

El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora¹

Natalia Cadavid Ruiz², María Cristina Quijano Martínez³,
Pontificia Universidad Javeriana de Cali (Colombia)

Marcela Tenorio⁴, Ricardo Rosas⁵
Centro de Desarrollo de Tecnologías de Inclusión (Cedeti UC),
Escuela de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile (Chile)

Recibido: 02/05/2013

Aceptado: 15/01/2014

Resumen

Objetivo. A partir de las escasas propuestas de intervención de la lectura en población infantil colombiana, el presente estudio tiene por objetivo evaluar el impacto de un programa de intervención de la lectura, centrado en juego y aprendizaje implícito, sobre el desempeño lector en niños con dificultades lectoras, inmediatamente después y seis meses posteriores a la aplicación del programa. **Método.** Por medio de un diseño cuasi - experimental, transversal y comparativo, se evaluaron 20 niños, entre los 7 y 9 años de edad, con un desarrollo psicológico típico, quienes asistían regularmente a un colegio público de la ciudad de Cali (Colombia). Las evaluaciones pre y post incluyeron la aplicación de pruebas que exploran conciencia fonológica, capacidad lectora y rendimiento cognitivo general. Estos datos se emplearon para calcular diferencias entre los desempeños de los niños, obtenidos en la preintervención, posintervención inmediata y a largo plazo. **Resultados.** Los datos recogidos demostraron que los niños mejoran significativamente su rendimiento lector inmediatamente después de la aplicación del programa, con un efecto que se mantiene a largo plazo. **Conclusión.** Las dificultades lectoras que presentan los niños participantes pueden mejorarse con la aplicación de un programa de intervención de la lectura, centrado en el juego y aprendizaje implícito.

Palabras clave. Dificultad lectora, niños, conciencia fonológica, lectura, intervención.

¹ Artículo producto del proyecto de investigación "El Juego como herramienta de intervención en niños con problemas lectores", código 020100295, financiado por la Pontificia Universidad Javeriana, seccional Cali, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Ciencias Sociales, y la colaboración del Centro de Desarrollo de Tecnologías de la Inclusión (Cedeti) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, transferencia apoyada por proyecto Fondecyt 1110975 titulado "¿Pruebas tradicionales o evaluación invisible a través del juego? Nuevas fronteras de la evaluación cognitiva".

² Doctora en Neuropsicología Clínica. Correspondencia: Calle 18 No. 118-250 Av. Cañasgordas, edificio Samán, oficina 345, Cali (Colombia). Correspondencia: ncadavid@javerianacali.edu.co

³ Maestra en Neuropsicología

⁴ Doctora en Psicología

⁵ Doctor en Psicología

Play as a Vehicle for Enhancing Reading Skills in Children with Poor Reading Ability

Abstract

Objective. Colombian scientific literature on reading acquisition and rehabilitation of reading difficulties is limited. For this reason, this study aims to prove the impact of an intervention program for reading, based on play and implicit learning, in children with non-specific reading disabilities, after finishing the program and 6 months later. **Method.** Using a cross-sectional and comparative design, 20 children, between 7 to 9 years old, with typical psychological development with regular attendance at a school in Cali (Colombia), participated voluntarily in this study. Pre and post-assessment included the evaluation of phonological awareness, reading skills and general cognitive functioning, that were used to establish if there were differences between the three times of assessment. **Results.** Children showed significant improvement in their reading skills after their participation in the intervention program, maintaining the effect in the long term. **Conclusion.** Non-specific reading difficulties can be improved with an intervention program of reading, based on play and implicit learning.

Keywords. Non-specific reading disabilities, children, phonological awareness, reading, rehabilitation.

O jogo como veículo para melhorar habilidades de leitura de crianças com dificuldade leitora

Resumo

Escopo. A partir das escassas propostas de intervenção da leitura em população infantil colombiana, o presente estudo tem por escopo avaliar o impacto de um programa de intervenção da leitura, centrado no jogo e aprendizagem implícita, sobre o desenvolvimento leitor de crianças com dificuldades leitoras, imediatamente depois e seis meses após à aplicação do programa. **Metodologia.** Usando uma pesquisa comparativa quase-experimental, transversal, foram avaliadas 20 crianças, entre os 7 e 9 anos de idades, com um desenvolvimento psicológico típico, que assistem regularmente a uma escola pública da cidade de Cali (Colômbia). As avaliações pre e post incluíram a aplicação de provas que exploram consciência fonológica, capacidade leitora e rendimento cognitivo geral. Esses dados foram utilizados para calcular as diferenças entre o desempenho das crianças obtido na pré-intervenção, imediatamente após a intervenção, e longo prazo. **Resultados.** Esta análise demonstrou que as crianças melhoraram significativamente seu rendimento leitor imediatamente depois da aplicação do programa, com um efeito que se mantém ao longo prazo. **Conclusão.** As dificuldades leitoras que apresentam as crianças podem ser melhoradas com a aplicação de um programa de intervenção da leitura centrado no jogo e aprendizagem implícito.

Palavras chave. Dificuldade leitora, crianças consciência fonológica, leitura, intervenção.

Introducción

Colombia, en línea con iniciativas internacionales que buscan mejorar las habilidades lectoras de su población, particularmente la infantil, ha implementado varios programas de evaluación para conocer el nivel lector de sus niños (Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior [Icfes], 2010a, 2010b). En los últimos años, estos programas han evidenciado preocupantes cifras de niños colombianos que obtienen bajas puntuaciones en pruebas internacionales y nacionales de desempeño lector. Dentro de estos resultados destacan los informados por el proyecto PISA, de 2009, que mostraron que 47.1% de los 7.921 millones de alumnos de quinto de primaria alcanzan un nivel mínimo de lectura, con un resultado que depende más de la información saliente del texto que de la habilidad del lector para comprender su sentido superficial (Icfes, 2010a). Por otro lado, la última Prueba Saber reportada por el Ministerio de Educación Nacional, aplicada en el 2009, estableció que de 102 mil niños de quinto de primaria evaluados a nivel nacional (Icfes, 2010b), más de la mitad presenta desempeños lectores inferiores a los niveles básicos definidos por el Ministerio de Educación. En este estudio, 21% de estos niños obtuvieron puntuaciones por debajo de lo esperado para su edad y su nivel escolar, mientras que un 43%, solo logró comprender superficialmente textos sencillos. Por su parte, la evaluación de 87 mil estudiantes de noveno grado, demostró que 64% de ellos seguían presentando una comprensión superficial de textos, sin lograr una lectura profunda y una comprensión total de los textos leídos. Este panorama no mejora en las pruebas PISA, del año 2012, en los que Colombia pasó a ocupar el puesto 62 entre 65 países, manteniendo un bajo rendimiento lector similar al observado en el 2009 (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2013).

Dentro de la literatura científica, el perfil lector presentado por los niños colombianos parece ajustarse al concepto de dificultad lectora en la medida en que se trata de niños con un desarrollo físico y psicológico típico para su edad y escolaridad, con un desempeño lector inferior al esperado, a pesar de una asistencia constante de, por lo menos dos años, a procesos de educación formal en los que les han ofrecido estrategias de enseñanza - aprendizaje tradicionales para la adquisición de la

lectura, pero con una limitada experiencia en tareas que promueven la adquisición del lenguaje oral y de la lectura (Bolaños-García y Gómez-Betancurt, 2009; Cardona Cardona y Cadavid-Ruiz, 2013; Favila y Seda, 2010, Hernández-Valle y Jiménez, 2001; Jiménez, 1996).

