahora bien en la función Neuropsicológica de Atención, teniendo en cuenta los resultados de las tareas de Atención Visual y Atención Auditiva, se evidencia con el resultado total que el caso 1, presenta un desempeño medio en esta área, a diferencia de los casos 3 y 4, que obtienen una puntuación Z entre -1 y -1,5, sugestivo de alerta para déficit con mayor predominio en Atención Auditiva, en ambos casos y por último el caso 2, que presento una puntuación Z por debajo de -2, sugestivo de déficit de gravedad importante, de igual forma que los anteriores con mayor predominio en Atención Auditiva.

Ahora bien en la función de Percepción los resultados que obtienen los estudiantes muestran un desempeño medio en esta área, en los cuatro casos. A nivel de las funciones de Habilidades aritméticas y Habilidades visoconstructivas, se encuentra que el caso 1, obtiene una puntuación Z de -1, sugestivo de alerta para déficit en ambas funciones, así como el caso 3, que obtiene una puntuación Z por debajo de -2, sugestivo de déficit de gravedad importante, esto en ambas funciones; ya en los casos 2 y 4, la puntuación es diferente. El caso 2, presento un desempeño medio en cuanto a Habilidades aritméticas y una puntuación Z por debajo de -2, en Habilidades Visoconstructivas, al igual que el caso

3. En el caso 4, en Habilidades aritméticas se obtiene una puntuación Z por debajo de -2 al igual que el caso 3, ya en Habilidades visoconstructivas este estudiante obtiene una puntuación Z entre -1,5 y -1,6 sugestivo para déficit.

Por ultimo a nivel de funciones ejecutivas se puede observar a partir de los resultados en la tarea de Fluencia verbal, que los casos 1 y 4, obtienen una puntuación Z de -1,5 sugestivo de déficit, en el caso 1 con mayor predominio y gravedad en fluencia verbal – ortográfica, ya en los casos 2 y 3, las puntuaciones son contrastantes, el caso 2, se encuentra en un desempeño medio en esta función, ahora en el caso 3, se obtiene una puntuación por debajo de -2 sugestivo de déficit de gravedad importante. Para finalizar en esta área de Funciones ejecutivas en la tarea go – no – go se obtiene de menor a mayor gravedad los siguientes resultados: el caso 3, presenta un desempeño medio en esta área, mientras que los casos 1 y 4, presentan una puntuación Z de -1 sugestivo de alerta para déficit y por último el caso 2, obtiene una puntuación Z de -1,5 sugestivo para déficit.

TABLA 3

Desempeño en las tareas de Orientación, atención, percepción, habilidades aritméticas, habilidades viso constructivas y funciones ejecutivas del NEUPSILIN - INF.

	CASO 1		CASO 2		CASO 3		CASO 4	
	Puntaje	Puntaje z	Puntaje	Puntaje z	Puntaje	Puntaje z	Puntaje	Puntaje z
Orientación total	4,00	-1,5	6,00	0,48	5,00	-1,5	6,00	0,71
Atención								
Atención visual – Cancelamiento de figuras	33,00	0,13	32,00	-1	29,00	-1	33,00	0,13
Atención auditiva – repetición de secuencia de dígitos (orden directa)	22,00	0,82	11,00	-2,36	13,00	-3,17	18,00	-1
Atención total	55,00	0,74	43,00	-2	52,00	-1	51,00	-1
Percepción								
Percepción Visual	4,00	0,46	4,00	0,55	4,00	0,34	4,00	0,46
Percepción puntaje total	6,00	0,46	6,00	0,55	6,00	0,34	6,00	0,46
Habilidades aritméticas total	20,50	-1	23,00	0,01	10,00	-8,11	12,50	-2,85
Habilidades visoconstructivas total	20,00	-1	15,00	-3,72	17,00	-3,08	19,00	-1,5

Funciones ejecutivas								
Fluencia verbal – ortográfica – letra M	2,00	-2	10,00	0,70	5,00	-1,5	4,00	-1,5
Fluencia verbal – semántica – animals	10,00	-1	16,00	0,33	11,00	-1,5	9,00	-1,5
Fluencia verbal total	12,00	-1,5	26,00	0,63	16,00	-2	13,00	-1,5
Tarea go-no-go	54,00	-1	52,00	-1,5	59,00	0,41	53,00	-1
Funciones ejecutivas puntaje total	66,00	-	78,00	-	75,00	-	66,00	-

