



Universidad
Nacional
de Loja

Universidad Nacional de Loja

Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación

Carrera de Psicopedagogía

Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023.

Trabajo de Integración Curricular
previo a la obtención del título de
Licenciada en Psicopedagogía.

AUTORA:

Gabriela del Carmen Cueva Bravo

DIRECTOR:

Dr. Edgar Alfredo Cabrera Celi. Mg. Sc.

Loja - Ecuador

2023

Certificación

Loja, 6 de abril de 2023

Dr. Edgar Alfredo Cabrera Celi. Mg. Sc.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

C E R T I F I C O:

Que he revisado y orientado todo proceso de la elaboración del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023.**, previo a la obtención del título de **Licenciada en Psicopedagogía** de la autoría de la estudiante **Gabriela del Carmen Cueva Bravo**, con **cédula de identidad Nro. 1150775086**, una vez que el trabajo cumple con todos los requisitos exigidos por la Universidad Nacional de Loja para el efecto, autorizo la presentación del mismo para la respectiva sustentación y defensa.



Firmado electrónicamente por:
**EDGAR ALFREDO
CABRERA CELI**

Dr. Edgar Alfredo Cabrera Celi. Mg. Sc.

DIRECTOR DEL TRABAJO DE INTEGRACIÓN CURRICULAR

Autoría

Yo, **Gabriela del Carmen Cueva Bravo**, declaro ser autora del presente Trabajo de Integración Curricular y eximo expresamente a la Universidad Nacional de Loja y a sus representantes jurídicos de posibles reclamos y acciones legales, por el contenido de la misma.

Adicionalmente acepto y autorizo a la Universidad Nacional de Loja la publicación de mi Trabajo de Integración Curricular en el Repositorio Digital Institucional – Biblioteca Virtual.

Firma:



Cédula de Identidad: 1150775086

Fecha: 5 de mayo de 2023

Correo electrónico: gabriela.d.cueva@unl.edu.ec

Teléfono o Celular: 0989105985

Carta de autorización del Trabajo de Integración Curricular por parte de la autora, para la consulta, reproducción parcial o total y/o publicación electrónica del texto completo.

Yo, **Gabriela del Carmen Cueva Bravo** declaro ser autora del Trabajo de Integración Curricular denominado: **Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023.**, como requisito para optar el título de **Licenciada en Psicopedagogía** autorizo al sistema Bibliotecario de la Universidad Nacional de Loja para que con fines académicos muestre la producción intelectual de la Universidad, a través de la visibilidad de su contenido en el Repositorio Institucional.

Los usuarios pueden consultar el contenido de este trabajo en el Repositorio Institucional, en las redes de información del país y del exterior con las cuales tenga convenio la Universidad.

La Universidad Nacional de Loja, no se responsabiliza por el plagio o copia del Trabajo de Integración Curricular que realice un tercero.

Para constancia de esta autorización, en la ciudad de Loja, a los cinco días del mes de mayo del dos mil veinte y tres.



Firma:

Autora: Gabriela del Carmen Cueva Bravo

Cédula: 1150775086

Dirección: Loja, San Cayetano Alto.

Correo electrónico: gabriela.d.cueva@unl.edu.ec

Teléfono: 0989105985

DATOS COPLEMENTARIOS

Director del Trabajo de Integración Curricular: Dr. Edgar Alfredo Cabrera Celi. Mg. Sc.

Dedicatoria

A Dios, por guiar mi camino y permitirme el haber llegado hasta este momento tan importante de mi formación profesional, gracias a él tengo el privilegio de culminar una de mis metas propuestas.

A mi madre Roció Cueva, por sus consejos, su apoyo incondicional, por haberme forjado como una persona de bien, su amor para mi es invaluable y que gracias a sus esfuerzos ha dado razón a mi vida, me motivo constantemente para alcanzar mis anhelos e ideales.

A mi Alejandro Cueva, a pesar de no haberle dado la vida, es mi hijo de corazón, por su afecto y su cariño que son los detonantes de mi felicidad, de mi esfuerzo de mis ganas de buscar lo mejor para mí, por ser la motivación para lograr mis metas, que se revertirá en beneficio de su educación y darle lo que se merece.

A mi abuelita Zoila, y demás familiares, quienes siempre han estado a mi lado brindándome su cariño, su apoyo, confianza en mis capacidades y actitudes por todos los momentos buenos y malos que pasamos juntos.

Gabriela del Carmen Cueva Bravo

Agradecimiento

Mi agradecimiento especial a la Universidad Nacional de Loja, a la Facultad de la Educación el Arte y la Comunicación, a la carrera de Psicopedagogía que a través de su equipo docente compartieron todos sus conocimientos, por sus palabras de aliento, como fructífera labor, que los identifica como verdaderos maestros; por permitir formarme día a día en el campo profesional y, quienes de una u otra manera aportaron para la culminación de este trabajo.

Quiero agradecer a mi director del Trabajo de Integración Curricular, el Dr. Edgar Cabrera Celi, por su arduo asesoramiento y por brindarme la oportunidad de aprovechar sus habilidades y realizar esta tesis bajo su dirección. También estoy agradecida por haberme proporcionado los recursos necesarios, ya que, me brindó la orientación e información que necesitaba para llevar a cabo todas las actividades propuestas.

Expreso mi más sincero agradecimiento a la Dra. Mónica Balbuca. Mg. Sc., directora de la Unidad Educativa Fiscomisional Educare, por su importante aporte y participación en el desarrollo de este Trabajo de Integración Curricular, además es necesario destacar la disponibilidad y paciencia que le otorgó a mi persona un beneficio académico, de igual forma a los docentes que participaron en el desarrollo de la investigación, ya que, su aporte ha enriquecido el trabajo realizado.