Esta definición se sustenta en una línea de producción científica que ha encontrado una asociación entre ciertas variables socioculturales y el desempeño cognitivo de los niños. Estudios previos han demostrado que el nivel educativo de la madre y los ingresos de la familia determinan el acceso a recursos culturales y al tipo de estimulaciones cognoscitivas que reciben los niños para consolidar y potenciar su desarrollo psicológico (McLoyd, 1998). Se ha encontrado, también, que el nivel socioeconómico de las familias, sus ingresos mensuales y el nivel educativo de los padres son variables predictivas de las habilidades prelectoras de los niños que inician el aprendizaje lector, entre tanto, variables como la calidad de la instrucción y el número de niños de bajos recursos en el salón de clases definirá las habilidades lectoras de los mismos niños en el transcurso de los años escolares (Kainz y Vernon-Feagans, 2007).

Para Phillips y Lonigan (2009), entre los dos y tres años de edad ya es posible determinar la futura competencia lectora de los niños, a partir de las prácticas de alfabetización de la familia. Estos autores comprobaron que entre mayor número de libros existan en casa, la mayor frecuencia con la que los padres lean e incluyan la lectura dentro de sus actividades familiares, mejor adquisición de la lectura por parte de sus hijos. Este mismo estudio, también encontró que las diferencias en las competencias prelectoras de los niños al ingresar al colegio tienden a mantenerse en el tiempo y solo disminuyen si los niños con dificultades lectoras son sometidos a intensos programas de intervención terapéutica.

Con respecto a programas de intervención de la lectura, dedicados a mejorar las habilidades lectoras de niños colombianos, se encuentra que se han desarrollado escasas propuestas para mejorar el desarrollo del proceso lector de esta población infantil. Los pocos trabajos que dan cuenta de ello son trabajos de grado y contados artículos científicos. La revisión de este material destaca que los estudios dirigidos a probar la efectividad de programas de intervención de la lectura se realizan en muestras infantiles colombianas con un desarrollo psicológico típico, que no reportan

dificultades particulares en la adquisición de su proceso lector. Las edades en las que se han aplicado dichas propuestas van desde los 4 a 17 años de edad, en niños de diferentes contextos socioculturales. Los programas dirigidos al menor rango de edad (de los cuatro a siete años) se concentran en potenciar la conciencia fonológica (nombrada también como conciencia fonémica), mientras que los programas dirigidos a edades entre los 7 y 17 años de edad apuntan a mejorar la comprensión del significado literal e inferencial del texto. Todos los programas incluyen una evaluación de la lectura antes e inmediatamente después de realizada la intervención (Caballero-Escorcia, 2008; Flórez-Romero, Restrepo y Schwaneflugel, 2009; López, Vélez, Serna, Pérez y Cuesta, 2007; Rincón

y Pérez, 2009; Sánchez-Abril y Maldonado-Clavijo, 2008; Vargas y Villamil, 2007).

En términos generales, la evaluación de los cambios en la competencia lectora incluye una valoración clínica de los desempeños de los niños participantes e incluye estadísticos descriptivos, como la media y desviación estándar del desempeño de los niños en las distintas pruebas aplicadas, así como el porcentaje de niños que obtienen un mismo nivel de desempeño. Solo dos trabajos reportan estadísticos inferenciales, confirmando que los niños se desempeñan significativamente mejor en tareas de lectura inmediatamente después de haber participado en el programa de intervención. Una mayor descripción de estos estudios se detalla en la tabla 1.

Tabla 1
Programas de mejoramiento de la lectura, aplicados con muestras de niños colombianos

Estudio	Tamaño muestral (rango de edad)	Características socio-demográficas	Diagnóstico clínico de la muestra	Evaluación preprueba y posprueba	Tipo Intervención	Momento de posevaluación	Resultados reportados
Flórez-Romero et al. (2009)	126 (4 años)	NSE 1 y 2	Ninguno	Vocabulario, conciencia fonológica	Conciencia fonológica y método tradicional	Inmediatamente después de finalizar intervención	Porcentaje de niños que mejoran
Caballero-Escorcia (2008) [TdG]	64 (9 a 17 años)	NSE bajo	Ninguno	Comprensión lectura comprensión textos argumentativos	Análisis supraestructura de textos argumentativos	Inmediatamente después de finalizar intervención	Cambios estadísticamente significativos entre la preprueba y posprueba
Sánchez-Abril y Maldonado-Clavijo (2008) [TdG]	Sin especificar (11-13 años)	NSE 5 y 6	Ninguno	Habilidades metalingüísticas comprensión lectura	Tipo texto	Inmediatamente después de finalizar intervención	Datos descriptivos y clínicos que reportan mejoría
Rincón y Pérez (2009)	Sin especificar (5 años)	Sin especificar	Ninguno	Conciencia fonológica	Conciencia fonológica	Inmediatamente después de finalizar intervención	Porcentaje de niños que mejoran
López et al. (2007) [TdG]	42 (sin especificar)	Sin especificar	Ninguno	Sin especificar	Comprensión oraciones y textos	Inmediatamente después de finalizar intervención	Reportan cambios clínicos de mejoría
Vargas y Villamil (2007)	22 (5.11 a 7.4 años)	Sin especificar	Ninguno	Conciencia fonológica comprensión lectora	Conciencia fonológica	Inmediatamente después de finalizar intervención	Cambios estadísticamente significativos entre la preprueba y posprueba

Nota. TdG (trabajo de grado); NSE (nivel socioeconómico).

Como se puede inferir de la tabla 1, todos los programas de mejoramiento de la lectura aplicados en Colombia, se han realizado empleando estrategias de enseñanza explícita de la lectura, en niños con un desarrollo psicológico esperado, por lo que parecieran proponerse como medios para facilitar el aprendizaje de la lectura, mas no para superar dificultades en su adquisición.

En el caso de niños con dificultades lectoras, específicamente de su capacidad lectora, hay que considerar que se suelen experimentar altos niveles de frustración y ansiedad frente a situaciones de lectura, puesto que sus recursos cognoscitivos tienden a ser insuficientes para completar satisfactoriamente actividades lectoras propuestas en sus contextos tradicionales de enseñanza formal (Elkonin, 1994; Moyles, 1990). Estos sentimientos de incapacidad se agudizan ante situaciones de prueba, como las que tienden a desarrollarse en el aula de clase, en las que les evalúan formal o informalmente su capacidad lectora, y con las cuales perciben que no logran comprender el hilo conductor de los temas tratados en clase, que la velocidad con que abordan dichos temas supera sus capacidades y que su rendimiento siempre es inferior al de sus pares.

Una alternativa para contrarrestar la desmotivación presente en el aprendizaje lector de estos niños, es emplear el juego como actividad principal y mediadora para la adquisición de la lectura y sus procesos relacionados. El juego constituye un recurso ideal porque es el propio niño/a quien encuentra en él motivos suficientes para iniciar y mantenerse en la actividad, para probar y explorar cómo ejecutar una acción y practicarla repetidamente hasta alcanzar la gratificación de dominarla, sin la presión de ser evaluado y comparado con otros (Escobar, Tenorio, Ceric y Rosas, 2013; Rosas et al., 2010). Además, al tratarse de la actividad rectora del desarrollo de los niños preescolares y escolares, se asegura la motivación intrínseca de los niños. El juego se constituye como una actividad cotidiana que facilita la generalización y abstracción de reglas, a partir de probar roles y acciones una y otra vez (Singer, Michnick Golinkoff y Hirsh-Pasek, 2006; Solovieva y Quintanar, 2012; Vygotsky, 1967).