3.3 Discusión

A partir del análisis que se realiza a los resultados de la evaluación Neuropsicológica tomados de los subperfiles neuropsicológicos de los cuatro niños con dificultades de lectura escogidos para esta Monografía , empezando por los datos generales y para ello teniendo en cuenta los cuestionarios realizados tanto a los padres de familia como a los profesores de los estudiantes (Cuestionario de datos socioeconómicos y de Salud – construido para dicho estudio y Cuestionario abreviado de Conners, respectivamente).

Se evidencia que en dos de los cuatro casos analizados (Casos 3 y 4), los padres refieren que sus hijos ya presentaron en algún momento dolores de oídos frecuentes (otitis) y en relación a problemas de lectura es importante tener en cuenta este tipo de datos , ya que como lo mencionan Katz & Tillery, 1997 “La otitis media es mencionada como uno de los primeros factores que puede causar problemas de lenguaje, de habla y de aprendizaje, a través de las dificultades articulatorias, de recepción y expresión del lenguaje, de la inhabilidad para leer y deletrear, de la pobre discriminación de los sonidos del habla, del tiempo de respuesta tardío o retardado, de la distracción por ruido y olvido de la información” (Citado por Mariosi, 2014, p.12), algunas de estas dificultades son presentadas en estos estudiantes.

Con relación al Coeficiente Intelectual los resultados muestran que las dificultades de lectura que estos niños presentan son independientes a los resultados del Coeficiente Intelectual no verbal (Teste de Matrices coloridas de Raven), que se obtienen en la evaluación, ya que ninguno de estos estudiantes se encuentra por debajo de la media en

la capacidad intelectual de acuerdo a este Test. Estudios como los Jiménez y Rodrigo (1994) y Rodrigo y Jiménez, 1996, 1999, demuestran que “las diferencias de acceso al léxico entre normolectores y disléxicos no están mediatizadas por la influencia de la inteligencia” (Citados por Jiménez, Artiles, Rodríguez, Naranjo, González, Crespo, Hernández y Afonso, 2011).

El presente estudio corrobora estos hallazgos donde se muestra que las dificultades de lectura y el coeficiente intelectual son independientes. Lo cual no quiere decir que estas pruebas no sean de gran importancia, como en este caso del Test de Matrices Coloridas de Raven que identifica habilidades perceptuales, de observación y razonamiento analógico, que son algunas de las habilidades necesarias para los procesos de lecto – escritura.

Asimismo estos resultados a nivel de Coeficiente intelectual podrían estar mostrando que estos estudiantes no solo presentan una dificultad de lectura o un retraso en ese proceso de lectura sino también podrían ser signos o indicios de la presencia de Dislexia como tal. Así como es mencionado por Jiménez y Rodrigo (2000) en su estudio donde añaden que con relación al coeficiente intelectual si se pueden identificar diferencias entre los disléxicos y los lectores retrasados, ya que se evidencia que los disléxicos alcanzan puntuaciones semejantes en C.I a los de los lectores que son competentes en esta área.

Por consiguiente para llegar a identificar o no indicios de Dislexia en estos estudiantes, dentro de los resultados de las pruebas se observan otras variables mas además del Coeficiente Intelectual, anteriormente explicado. Para la adquisición de lectura se hacen necesarios predictores o también llamados precursores cognitivos, como son el Nombramiento automatizado rápido o velocidad de nombrado como es llamada en estudios realizados por Parilla et al, 2007 (Citado por García, C. 2012).

Otro predictor importante para la lectura es el procesamiento fonológico y como parte de este la habilidad metacognitiva de conciencia fonológica, estudiada por autores como Adams, 1990 y Ehri et al., 2001, entre otros (Citados por González, R. et al, 2013), asimismo estudios como los de Brady, 1991; Torgesen, Wagner & Rashotte, 1994, entre otros (citados por Herrera, L y Defior, S. 2005) han mostrado la importancia de la memoria fonológica como precursor para la adquisición de la habilidad lectora, la cual “es fundamental para realización de la conversión de los sonidos de las letras en

agrupamientos que forman palabras en la actividad de lectura” (Baddeley, 2000; citado por Zamo, R. 2011, p.46).

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente y corroborando con los resultados de las pruebas realizadas, se podría afirmar que en los cuatro casos se evidencian dificultades en las habilidades predictoras para la adquisición de lectura, estos estudiantes presentan puntuaciones desde sugestivo de alerta para déficit hasta sugestivo de déficit de gravedad importante, en lo que se refiere a estas tres habilidades, Consciencia Fonológica, Memoria de Trabajo Fonológica y en Fluencia Verbal, por lo que ya se observan aquí las primeras características de las dificultades que se presentan en la Dislexia.

Comparando las dos funciones Neuropsicológicas de Lenguaje y Memoria, se evidencian desempeños más bajos y de un nivel de gravedad mayor en los cuatro estudiantes a nivel de Lenguaje, donde las puntuaciones totales se presentan por debajo de -2 para un sugestivo de déficit de gravedad importante.

En relación con la Lectura de Palabras Isoladas (LPI) y como fue dicho anteriormente en los resultados, en los Casos 1 y 2, se evidencia mayor dificultad en la lectura de palabras irregulares, caso contrario con el Caso 4, donde la mayor dificultad está en la lectura de pseudopalabras, lo que también se evidencia en la tarea de lectura en voz alta de pseudopalabras del Neupsilin, donde este estudiante presenta desempeños bajos y por último en el caso 3, la dificultad se encuentra tanto en la lectura de palabras irregulares como en la lectura de pseudopalabras, a partir de estos resultados y resultados del instrumento de evaluación Neuropsicológica Neupsilin Inf., se puede evidenciar la presencia de Indicativo de Dislexia de desarrollo en estos estudiantes.

A continuación se describen los subtipos de Dislexia identificados en cada caso, de acuerdo a lo anteriormente explicado. En los Casos 1 y 2, se identifican características de un patrón de Dislexia de tipo Superficie, personas con este tipo de Dislexia “presentan poca capacidad en la lectura por la ruta lexical. Basándose en los procedimientos fonológicos de conversión de letras en sonidos, cuando intentan leer en voz alta. Leen con mayor precisión las palabras regulares y tienden a regularizar las otras palabras” (Gomes, A. 2012, p. 51), lo que se puede evidenciar en este caso en la prueba de LPI, ya que este estudiante presenta un mayor y mejor uso de la ruta fonológica, mayores aciertos en la lectura de palabras regulares y se evidencian errores de regularización como por ejemplo “táxi” leído como “tãchi”, lo que es común en este tipo de Dislexia.

En contraste con los casos anteriores, se encuentran el Caso 4, donde se identifican características de un patrón de Dislexia de tipo Fonológico, en este tipo de Dislexia, como menciona Morais, 1997, la lectura realizada a través de la ruta lexical se encuentra preservada, pero se presentan dificultades en la lectura por la vía fonológica. Realizan la lectura de palabras regulares e irregulares, siempre que estas sean familiares. Sin embargo, no consiguen leer palabras que sean desconocidas o pseudopalabras, una vez que no consiguen utilizar el mecanismo de conversión fonema – grafema (Citado por Lopes, 2013). Lo que se evidencio en este caso al realizar la prueba de LPI, es que este estudiantes presenta menos errores tanto para la lectura de palabras regulares como para las irregulares mientras que para la lectura de pseudopalabras el desempeño fue más bajo al igual que el desempeño en la tarea de lectura en voz alta de pseudopalabras del Neupsilin.

En lo que se refiere al Caso 3, se identifican características de un patrón de Dislexia de tipo Mixto, en este tipo de dislexia se presentan dificultades en la lectura por las dos vías tanto para la vía fonológica como para la vía lexical, lo que se puede observar en este caso, donde se identifican los mismo resultados, el mismo bajo desempeño tanto para la lectura de palabras irregulares como para las pseudopalabras en el LPI, así como en las tareas de lectura en voz alta del Neupsilin. Teniendo en cuenta lo anteriormente descrito y recordando lo mencionado por Ellis (1995) y Ciasca (2000), sobre este tipo de Dislexia donde se presentan los dos subtipos: disfonético (o fonológico) y diseidético (o superficial), los cuales están asociados a las disfunciones de los lóbulos pre-frontal, frontal, occipital y temporal (Citados por Alves et al, 2006).