La enseñanza a través del juego posibilita que los niños con dificultades en el aprendizaje lector se acerquen a la lectura espontáneamente. En este caso, el objetivo principal de la actividad es el juego, el involucrarse en un ejercicio distendido

para cumplir con sus reglas hasta alcanzar su meta final y no la lectura en sí misma. Las tareas asociadas con la adquisición de la lectura solo cumplirían un papel secundario, que consiste en aprender a ejecutar dichas tareas correctamente para poder alcanzar el objetivo principal de la actividad lúdica. De este modo, la práctica y dominio gradual de habilidades lectoras conduce a dominar el juego, que es, en última instancia, la actividad que motiva y mantiene a los niños en la actividad. Visto así, el juego permite que la adquisición de la lectura pase de un nivel de aprendizaje explícito a uno de aprendizaje implícito, en el que los niños aprenden las reglas de decodificación de la lectura de forma incidental, sin conciencia de que están siendo entrenados en ellas (Reber, 1989).

A diferencia del aprendizaje explícito de la lectura, que se concentra en evidenciar estas regularidades y las normas que las determinan, el aprendizaje implícito se centra en su adquisición para aprender a actuar a partir de ellas, y no necesariamente para que el aprendiz explicita cómo y bajo qué condiciones las emplea (Rosas et al., 2010).

La enseñanza de la lectura es posible por medio del aprendizaje implícito, ya que este tipo de aprendizaje se centra en la adquisición de nuevos conocimientos que poseen una complejidad mayor a una simple asociación de estímulos o frecuencia de aparición de un mismo estímulo. Concretamente, estudios sobre aprendizaje implícito, basados en el paradigma de gramáticas artificiales, han comprobado que sujetos de diferentes edades, con o sin daño neurológico, aprenden a dominar las reglas que regulan un sistema finito de combinaciones de letras para su adecuado uso, a partir de su simple exposición a dicho sistema (López-Ramón, 2006; Reber, 1989; Rosas y Grau, 2002; Rosas et al., 2010).

El aprendizaje implícito se consolida como una estrategia de enseñanza para la adquisición de la lectura, puesto que es un mecanismo de aprendizaje presente desde edades tempranas, independiente del coeficiente intelectual del aprendiz y de las diferencias individuales observadas en aprendizajes explícitos (p.e.j, niños con lectura apropiada, con dificultad lectora y con dislexia). Además, los aprendizajes implícitos tienden a mantenerse en el tiempo y a resistir frente a daños neurológicos previos o posteriores al momento de aprendizaje (Méndez y Jiménez, 1998), puesto que dependen de circuitos neurales diferentes a los que se necesitan en el aprendizaje explícito de la lectura.

Visto así, el aprendizaje implícito de la lectura a través del juego permitiría plantear actividades lúdicas en las que fuera necesario entrenarse y practicar en aquellas tareas que, hoy en día, han probado ser esenciales para la apropiada adquisición de la lectura, tales como la conciencia fonológica, las relaciones grafema-fonema y la comprensión del significado de palabras y oraciones. Los juegos se diseñan para que los niños participantes descubran por sí mismos las relaciones sistemáticas que configuran el Español, a partir de su uso repetido en situaciones significativas, que destacan la lectura como una actividad que permite comunicarnos (Rueda, 2003; Rueda, Sánchez y González, 1990; Sánchez, Rueda y Orrantía, 1989).

Considerados los antecedentes teóricos y empíricos expuestos, el presente estudio buscó probar el impacto de una adaptación del programa Niños sin Fronteras (Rosas y Ceric, 2009), forma de intervención basada en juego y aprendizaje implícito, sobre el desempeño lector de niños con dificultades lectoras. La evaluación del desempeño consideró mediciones inmediatamente después y seis meses posteriores.

Método

Diseño

Para cumplir con el anterior objetivo, la presente investigación se realizó desde el enfoque cuantitativo, empleando un diseño cuasi-experimental con preprueba y posprueba. La selección de los participantes empleó un muestreo intencional, dado que se seleccionaron aquellos estudiantes entre los siete y nueve años de edad que asistían a un colegio privado, sin ánimo de lucro, de una zona marginal de la ciudad de Cali (Colombia), que reportaron un desempeño lector por debajo del rendimiento de su grupo escolar, en un estudio anterior sobre caracterización del perfil lector de niños con dificultades lectoras (Cardona Cardona y Cadavid Ruiz, 2013; Córdoba Rey, Quijano Martínez y Cadavid Ruiz, 2013).

Participantes

En el estudio participaron voluntariamente 20 niños entre los siete y nueve años de edad ($M = 8.1$, $DE = 0.85$) pertenecientes a familias de escasos recursos

socioeconómicos, que cursaban entre segundo y cuarto año de enseñanza básica primaria en un colegio privado, sin ánimo de lucro, de la ciudad de Cali. Los criterios de inclusión tuvieron en cuenta que los niños participantes cumplieran los requisitos de definición operacional de dificultad lectora, especificados en la literatura científica y que exigen una historia de desarrollo típica esperada para sus correspondientes edades y contexto socio - cultural (sin perturbaciones orgánico - sensoriales y sin antecedentes de alteraciones neuropsiquiátricas, comportamentales y/o emocionales), un coeficiente intelectual igual o superior a 80 puntos y un desempeño por debajo del percentil 50 en tareas que midieran su proceso lector. Además, los niños debían contar con un mínimo de dos años de experiencia en el aprendizaje de la lectura (tabla 2).

Tabla 2
Edad y sexo de los niños participantes

Edad	Niñas	Niños
7 años	1	5
8 años	3	3
9 años	6	2

Instrumentos

Las evaluaciones pre y postevaluación se realizaron con la aplicación de las tareas de habilidades Metalingüísticas y lectura de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) de Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solis (2007). Esta primera prueba se empleó para evaluar el desempeño lector de los niños. Por su parte, la escala Wechsler de inteligencia para niños (WISC-IV; Wechsler, 2007) se aplicó para obtener una medida del rendimiento cognoscitivo general de los niños.

Descripción de las pruebas de evaluación.

La batería ENI fue diseñada para evaluar el desarrollo neuropsicológico de niños hispanohablantes con edades comprendidas entre los 5 y los 16 años. Incluye la evaluación de 13 áreas cognitivas diferentes, que pueden ser aplicadas y calificadas por separado o en su conjunto. Se seleccionaron las subpruebas de habilidades Metalingüísticas y lectura, al tratarse de una prueba estandarizada

para población infantil colombiana, que brinda datos normativos por edad para cada subprueba, además de que es empleada en el ámbito clínico e investigativo como instrumento diagnóstico (Bolaños-García y Gómez-Betancurt, 2009; De los Reyes-Aragón et al., 2008). Igualmente, reporta coeficientes de fiabilidad, empleando coeficiente de correlación, entre 0.86 y 0.99 para las pruebas aplicadas (Matute et al., 2007).