Esto es corroborado con los puntajes de bajo desempeño que obtuvo este estudiante en las Pruebas del Neupsilin Inf, donde se evidencian dificultades presentadas en las diferentes habilidades de Funciones Ejecutivas, Memoria y Lenguaje que están ligadas a estos lóbulos.

Al mismo tiempo a partir de las respuestas obtenidas por los profesores en el cuestionario abreviado de Conners, donde se identifican indicadores de alteraciones comportamentales y de Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH). Los Casos 1 y 3, confirman que en muchos casos de Dislexia puede encontrarse la comorbidad con otras dificultades, en este caso con el TDAH. Como lo señalan estudios como el de Shaywitz y Shaywitz, 1988 (Citado por Artigas-Pallarés, 2002).

Otra comorbilidad que puede existir en la Dislexia es la Discalculia, como menciona Artigas – Pallarés (2002, p.S10) “existe una importante comorbilidad con la dislexia, por lo menos en alguno de los tipos de discalculia. Ello se explica porque se implican mecanismos genéticos relacionados y porque mecanismos cognitivos comunes contribuyen al aprendizaje de la lectura y de la aritmética”. En relación a los 4 casos estudiados, se pueden identificar dificultades a nivel de la tarea de habilidades aritméticas realizada en la prueba de Neupsilin Inf, las puntuaciones obtenidas por estos estudiantes van desde un sugestivo de déficit a un sugestivo de déficit de gravedad importante, lo que de alguna forma corrobora la posible comorbilidad entre la dislexia y la discalculia.

Conviene subrayar que la Discalculia, “podría ser fruto de problemas en la memoria operativa y/o en la función ejecutiva, en la memoria a corto plazo visoespacial, en la memoria semántica o en el procesamiento visual” (Geary, 2011, citado por García-Orza. J. (2012, p.146), dicho esto y comparando con los resultados de los estudiantes en dichas tareas que fueron analizados anteriormente, se evidencian puntuaciones que apuntan a resultados desde sugestivo de alerta para déficit hasta sugestivo de déficit de gravedad importante, excepto en el caso 1, que sus puntuaciones a nivel de Memoria se encuentran dentro de la media, por lo cual sería de gran importancia al analizar casos individuales identificar de donde parten las dificultades de este estudiante en cuanto a las habilidades aritméticas.

Considerando lo anteriormente descrito y teniendo en cuenta los indicios de la presencia de Dislexia en estos estudiantes, es importante iniciar el proceso de intervención con los niños a través del Modelo de Respuesta a la intervención (RTI), por medio del cual son sugeridas actividades apropiadas para los estudiantes de acuerdo a su dificultad, en este caso las dificultades a nivel del proceso de lectura que se evidencian a partir de las pruebas realizadas, esto de acuerdo al tipo de dislexia que se presenta en cada uno de los casos analizados y posteriormente observar cómo responden los estudiantes a dichas actividades implementadas, lo cual es explicado con más detalle en las consideraciones finales.

Es importante para ello “conocer las estrategias de lectura y escritura utilizadas por los niños en los años iniciales de escolarización es un requisito esencial para prevención, identificación y tratamiento de las dificultades de lectura” (Salles, J. y Parente, M. 2007, citadas por Machado, A. y Almeida, M. 2014, p. 132).

Finalmente los resultados de las pruebas realizadas a estos estudiantes pueden ser usados para la planeación y desarrollo de procesos de intervención que brinden actividades y estrategias que estén encaminadas a trabajar en las determinadas habilidades donde se evidencian dichas dificultades en los estudiantes, teniendo en cuenta la jerarquización de estas de acuerdo a su gravedad.

CAPÍTULO IV

CONSIDERACIONES FINALES

En síntesis y considerando lo descrito en el capítulo anterior, el presente estudio muestra puntuaciones semejantes en los casos comparados, presentando perfiles Neuropsicológicos similares, en donde se evidencian puntuaciones bastantes bajas a nivel de Lenguaje y Memoria, sin dejar de lado las demás funciones Neuropsicológicas evaluadas, que igualmente presentan puntuaciones bajas, aunque no de la misma gravedad.

Es importante tener en cuenta que a pesar de las dificultades evidencias en las diferentes funciones Neuropsicológicas, “hay variables intervinientes que influyen en el desempeño en lectura, como el nivel socioeconómico, la escolaridad de los padres y los métodos de enseñanza” (Fletcher et al., 2009; citado por Zamo, R., 2011, p. 51).

A partir de lo investigado y comparando con la literatura, las características que se deben tener en cuenta para identificar la presencia de Dislexia, iniciando por la presencia de dificultades en las habilidades predictoras para la adquisición de lectura.

Así como los resultados en la prueba de LPI y en la evaluación del Neupsilin Infantil y algunas de las comorbidades que pueden estar presentes en este trastorno de aprendizaje, se identifican y describen los subtipos de Dislexia que los estudiantes de este estudio están presentando.

Que como fue descrito en el capítulo anterior, para los Casos 1 y 2, se puede evidenciar la presencia de indicativo de Dislexia de Desarrollo de Tipo Superficie, contrario a estos casos, encontramos el Caso 4, donde se evidencia la presencia de indicativo de Dislexia de Desarrollo de tipo Fonológico. Por último el Caso 3, se evidencia presencia de indicativo de Dislexia de Desarrollo de tipo Mixta.

Como probables comorbilidades de este diagnóstico se evidencia también la presencia de indicadores de alteraciones comportamentales y de Trastorno de Déficit de atención/Hiperactividad (TDAH) en los Casos 1 y 3, así como de Discalculia para los cuatro casos, esto con base en las evaluaciones realizadas.

No obstante, el análisis realizado a los resultados del estudio sugiere que para futuros análisis y estudios de casos individuales se hace necesario disponer de mayores datos en relación a datos de Salud, como la presencia de dolores de oído frecuentes (Otitis), como

por ejemplo que tan frecuentes o recurrentes se han presentado dichos dolores, que tipo de tratamiento se llevó a cabo en el caso de haber llevado a cabo tratamiento y por cuánto tiempo se realizó. Todos estos datos se hacen importantes en la detección de las dificultades de lectura, ya que por ejemplo con relación a la Dislexia “Los niños disléxicos suelen contar con un historial de otitis recurrentes, que a veces generan otitis adherentes del oído medio y fluctuaciones en la pérdida del oído. Esto aumenta los problemas con la ortografía, la comprensión oral y la memoria auditiva a corto plazo” (Dolores, C. et al, 2009, p.19).

Así mismo en el caso de los estudiantes que presentaron indicadores de alteraciones comportamentales y de Trastorno de Déficit de Atención/Hiperactividad (TDAH), de acuerdo al Cuestionario abreviado de Conners, realizado a los profesores, en estos casos es importante como lo menciona Artigas – Pallarés, (2002, p. S10) que “Para llegar al diagnóstico de TDAH no existe prueba específica alguna; sin embargo, la aplicación de los criterios del DSM-IV, junto con la realización de pruebas y cuestionarios, y de una buena anamnesis, permitirá identificar déficit atencionales y problemas de hiperactividad/impulsividad, y valorar en qué medida inciden en la conducta y en el aprendizaje”, pruebas y cuestionarios que son realizados tanto a padres como profesores.

Estas son realizadas con el fin de identificar si el comportamiento del niño es el mismo en todos los ambientes en los que se desenvuelve, este es uno de los ítems a tener en cuenta en este tipo de diagnósticos, que dichos comportamientos deben repetirse en los diferentes ambientes en los que se encuentra el niño, ya que si se presenta en un solo ambiente no se estaría en la presencia de TDAH y se debería verificar la causa de dichos comportamientos presentados en un solo ambiente.

No solo con relación a los indicadores de alteraciones comportamentales, sino también para los casos en los que se evidencian dificultades en las habilidades aritméticas, es importante llevar a cabo un adecuado diagnóstico diferencial, donde se tenga en cuenta los criterios diagnósticos establecidos en el Manual Diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales (DSM IV-TR), así como en la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10).

Algunos síntomas se pueden observar cuando el niño se encuentra cursando en pre-escuela, pero el Diagnóstico de la Dislalia se puede realizar hasta un segundo o tercer grado de Educación Primaria. Hay niños que presentan un C.I elevado por lo que en estos

casos, este trastorno solo se evidencia hasta un quinto grado de Educación Primaria o mucho después.