La subprueba de habilidades Metalingüísticas evalúa el desarrollo de una de las habilidades prelectoras de mayor relevancia en la literatura científica, la conciencia fonológica. Por su parte, la subprueba de lectura se divide en tres subdominios: precisión, comprensión y velocidad de lectura. La subdimensión de precisión busca evaluar la capacidad de los niños para emplear correctamente las reglas de conversión grafema-fonema, es decir, para pronunciar correctamente los sonidos asociados al conjunto de letras impresas que se le muestran, ya sean sílabas, palabras u oraciones. La subdimensión de comprensión evalúa la capacidad de los niños para captar el significado de lo que leen, ya sea siguiendo instrucciones o reportando las ideas principales y secundarias de un relato. Por su parte, la dimensión de velocidad busca evaluar el tiempo que le toma a un/a niño/a leer.

Por otra parte, WISC-IV es una batería que se emplea en el ámbito clínico para evaluar la capacidad cognoscitiva de niños entre los 6 y 16 años de edad. Esta prueba se emplea en el ámbito clínico neuropsicológico, por sus propiedades psicométricas, para evaluar el rendimiento cognoscitivo global de los niños. El coeficiente de confiabilidad para los diferentes índices que ofrece la escala oscila entre una correlación de 0.88 y 0.97. En la evidencia de validez, el análisis factorial confirmatorio sustenta el ajuste de los datos a un modelo de cuatro factores (comprensión verbal, razonamiento perceptual, memoria de trabajo y velocidad de procesamiento; $TLI = 0.98$), con correlaciones entre puntuaciones factoriales de 0.99 (Wechsler, 2007).

Niños sin fronteras: descripción del programa de intervención de la lectura centrado en el juego y aprendizaje implícito.

Se trata de un programa cuyo objetivo es estimular y mejorar las competencias lectoras de niños con dificultades en este dominio. Está basado

en el juego y el aprendizaje implícito. Tiene una estructura que consta de 10 sesiones en las que los niños participantes rotan por cuatro estaciones de juego. Cada jornada de trabajo tiene una duración aproximada de cuatro horas, en las cuales los niños rotan por cada estación durante 45 minutos, con tiempos de descanso entre estaciones de 15 minutos. El funcionamiento del programa se logra gracias a la formación y participación de voluntarios universitario.

Cada sesión se inicia con una reunión de niños y voluntarias en una rueda en el patio del colegio para cantar canciones infantiles que motiven e inciten a los niños a jugar, siendo ésta la instrucción explícita ofrecida a los niños, es decir, que están allí para jugar con voluntarias universitarias. Posteriormente, los niños se dividen en cuatro grupos. Cada uno de ellos inicia en una estación de juego y rota por las siguientes. Cuando todos los grupos completan sus juegos en la cuarta estación, se realiza una ronda de cierre. En ésta se reúne a todos los niños y voluntarias en el patio nuevamente y se cierra la sesión con cantos infantiles. Posteriormente, las voluntarias que sirven de guías de cada grupo (aquellas que conducen a los niños por cada estación de juego) se encargan de entregar a los niños a sus padres y desmontar las estaciones. Por último, se reúne a las voluntarias del programa y al equipo investigador para retroalimentación de la jornada.

Para esta experiencia, los niños participantes en el programa se dividieron en cuatro grupos según su desempeño lector. Dos grupos, conformados por niños que presentaron una particular dificultad en el desempeño de tareas de lectura que implican la decodificación visual de las palabras o el uso subléxico de la lectura. Los otros dos, por niños con las mejores puntuaciones del grupo y que presentaron dificultades en la comprensión semántica de textos escritos, es decir, que tuvieron dificultad en la realización de tareas que implican la ruta léxica de esta habilidad cognoscitiva. En este orden de ideas, los juegos que realizaron los dos primeros grupos de niños, se centraron en potenciar sus habilidades metalingüísticas (conocida en la literatura científica como conciencia fonológica), a nivel de la palabra. Entretanto, los juegos que desarrollaron los niños que conformaron los otros dos grupos se centraron en fortalecer sus habilidades metalingüísticas en el manejo de oraciones, así como en la comprensión de dichas oraciones y párrafos.

Los juegos propuestos en cada estación fueron aumentando de complejidad a medida que avanzaban las sesiones, por medio de la manipulación de la longitud de las palabras y su configuración interna (consonante - vocal, vocal-consonante y consonante - consonante - vocal). Los juegos ejercitaban la conciencia fonológica

de los niños con tareas de recuerdo de rimas familiares, reconocimiento y clasificación de patrones de rimas, segmentación de las palabras en sus fonemas, adición, omisión e inversión de fonemas y producción completa de palabras y/u oraciones (ver tabla 3).

Tabla 3
Síntesis del desarrollo del programa Niños sin Fronteras

Estaciones de juego ^a	Núm. sesión	Ejercicios para mejorar la conciencia fonológica a través de juegos	
		Grupos de niños 1 y 2 ^b	Grupo de niños 3 y 4 ^c
- Jugando con Jota y Zeta - Bibludoteca - Revista TV - Patio Pato2	1 - 3	Recuerdo rimas familiares a nivel de palabras cortas con configuraciones CV, VC	Recuerdo rimas familiares a nivel de oraciones cortas
	4 - 6	Reconocimiento y clasificación de patrones de rimas e identificación de semejanzas entre palabras cortas con configuración CV y VC.	Reconocimiento y clasificación de patrones de rimas, e identificación de semejanzas entre palabras de una misma oración y/o párrafo.
	7 - 8	Segmentación de fonemas de palabras cortas y largas con configuración CV, VC y CCV	Segmentación de fonemas de palabras en párrafos cortos
	9 - 10	Adición, omisión e inversión de fonemas en palabras cortas y largas con configuración CV, VC y CCV	Producción de las palabras resultantes de la adición, omisión e inversión de fonemas en palabras dentro un párrafo corto

^aCada sesión incluye la rotación por las cuatro estaciones de juego. ^bSubgrupo de niños con dificultades primordiales en la decodificación visual de palabras. ^cSubgrupo de niños con dificultades, particularmente, en su comprensión semántica de textos escritos.

La única ayuda que recibieron los niños en la realización de los anteriores juegos, en términos de lectura, fue el sonido de las letras que estuvieran manipulando en un momento dado, sin ofrecer ningún tipo de explicación. Esta mediación se ofrecía solo cuando los niños pedían ayuda. De aquí que se tratara de una intervención basada en el

aprendizaje implícito, pues los niños no recibieron instrucciones deliberadas sobre cómo emplear su capacidad lectora para resolver los juegos propuestos.

A continuación se describen las características generales de las estaciones que dan forma a Niños sin Fronteras:

1. *Jugando con Jota y Zeta*: estación centrada en el uso del computador. En ella los participantes tienen la opción de desarrollar juegos lúdicos de lectoescritura en el computador, enviar correos electrónicos y/o chatear con dos personajes ficticios, Zeta y Jota.
2. *Bibludoteca*: en esta estación los niños escogen distintas actividades a realizar, todas caracterizadas por la presencia de las letras en los juegos. La estación está organizada en tres espacios de juego. En el primer espacio se encuentran los juegos de mesa que implican el uso de letras o palabras, por ejemplo, loterías, rompecabezas, dominó, parqués, etc. El segundo espacio es el rincón lector, en el que se encuentran dispersos en el suelo historietas y cuentos cortos para que los niños examinen a su gusto. El tercer espacio es el de grafitis, en el que los niños pueden escoger plantillas de historietas para colorear y rellenar cuadros de diálogo de los personajes que aparecen en dichas plantillas.
3. *Revista TV*: estación centrada en la elaboración y diseño de una revista y un noticiero utilizando herramientas tecnológicas como videocámaras, computadores, fotografías para diseñar el material que se presentaría en la revista y noticiero.
4. *Patio Pato2*: esta estación se organiza en torno a juegos físicos de competencia y agilidad. Los juegos diseñados se basan en el cumplimiento grupal de una misión, por ejemplo, encontrar un tesoro escondido, siguiendo claves escritas.