Dentro de la evaluación de diagnóstico se llevan a cabo tareas como: contar, numerar, codificación y comprensión del sistema numérico y conocimientos aritméticos, para identificar la Discalculia. (Tomado de <http://bloghoptoys.es/evaluacion-e-intervencion-logopedica-en-discalculia/>).

Por otra parte como es mencionado por Bezerra, J y Ferreira, C. (2016, p.5), este diagnóstico “debe ser efectuado por un equipo multidisciplinar – docentes especializados, médicos, psicólogos y fonoaudiólogos – para una orientación correcta, de modo que se evite el fracaso escolar del alumno. Se debe tener en cuenta que la participación de la familia es fundamental en el reconocimiento de las señales de dificultades”. Por ello se hace importante que los padres tengan un continuo acompañamiento desde casa, estar atentos y realizar monitoreo de las diferentes actividades escolares que se dejan para desarrollar en casa, así como implementar estrategias de apoyo a nivel de lectura, con el fin de evidenciar posibles dificultades desde casa, no solo que estas sean identificadas en el aula de clase.

De igual modo para estudios de caso e investigaciones futuras como método de diagnóstico - intervención en estas y otras dificultades de aprendizaje se sugiere utilizar el Modelo de Respuesta a la intervención (RTI), el cual como es explicado por Machado, A. y Almeida, M. 2014, es un modelo donde se ofrecen diversas actividades a todos los estudiantes del aula, de acuerdo a investigaciones realizadas dentro del mismo salón de clases, dicha respuesta a la instrucción va a ser evaluada a través de instrumentos de triagem, por periodos, durante el año escolar, así se busca identificar estudiantes con riesgo y realizar una intervención de corto plazo suplementar, la cual se puede realizar por pequeños grupos de acuerdo a las necesidades de los estudiantes. De igual forma se identifican los que no responde a dichas intervenciones, que serían considerados como de riesgo para trastornos de aprendizaje y que podrían beneficiarse de una enseñanza dentro de un contexto especializado.

Este tipo de modelos no solo ayudan a realizar diagnósticos tempranos con el fin de iniciar intervenciones más rápidamente que ayuden a los estudiantes a mejorar académicamente y evitar fracasos escolares, sino también son estrategias preventivas para evitar posibles dificultades de aprendizaje en los estudiantes.

Para finalizar, este trabajo busco contribuir a una mejor comprensión de los procesos cognitivos que son implicados en las dificultades de aprendizaje en los escolares, con el fin de lograr que las dificultades en esos procesos se evidencien más tempranamente y así crear e iniciar procedimientos terapéuticos de manera oportuna y eficaz, aumentando la probabilidad de un futuro éxito en el estudiante y minimizando los fracasos.

Al mismo tiempo optimizar a partir de esas evidencias la creación de estrategias que estimulen y potencialicen las habilidades necesarias para el desarrollo de estos procesos tan necesarios para el aprendizaje.

De igual forma es también relevante mostrar con estos trabajos la importancia que tiene realizar estudios de caso con un abordaje neuropsicológico en este tipo de contextos, ya que se convierten en herramientas importantes de observación y evaluación del desarrollo y el aprendizaje infantil.

Permitiendo así realizar pronósticos de posibles dificultades de aprendizaje que se estén presentando y con ello llevar a cabo perfiles neuropsicológicos que reflejen los puntos o habilidades fuertes del estudiante y aquellas que deben ser reforzadas, ayudando así a diseñar intervenciones encaminadas a un proceso de intervención efectivo.

Sin duda alguna cabe destacar que el realizar un abordaje neuropsicológico en estos contextos aporta a la detección de posibles problemas comportamentales que pueden surgir junto con esas dificultades de aprendizaje.

Esto siempre de la mano de profesores y padre de familia, abordando los diferentes contextos en los que se desenvuelve el niño, lo que también ayuda a orientar esos procesos de intervención.

REFERENCIAS

- ABEP, Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa. (2009). www.abep.org
- Alves, C.S, Pinheiro, A., de Grecci, A.S., Merighi, M.T, Ciasca, S. M., e Aparecida, S. C. (2006). Avaliação fonou audiológica e neuropsicológica na dislexia do desenvolvimento do tipo mista: relato de caso. *Salusvita*, Bauru, v. 25, n. 1, p. 91-103.
- Artigas, J., García, K., e Rigau, E. (2003). Comorbilidad en el TDAH. Unidad de Neuropediatría. Hospital de Sabadell. Corporació Sanitària Parc Taulí. II Congreso Internacional de Neuropsicología en Internet. Disponible en: <http://www.cnimaresme.com/publicaciones/Comorbilidad%20en%20el%20TDAH.pdf>
- Artigas, J.P. (2002). Problemas asociados a la Dislexia. *Revista de Neurología*; 34 (Supl 1): S7-S13.
- Bezerra, J.D.B., e Ferreira, C.R.C. (2016). Estudo em Discalculia. Educação Matemática na Contemporaneidade: desafios e possibilidades, São Paulo.
- Botero, L.B. (2008). Enseñando a leer. Teoría, práctica e intervención. Edit. Norma, p285
- Capovilla, A., e Capovilla, F. (2000). Problemas de Leitura e Escrita. Como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fónica. Sao Paulo. Edit. Memnon.
- Cuetos, F.V. (2008). Psicología de la lectura. WoltersKluwer, España. Documento produzido pelo Grupo de Trabalho instituído pela Portaria número 1.147/2011, do Ministério da Educação. (2012). EDUCAÇÃO INFANTIL: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, outubro de 2012.
- Dolores, C., Figueroa, A., Ríos, M., Ramos, E., Dopico, L., Vásquez, S., et al. (2009). Dificultades del Aprendizaje Educación Infantil. Lulu.com.
- Etchepareborda, M.C., y Abad-Mas, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología.*; 40 (Supl 1): S79-S83.
- Fonseca, R. P., Salles, J. F., & Parente, M. A. M. P. (2009). *Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve NEUPSILIN*. São Paulo. Edit. Vetor.
- García, C. (2012). Procesos cognitivos y de lectura en niños normolectores y disléxicos guatemaltecos: un estudio transversal. (Tesis de Doctorado). Universidad de la Laguna, Guatemala. Tomado de <http://ejimenez.webs.ull.es/wp->

- [content/uploads/Procesos-cognitivos-y-de-lectura-en-ni%C3%B1os-nomoletores-y-disl%C3%A9xicos-guatemaltecos-un-estudio-transversal.pdf](#)
- García-Orza, J. (2012). Dislexia y discalculia. ¿Extraños compañeros de viaje? Actas del XXVIII Congreso de AELFA (pp. 142-151). Madrid. Julio, 2012.
- Gomes, A. (2012). Análise do desempenho em leitura e em provas de habilidades metalinguísticas de crianças com diagnóstico de dislexia. (Disertación de Maestría). Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Tomado de <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/34581/R%20-%20D%20-%20ANA%20MARIA%20GOMES%20CAMPOS.pdf?sequence=1>
- González, R.M.S., López, S.L., Vilar, J.F., y Rodríguez, A.L.V. (2013). Estudio de los predictores de la lectura. Revista de Investigación en Educación, nº 11 (2), 2013, pp. 98-110 <http://webs.uvigo.es/reined/>
- Herrera, L., y Defior, S. (2005). Una Aproximación al Procesamiento Fonológico de los Niños Prelectores: Conciencia Fonológica, Memoria Verbal a Corto Plazo y Denominación. *Psykhé*, Vol.14, N° 2, 81-95 http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718
- Jiménez, J.E., y Rodrigo, M.L. (2000). ¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-Rendimiento en el diagnóstico de la Dislexia? Revista de Psicología general y aplicada, 53 (3), p. 485.
- Jiménez, J.E., Artiles, C., Rodríguez, C., Naranjo, F., González, D., Crespo, P., et al. (2011). Dificultades específicas de Aprendizaje: mirando hacia el futuro. Revista electrónica de Dificultades de Aprendizaje, 1 (1) http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/2011-Dificultades-espec%C3%ADfica-de-aprendizaje_mirando-hacia-el-futuro.pdf
- Lopes, S. (2013). Avaliação do reconhecimento de palavras em alunos com e sem dificuldades de aprendizagem da leitura. Lisboa. (Disertación de Maestría). Universidade Católica Portuguesa, Lisboa. Tomado de <http://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/14635/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20S%C3%ADlvia%20Lopes%20Almeida.pdf>
- Machado, A.C. e Alemida, M.A. (2014). O modelo RTI – Resposta à intervenção como proposta inclusiva para escolares com dificuldades em leitura e escrita. Rev. Psicopedagogia; 31(95): 130-43, São Paulo.