Procedimiento

El presente trabajo se dividió en fases. Durante la primera, se seleccionaron y capacitaron las voluntarias (estudiantes de Psicología de pregrado y egresadas de un programa de especialización en Neuropsicología Infantil) para aplicar el programa de intervención basado en el juego y aprendizaje implícito. Una vez capacitadas las voluntarias del estudio, se procedió a identificar los niños que reportaban un desempeño lector por debajo del rendimiento de su grupo escolar. La lista de niños resultante, reportada por los profesores de cada grado escolar, se empleó para contactar a sus padres de familia, contextualizarlos sobre los objetivos del estudio y solicitarles que respondieran a un cuestionario de la historia de desarrollo de sus hijos. Este cuestionario buscaba identificar los

antecedentes de vida de los niños, de modo que se pudieran identificar los niños que cumplían con el primer criterio de inclusión (desarrollo psicológico y neurológico esperado para su edad, nivel escolar y contexto socio-económico).

Aquellos niños que cumplieron este primer requisito, se les informó sobre los objetivos del estudio, se les solicitó firma de consentimiento a sus padres y de asentimiento a los niños para participar en el estudio. De ellos, 120 niños aceptaron esta invitación, siendo evaluados con las pruebas seleccionadas de la ENI y WISC-IV. Esta evaluación se realizó de forma individual, durante horario escolar, en las instalaciones del colegio.

Del total de niños evaluados, 26 se invitaron a participar en el programa de intervención centrado en el juego y aprendizaje implícito. De ellos, 20 niños asistieron, por lo menos, al 70% de las sesiones del programa, siendo evaluados a largo plazo solo 18 de ellos, ya que fueron los niños que se mantuvieron vinculados al colegio, seis meses después de haber finalizado el programa de intervención.

La segunda fase, se inició con una sesión piloto del programa de intervención, con el fin de asegurar que todas las voluntarias tuvieran claridad sobre sus funciones en la aplicación del programa y se resolvieran imprevistos de último momento, antes de iniciar oficialmente la intervención. Posteriormente, la aplicación del programa de intervención, centrado en el juego y aprendizaje implícito, durante 10 semanas.

La tercera, inicia después de finalizar la aplicación del programa. Se realizó la posevaluación inmediata de los niños participantes con la administración de las mismas pruebas inicialmente empleadas.

La cuarta y última fase comprendió la posevaluación a largo plazo (seis meses después de haber finalizado el programa de intervención) de los niños participantes. En esta fase también se aplicaron las subpruebas de habilidades Metalingüísticas y lectura de la ENI, y el WISC-IV.

Análisis de datos

Los datos recogidos en los tres momentos de evaluación (pre-intervención, pos - inmediata y pos - diferida) fueron empleados para calcular estadísticos descriptivos, incluyendo un análisis de cluster y una prueba de Friedman que permitiera identificar posibles diferencias en el rendimiento lector de

los niños participantes en el tiempo, después de participar en un programa de intervención de la lectura basado en el juego y aprendizaje implícito.

Todos los cálculos estadísticos se realizaron con el programa SPSS versión 16, a excepción del análisis de cluster que se realizó con el programa Tanagra. Se consideró un nivel de significancia para todos los cálculos realizados del 95%, así como un tamaño del efecto igual o superior a 0.5, según los criterios de Miller y Salkind (2006).

Resultados

Los resultados ponen en evidencia una tendencia a la mejoría en los niños que participaron de esta adaptación del programa Niños sin Fronteras. El desempeño tiende a mejorar en cada momento de la evaluación con rendimientos que son estadísticamente significativos para cada momento (tabla 4).

Tabla 4
Desempeño promedio de la habilidad lectora de los participantes en la pre y posevaluación

Habilidad lectora	Momento de evaluación ^a	7 años	8 años	9 años
Habilidades metalingüísticas	1	20.68 (28.35)	24.83 (20.19)	33.50 (16.23)
	2	44.50 (22.42)	54.33 (28.37)	61.50 (20.47)
	3	46.50 (33.71)	56.50 (22.65)	49.62 (33.08)
Precisión de lectura	1	24.72 (38.36)	41.33 (29.28)	34.18 (36.88)
	2	60.33 (29.12)	62.67 (24.23)	59.50 (13.11)
	3	78.25 (12.09)	82.50 (3.67)	67.75 (22.94)
Comprensión de lectura	1	15.38 (20.06)	22.50 (18.91)	38.38 (26.07)
	2	48.50 (29.85)	69.83 (30.06)	66.88 (24.97)
	3	72.50 (16.90)	65.83 (28.10)	71.00 (19.21)
Velocidad de lectura	1	11.87 (14.42)	38.17 (25.97)	22.88 (10.37)
	2	18.83 (10.87)	49.83 (34.17)	25.75 (16.85)
	3	36.50 (22.05)	47.67 (25.24)	43.63 (26.51)

Nota. La tabla detalla la puntuación percentil promedio obtenida, por cada grupo de edad, en las pruebas aplicadas.

^a Los números 1 al 3 hacen referencia a los tres momentos de evaluación, la preevaluación, posevaluación inmediata y posevaluación a largo plazo, respectivamente.

Un análisis de cluster, realizado con los anteriores datos, muestra que la mayoría de los niños alcanza una mejor puntuación en cada nuevo momento de evaluación, independientemente de su edad (40% de los participantes, cluster 1 de la figura 1). En términos generales, este aumento en su desempeño lector es más prominente cuando se compara la habilidad lectora de los niños en la preevaluación y posevaluación inmediata, que cuando se compara la posevaluación inmediata y posevaluación a largo plazo.

El siguiente cluster más común entre los niños participantes del estudio (12% de los participantes, cluster 2) mostró un descenso en las habilidades lectoras de precisión, comprensión y velocidad de los niños, inmediatamente después de participar en el programa de intervención centrado en el juego y aprendizaje implícito, no obstante, mejora en la evaluación a largo plazo (ver figura 1). Este descenso en la puntuación de la posevaluación inmediata se debe a que estos niños cumplieron años y la prueba ofrece baremos diferentes para cada edad.