- Manning, L. (1990). Neuropsicológica cognitiva: Consideraciones metodológicas. *Estudios de Psicología*, 43-44, 153-168.
- Mariosi, T. (2014). Desordem no processamento auditivo central: como trabalhar pedagogicamente com o aluno (Tesis de Grado). Sociedade cultural educacional de Itapeva. Faculdade de ciências sociais e agrárias de Itapeva. Itapeva – SP. Tomado de http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/WBLoCgUgzG73Pio_2015-2-6-14-10-29.pdf
- Muñoz Marrón, E., y Periañez Morales, J.A. (2012). Fundamentos del aprendizaje y del lenguaje. Barcelona, Edit UOC.
- Oliveira, M.A.C. (2009). Intervenção psicopedagógica na escola. 2da edição. Curitiba. Edit. IESDE Brasil S.A. p 176.
- Paula, G.R., Beber, B.C., Baggio, S.B., e Petry, T. (2006). Neuropsicología da Aprendizagem. *Rev. Psicopedagogía*, 23 (72):224-31, p.225.
- Piccolo, L.R., e Salles, J.F. (2013). Vocabulário e memória de trabalho predizem desempenho em leitura de Crianças. *Revista Psicologia: Teoria e Prática*, 15(2), 180-191. São Paulo, SP, maio-ago. 2013. ISSN 1516-3687 (impresso), ISSN 1980-6906 (*on-line*).
- Pinheiro, A.M.V., Rezende, C. C., e Silva, P.L. Tarefa de leitura de palavras em voz alta: uma proposta de análise dos erros. *Revista Portuguesa de Educação [en linea]* 2008, 21 (Sin mes): [Fecha de consulta: 27 de septiembre de 2016] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37421206>> ISSN 0871-9187
- Salles, J. F., Fonseca, R.P., Parente, M.A.M.P., Rodrigues, C.C., Mello, C. B., Barbosa, T., e Miranda, M.C. (2016) Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve Infantil NEUPSILIN-Inf. 1. Ed. São Paulo: Vetor Editora. V.1. 200 p.
- Salles, J.F., Jou, G.I., e Stein, L.M. (2007). O paradigma de priming semântico na investigação do processamento de leitura de palavras. P 73.
- Salles, J.F., e Parente, M.A.M.P. (2006). Heterogeneidade nas estratégias de leitura/escrita em crianças com Dificuldades de leitura e escrita. *PSICO*, Porto Alegre, PUCRS, v 37, n. 1, pp. 83-90, jan-abr. 2006.
- Salles, J. F., Parente, M.A.M.P., e Machado, S.S. (2004). As dislexias de desenvolvimento: Aspectos neuropsicológicos e cognitivos. *Interações*, Vol. IX, n.o 17, p. 109-132, Jan-Jun 2004.

Salles, J.F., Piccolo, L.R., Zamo, R., e Toazza, R. Normas de desempenho em tarefa de leitura de palavras/pseudopalavras isoladas (LPI) para crianças de 1° ano a 7° ano. Estudos e Pesquisas em Psicologia (UERJ. Impresso), v.13, p. 1-10.

Sanchez, M.M.L., y Coveñas, R.R. (2013). Dislexia. Un enfoque multidisciplinar. Edit. Club Universitario, 31 de Enero de 2013. p.97.

Zamo, R.S. (2011). Avaliação neuropsicológica de crianças com dificuldades de leitura através do instrumento de avaliação neuropsicológica breve Neupsilin – Inf (Dissertação de Mestrado). UFRGS. Porto Alegre.

Zamo, R.S., e Salles, J.F. (2013). Perfil Neuropsicológico no Neupsilin-Inf de Crianças com Dificuldades de Leitura. Psico, Porto Alegre, PUCRS, v. 44, n. 2, pp. 204-214.

<http://provabrasil.inep.gov.br>

<http://bloghoptoys.es/evaluacion-e-intervencion-logopedica-en-discalculia/>