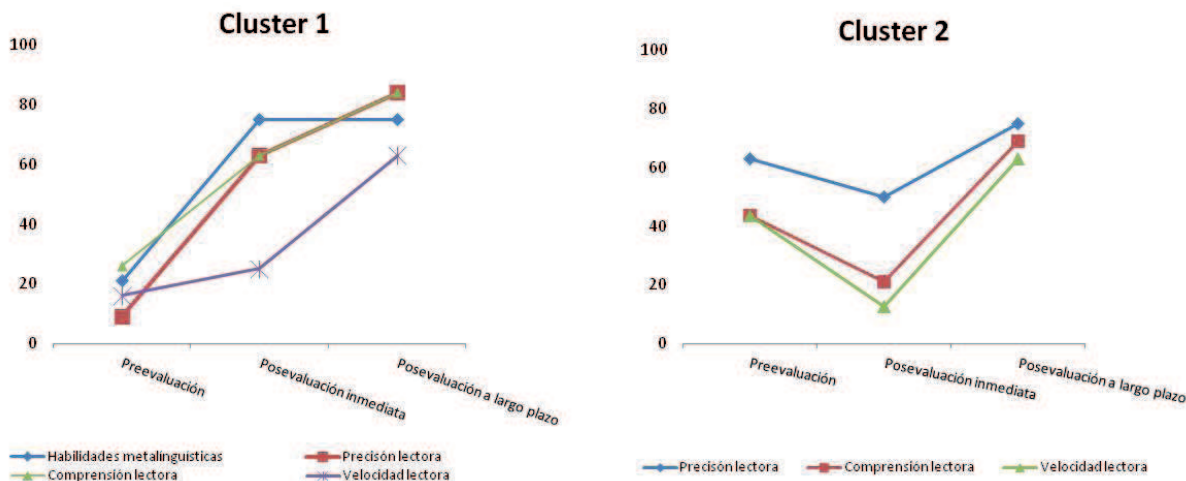


Figura 1. Trayectorias de apropiación de la lectura más comunes en los niños participantes en el programa de intervención de la lectura.

En cuanto al rendimiento cognoscitivo general, se encuentra que los niños tienden a puntuar cada vez mejor, vale decir, hay cambios en cada momento

de evaluación. Este aumento parece estar dado por un mejor desempeño en su razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento (ver tabla 5).

Tabla 5
Desempeño promedio de los participantes en la pre y posevaluación de su rendimiento cognitivo

Rendimiento cognitivo	Momento de evaluación ^a	7 años	8 años	9 años
Índice comprensión verbal	1	91.33 (8.50)	87.66 (13.70)	91.25 (4.43)
	2	98.00 (5.09)	96.83 (7.62)	93.62 (9.41)
	3	100.75 (6.44)	91.83 (5.87)	92.75 (7.38)
Índice razonamiento perceptual	1	87 (14.14)	87.33 (8.52)	85.25 (7.22)
	2	103.66 (8.43)	94.33 (7.94)	93.50 (7.69)
	3	104.25 (20.10)	92.33 (10.46)	93.50 (5.98)
Índice memoria de trabajo	1	87.66 (2.58)	88.50 (10.57)	89.00 (7.91)
	2	91.16 (4.95)	95.50 (9.18)	92.37 (11.80)
	3	91.25 (7.54)	93.16 (11.90)	95.25 (5.39)
Índice velocidad de procesamiento	1	83.83 (11.90)	89.50 (14.47)	90.75 (10.93)
	2	98.00 (11.64)	107.66 (12.61)	104.50 (10.01)
	3	93.25 (23.97)	104.16 (16.33)	104.50 (11.33)
Índice total	1	84.16 (7.52)	85.16 (12.41)	85.50 (4.75)
	2	98.16 (6.64)	99.16 (8.32)	94.50 (9.98)
	3	98.00 (15.12)	90.33 (10.81)	95.25 (5.59)

Nota. La tabla detalla la puntuación estándar promedio, obtenida por cada grupo de edad, en las pruebas aplicadas. Las medidas se distribuyen en una escala con una media de 100 y una DE de 15. ^aLos números 1 al 3 hacen referencia a los tres momentos de evaluación, la preevaluación, posevaluación inmediata y posevaluación a largo plazo, respectivamente.

Para comprobar si existen diferencias significativas entre los tres momentos de evaluación, se realizó una prueba de Friedman, teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, además de que algunas de las variables a evaluar no presentaron una distribución normal o no cumplieron con el criterio de esfericidad. Este análisis se realizó con el fin de comprobar si el programa de intervención de la lectura, centrado en el juego y el aprendizaje implícito, mejoraba el desempeño lector de niños,

con dificultad lectora, entre los siete y nueve años de edad y si este efecto se mantenía en el tiempo.

Se encontraron diferencias significativas en siete de las nueve medidas realizadas a los niños (ver tabla 6). Como se esperaba, el desempeño de los niños en las pruebas de lectura aumenta con el tiempo. Por otra parte, destaca que los niños también mejoraron en su razonamiento perceptual, velocidad de procesamiento y rendimiento cognoscitivo general.

Tabla 6
Análisis de diferencias entre los tres momentos de evaluación

Habilidades cognitivas	Momento de evaluación ^a			χ^2
	Mdn_1	Mdn_2	Mdn_3	
Habilidades metalingüísticas	26.00	63.00	56.50	8.71*
Precisión de lectura	21.00	63.00	79.50	6.19*
Comprensión de lectura	26.00	63.00	75.00	14.26**
Velocidad de lectura	16.00	21.00	37.00	8.47*
Índice de comprensión verbal	91.00	99.00	95.00	5.30
Índice de razonamiento perceptual	88.00	98.00	94.00	8.57*
Índice de memoria de trabajo	88.00	92.50	94.00	4.28
Índice de velocidad de procesamiento	86.50	103.00	98.50	17.77**
Índice total	87.00	98.50	92.00	20.38**

^a Los números 1 al 3 hacen referencia a los tres momentos de evaluación, la preevaluación, posevaluación inmediata y posevaluación a largo plazo, respectivamente.

* $p > 0.050$ ** $p < 0.010$

Análisis post-hoc, empleando el estadístico de Wilcoxon, demuestran que el desempeño de los niños evaluados mejora en cada momento de evaluación en la dimensión de comprensión de lectura ($z = 3.29$, $r = 0.73$, $p = 0.000$; $z = 3.48$, $r = 0.78$, $p = 0.000$) y en los índices de razonamiento perceptual ($z = 3.27$, $r = 0.73$, $p = 0.001$; $z = 2.59$, $r = 0.58$, $p = 0.009$), velocidad de procesamiento ($z = 3.93$, $r = 0.88$, $p = 0.000$; $z = 3.12$, $r = 0.70$, $p = 0.002$) e índice total ($z = 3.77$, $r = 0.84$, $p = 0.000$; $z = 3.21$, $r = 0.72$, $p = 0.001$). Entre tanto, su desempeño en las dimensiones de precisión ($z = 2.85$, $r = 0.64$, $p = 0.004$) y velocidad de lectura ($z = 3.11$, $r = 0.69$, $p = 0.002$) mejora significativamente cuando se compara su preevaluación con su evaluación a largo plazo. Por su parte, su habilidad

metalingüística ($z = 2.20$, $r = 0.49$, $p = 0.028$) solo mejora significativamente inmediatamente después de participar en el programa de intervención de la lectura. Como se puede observar, el tamaño del efecto de estos cambios es alto a excepción del encontrado en la habilidad metalingüística que es moderado.

Discusión

Teniendo en cuenta el objetivo del presente estudio, comprobar si niños con dificultad lectora mejoran significativamente su desempeño lector, inmediatamente después y seis meses posteriores a participar en un programa de intervención de

la lectura centrado en el juego y aprendizaje implícito, los resultados aquí reportados permiten confirmar la efectividad de este tipo de programas para aumentar el desempeño lector de niños con dificultades. Particularmente, la adaptación realizada al programa Niños sin Fronteras, centrado en el juego y el aprendizaje implícito, destacó por mejorar todas las habilidades relacionadas con un adecuado desarrollo de la lectura, tanto aquellas necesarias para el manejo subléxico (precisión y velocidad) como léxico de la lectura (comprensión), así como el precursor por excelencia de la lectura, la conciencia fonológica.

En este orden de ideas, estos resultados sugieren que la exposición repetitiva de niños con dificultad lectora a actividades en las que deben manipular letras parece ser óptima para lograr que estos niños superen sus dificultades. Además, el hecho de que estas actividades se hayan presentado como juegos, facilitó que los niños practicasen, cuantas veces ellos querían, en tareas lúdicas que implicaban la manipulación de los sonidos de las letras y su símbolo visual, encontrando por sí mismos su relación, sin necesitar que otro más competente les explicara cómo relacionar los sonidos de letras con su forma impresa, ni cómo combinarlas para leer o escribir palabras de su idioma materno.

Por otra parte, como los juegos solo empleaban la decodificación visual de palabras como un medio para alcanzar el objetivo real de los juegos propuestos, seguramente, que los niños se sintieran cómodos y motivados por jugar y encontraran en ellos espacios distendidos para practicar repetidamente con estos elementos del lenguaje escrito. Al lograr esta práctica continua, se aseguró que su capacidad de aprendizaje implícito se apropiara de reglas que regulan el sistema finito de combinaciones de letras que componen el Español. Por supuesto, la propuesta de este tipo de intervenciones que emplean el aprendizaje implícito para mejorar la apropiación inicial de un lenguaje escrito supone una ventaja en el caso del Español, pues, al tratarse de un lenguaje transparente se sabe que la mayoría de sus reglas de conversión grafema-fonema son directas, facilitando las inferencias que los niños debían hacer para su apropiación (Favila y Seda, 2010; Hernández y Jiménez, 2001; Rueda, 2003).

La constante práctica de los niños en juegos que requerían de la manipulación de las reglas de conversión grafema-fonema explica que los niños hayan mejorado en sus habilidades metalingüísticas, así como en la precisión y

velocidad de lectura. Adicional a esto, es interesante que las habilidades que miden conciencia fonológica mejoran significativamente entre la preevaluación y posevaluación inmediata, entre tanto, la precisión y velocidad de lectura mejoran significativamente entre el primer momento de evaluación y su evaluación a largo plazo. Es posible que la diferencia encontrada en la primera prueba esté dada por la naturaleza precursora de las habilidades metalingüísticas que miden conciencia fonológica, en las cuales se espera alcanzar un nivel techo en su desempeño durante la primera fase de apropiación de la lectura, concretamente, durante la apropiación de la ruta subléxica (Cuadro y Trías, 2008; Fávila y Seda, 2010; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre y Pineda, 2007; Herrera y Defior, 2005; Urquijo, 2010). En este sentido, el programa de intervención de la lectura, centrado en el juego y el aprendizaje implícito sirvió para potenciar la capacidad de los niños para manipular los sonidos del lenguaje hablado, mostrando un mejor desempeño inmediatamente después de finalizar el programa de intervención y manteniendo este efecto techo a largo plazo.

Por su parte, las habilidades de precisión y velocidad parecieron requerir un periodo de tiempo más prolongado para consolidarse como habilidades apropiadas por los niños y aumentar significativamente su desempeño, aunque en cada momento de evaluación, los niños mejoraron sus puntuaciones en tareas que miden ambos tipos de habilidades lectoras (ver tablas 3 y 5). Este resultado sugiere que el aprendizaje de las reglas de conversión grafema - fonema requiere de una práctica constante y prolongada en el tiempo, que les permita a los niños apropiarse de estas reglas, para mejorar su capacidad para leer precisamente series de letras que componen palabras, oraciones y párrafos. El programa de intervención de la lectura centrado en el juego y el aprendizaje implícito, al ofrecer estos espacios de práctica, posibilitó que los niños mejoraran su precisión para leer y, con ella, la velocidad con que decodifican el lenguaje escrito.

Contrario a lo que se esperaba, los niños participantes mejoraron significativamente su comprensión lectora, así como su capacidad de razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento, en cada momento de evaluación. Este resultado no se esperaba, pues los juegos empleados en el programa de intervención se centraron en ofrecer oportunidades de aprendizaje para mejorar la ruta subléxica de la lectura,

particularmente, para entrenar su conciencia fonológica y apropiación de reglas de conversión grafema - fonema.

El mejor desempeño encontrado en el índice de razonamiento perceptual y de velocidad de procesamiento inmediatamente después y seis meses después de ofrecer el programa de intervención de la lectura a los niños podría explicarse por el énfasis realizado en estrategias de aprendizaje implícito, pues en la medida en que se ofrecía a los niños el juego para entrenar sus habilidades para decodificar visualmente los símbolos del lenguaje, sin ofrecerles instrucciones explícitas de cómo hacerlo, los niños seguramente emplearan habilidades de rastreo del espacio, para encontrar claves que les ayudaran a encontrar cómo resolver los juegos.

Además, el aumento significativo en el desempeño de los niños en los índices de razonamiento perceptual y velocidad de procesamiento es suficientemente amplio para lograr mejorar también significativamente su rendimiento cognitivo general (evaluado con el índice total del WISC-IV).

Ahora bien, el mejor desempeño de los niños en su comprensión lectora puede asociarse a los contenidos que se emplearon para desarrollar los juegos, pues cada sesión tenía una temática y todos los juegos de una misma sesión versaban sobre dicha temática. Entre los tópicos trabajados estuvo el zoológico, viajes por el mundo, el espacio, la vida acuática, entre otros. Para cada sesión, las voluntarias se disfrazaban y decoraban cada estación de trabajo para ambientar a los niños en la temática del día, además, las palabras u oraciones con las que trabajó cada grupo de niños, en cada estación, estaban relacionadas con la temática de la sesión.

En conclusión, los hallazgos del presente trabajo permiten afirmar que el programa de intervención de la lectura, centrado en el juego y el aprendizaje implícito, mejora el rendimiento en lectura de los niños participantes, quienes se caracterizaban por presentar una dificultad lectora. Además, estos cambios se mantienen en el tiempo, sugiriendo que los niños realmente consiguen aprender a leer, y esta apropiación, alcanzada con el programa de intervención, les permite que nuevas exposiciones a situaciones de lectura se conviertan en espacios de refuerzo de lo ya aprendido, como suele suceder en los niños normolectores. Por otra parte, estos mismos resultados contrastan con la descripción de los programas para mejorar la lectura, realizados

en otras muestras colombianas (ver tabla 1), siendo un aporte, no solo en la sistematicidad de las pruebas aplicadas, sino también en la evaluación de su impacto a largo plazo y su evaluación en una muestra que presentaba dificultades en la adquisición de la lectura.

Futuras investigaciones en el tema deberían evaluar la efectividad de programas para mejorar la lectura, centrado en el juego y el aprendizaje implícito con tamaños de muestra más amplios, en el que se pueda contrastar el desempeño de niños con dificultades lectoras, normolectores y con otras dificultades de la lectura como la dislexia. Además, teniendo en cuenta el impacto que tuvo este programa de intervención en la comprensión verbal de los niños, se sugiere la inclusión de pruebas que evalúen la comprensión de textos.

Referencias

- Bolaños-García, R. y Gómez-Betancurt, L.A. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. *Acta Colombiana de Psicología*, 12(2), 37-45.
- Caballero-Escorcia, E. R. (2008). *Comprensión lectora de los textos argumentativos en los niños de poblaciones vulnerables escolarizados en quinto grado de educación básica primaria* (Tesis de maestría no publicada). Universidad de Antioquia, Colombia.
- Cardona Cardona, M. I. y Cadavid-Ruiz, N. (2013). Perfil lector de niños con y sin retraso lector en la ciudad de Cali-Colombia. *Psicología desde el Caribe*, 30(2), 257-275.
- Córdoba Rey, E. M., Quijano Martínez, M. C. y Cadavid Ruiz, 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(2), 53-65.
- Cuadro, A. y Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- De los Reyes-Aragón, C., Lewis-Harb, S., Mendoza-Rebolledo, C., Neira-Meza, D., León-Jacobus, A. y Peña-Ortiz, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología del Caribe*, 22, 37-49.
- Elkonin, B. D. (1994). Historical crisis childhood: Developing D. B. Elkonin's concept. En A.

- Alvarez y P. Del Río (Eds.) *Explorations in sociocultural studies* (Vol. 4, p. 47-51). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Escobar, P., Tenorio, M., Ceric, F. y Rosas, R. (2013). Impacto de la calidad educativa sobre la inteligencia de niños con dificultades lectoras [Manuscrito en proceso de publicación].
- Favila, A. y Seda, I. (2010). La conciencia fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje*, 33(3), 399-411. doi: org/10.1174/021037010792215064
- Flórez-Romero, R., Restrepo, M. A. y Schwaneflugel, P. (2009). Promoción del alfabetismo inicial y prevención de las dificultades en la lectura: una experiencia pedagógica en el aula de preescolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(1), 79-96.
- Gómez, L. A., Duarte, A.M., Merchán, V., Aguirre, D. C. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6 (3), 571-580.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14, 81-95. doi: 10.4067/S0718-22282005000200007
- Hernández-Valle, I. y Jiménez, J. E. (2001). Conciencia fonémica y retraso lector: ¿es determinante la edad en la eficacia de la intervención? *Infancia y Aprendizaje*, 24(3), 379-395. doi: 10.4067/S0718-07052002000100010
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2010a). *Colombia en PISA 2009: síntesis de Resultados*. Recuperado de www.icfessaber.gov.co/pisa/phocadownload/pisa2009/informe_pisa_2009.pdf
- Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. (2010b). *Saber 5° y 9° 2009, Resultados Nacionales: resumen ejecutivo*. Recuperado de http://www.icfesaber.edu.co/uploads/documentos/Resumen_ejecutivo_informe_nacinoal_2009.pdf
- Jiménez, J. E. (1996). Conciencia fonológica y retraso lector en una ortografía transparente. *Infancia y Aprendizaje*, 76, 109-121.
- Kainz, K. y Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children in poverty. *The Elementary School*, 107(5), 407-427.
- López-Ramón, M. F. (2006). Relaciones entre aprendizajes implícito y explícito e inteligencia general en alumnos de enseñanza general básica (EGB). *Interdisciplinaria*, 23(1), 101-118.
- López, M., Vélez, L., Serna, J., Pérez, O. y Cuesta, F. (2007). *De la lectura a la escritura: una transformación comunicativa*. Medellín: UCN.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A. y Ostrosky-Solis, F. (2007). *Evaluación neuropsicológica infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American Psychologist*, 53(2), 185-204.
- Méndez, C. y Jiménez, L. (1998). Adquisición automática e implícita: precisiones acerca del papel de la atención. *Cognoscitivas*, 10(1-2), 131-135.
- Miller, D. C. y Salkind, N. J. (2006). *Handbook of Research Design & Social Measurement* (6ta ed.) Thousand Oaks: Sage Publications.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ediciones Morata.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2013). *PISA 2012 Results in Focus*. Recuperado de <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>
- Phillips, B. M. y Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading*, 13(2), 146-174.
- Reber, A. S. (1989). Implicit Learning and Tacit Knowledge. *Journal of Experimental Psychology-General*, 118(3), 219-235.
- Rincón, M. y Pérez, J. (2009). Programa de entrenamiento para la conciencia fonológica en niños de 5 a 7 años como prerrequisito para el aprendizaje de la lectura. *Areté*, 9, 140-150.
- Rosas, R. y Ceric, F. (2009). *¿Pruebas tradicionales o evaluación invisible a través del juego? Nuevas fronteras de la evaluación cognitiva* (Proyecto de investigación). Santiago de Chile: Fondo Nacional de Ciencia y Tecnología.
- Rosas, R., Ceric, F., Tenorio, M., Mourgues, C., Thibaut, C., Hurtado, E. y Aravena, M. T. (2010). ADHD children outperform normal children in an artificial grammar implicit learning task: ERP and RT evidence. *Consciousness y Cognition*, 19(1), 341-351.
- Rosas, R. y Grau, V. (2002). Aprendizaje implícito y memoria de trabajo: evidencia para postular su

- separación funcional. *Estudios de Psicología*, 23(2), 251-272.
- Rueda, M. I. (2003). La lectura: *Adquisición, dificultades e intervención* (2da ed.). Salamanca: Amarú Ediciones.
- Rueda, M. I., Sánchez, E. y González, L. (1990). El análisis de la palabra como instrumento para la rehabilitación de la dislexia. *Infancia y Aprendizaje*, 43, 39-52.
- Sánchez-Abril, C. y Maldonado-Clavijo, M. (2008). Comprensión de lectura y metacognición en jóvenes, una herramienta para el éxito en la comprensión de lectura (Tesis de pregrado no publicada). Universidad Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario, Colombia.
- Sánchez, E., Rueda, M. I., y Orrantía, J. (1989). Estrategias de intervención para la reeducación de niños con dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura. *Comunicación y Lenguaje*, 3-4, 101-111.
- Singer, D. G., Michnick Golinkoff, R. Y Hirsh-Pasek, K. (Eds.). (2006). *Play = learning. How play motivates and enhances children's cognitive and social-emotional growth*. Nueva York: Oxford Press.
- Solovieva, Y. y Quintanar Rojas, L. (2012). *La actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.
- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Revista Educar*, 38, 19-42.
- Vargas, A. y Villamil, W. (2007). Diferencias en el rendimiento lector entre dos grupos de niños de transición debidas a una intervención promotora del alfabetismo emergente en el aula. *Revista Colombiana de Psicología*, 16, 65-76.
- Vygotsky, L. S. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Journal of Russian and East European Psychology*, 5(3), 6-18. doi: 10.2753/RPO1061-040505036.
- Wechsler, D. (2007). *WISC-IV Escala Wechsler de inteligencia para niños-IV* [Wechsler intelligence scale for children-fourth edition (WISC-IV)] (G. Padilla Sierra, Trans; A. A. Mendoza Pedraza, Ed.). México: Manual Moderno.

Para citar este artículo/ to cite this article/ para citar este artigo: Cadavid Ruiz, N., Quijano Martínez, M. C., Tenorio, M. y Rosas, R. (2014). El juego como vehículo para mejorar las habilidades de lectura en niños con dificultad lectora. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 23-38. doi:10.11144/Javerianacali.PPS12-1.jvmh