Finalmente, agradezco a la madre de familia de NN y a la estudiante NN por participar en la investigación.

Gabriela del Carmen Cueva Bravo

Índice de contenido

Portada	i
Certificación	ii
Autoría	iii
Carta de autorización	iv
Dedicatoria	v
Agradecimiento	vi
Índice de contenido	vii
Índice de Tablas	viii
Índice de Figuras	viii
Índice Anexos	viii
1. Título	1
2. Resumen	2
2.1. <i>Abstrac</i>	3
3. Introducción	4
4. Marco teórico	7
4.1. <i>Lenguaje</i>	7
4.2. <i>Lectura</i>	8
4.2.1. <i>Métodos tradicionales de enseñanza</i>	9
4.3. <i>Modelos y teorías de la lectura</i>	12
4.3.1. <i>Dificultades en la lectura</i>	15
4.4. <i>Habilidades metafonológicas y retraso lector</i>	16
4.4.1. <i>Diagnóstico diferencial</i>	19
4.5. <i>Evaluación de las dificultades lectoras</i>	20
4.6. <i>Modelos de intervención en las dificultades lectoras</i>	23
4.6.1. <i>Modelo Socioconstructivista</i>	23
4.6.2. <i>Modelo Neuropsicológico</i>	26
5. Metodología	27
6. Resultados	34
7. Discusión	45
8. Conclusiones	48
9. Recomendaciones	50
10. Bibliografía	51
11. Anexos	57

Índice de Tablas

Tabla 1.	Órgano funcional de la lectura	13
Tabla 2.	Tareas según los procesos de eficiencia lectora y comprensión lectora	32
Tabla 3.	Tareas según los procesos de nivel silábico y fonémico.....	33
Tabla 4.	Resultados por prueba - Perfil de competencia lectora – (EVALEC – 4)	36
Tabla 5.	Resultados por niveles - conocimiento fonológico – PECO.....	38
Tabla 6.	Perfil de conocimiento fonológico.....	38
Tabla 7.	Perfil de Competencia lectora EVALEC – 4 / PRE TEST – POST TEST	41
Tabla 8.	Resultados prueba PECO – PRE TEST – POST TEST.....	42
Tabla 9.	Perfil de conocimiento fonológico - PRETEST – POST TEST	42
Tabla 10.	Rejilla de evaluación Batería EVALEC – 4 y Prueba PECO	43

Índice de Figuras:

Figura 1.	Croquis de Unidad Educativa Fiscomisional Educare.....	29
------------------	--	----

Índice Anexos:

Anexo 1.	Oficio para la apertura a la institución.....	57
Anexo 2.	Solicitud de estructura, coherencia y pertinencia	58
Anexo 3.	Informe de estructura, coherencia y pertinencia	59
Anexo 4.	Oficio de aprobación y designación del director	60
Anexo 5.	Hoja de registro.....	61
Anexo 6.	Rejilla de evaluación	62
Anexo 7.	Ficha psicopedagógica.....	63
Anexo 8.	Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC - 4)	64
Anexo 9.	Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO).....	66
Anexo 10.	Registro fotográfico.....	68
Anexo 11.	Programa del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (LOLE).....	69
Anexo 12.	Certificación de traducción del resumen o abstract.....	70

1. Título

Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023.

2. Resumen

El presente trabajo de integración curricular tuvo como objetivo general: Implementar la intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) para la reeducación de la lectura en una niña con retraso lector, estudiante del 5to grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023. Para el diagnóstico del retraso lector se utilizaron la Batería para la evaluación de la competencia lectora (EVALEC - 4) y la Prueba para la evaluación del conocimiento fonológico (PECO). Los resultados de la batería EVALEC – 4 la ubican por debajo del centil 50 en cuanto a su competencia lectora y dominio adquirido de los procesos lectores y, en la prueba PECO una valoración baja con puntuación decil de 3 en la capacidad para tomar conciencia y manipular oralmente la estructura silábica y fonémica de las palabras. Se utilizó un enfoque cuantitativo, con un diseño de estudio de caso, de tipo descriptivo y de corte transversal. Con la aplicación del programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE), se produjeron cambios en las pruebas de acceso fonológico, exactitud lectora, fluidez y expresividad y, en los niveles de conocimiento fonémico y silábico. Encontrándose que el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) ha sido efectivo y favorece a la reeducación de la lectura específicamente de las habilidades metafonológicas.

2.1. Abstrac

The present work of curricular integration had a general objective: To implement the psycho-pedagogical intervention through the program from oral language to written language (LOLE) for the re-education of reading in a girl with reading retardation, a 5th-grade student of the Educare fiscomisional educational unit., period 2022 – 2023. For the diagnosis of reading delay, the Battery for evaluating reading competence (EVALEC -4) and the Test for the evaluation of phonological knowledge (PECO) were used. The results of the EVALEC - 4 battery place it below the 50th percentile in terms of its reading competence and acquired mastery of the reading processes and, in the PECO test, a low assessment with a decile score of 3 in the ability to become aware and manipulate the syllabic and phonemic structure of words orally. A quantitative approach was used, with a descriptive, cross-sectional case study design. With the program's application from oral language to written language (LOLE), there were changes in the phonological access tests, reading accuracy, fluency, and expressiveness, and in the levels of phonemic and syllabic knowledge. Finding that the program from oral language to written language (LOLE) has been effective and favors the re-education of reading specifically meta-phonological skills.

3. Introducción

La educación es un proceso sistemático y estructurado que tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a adquirir conocimientos, habilidades y valores esenciales para su desarrollo personal y profesional, mediante el aprendizaje de estos, los cuales le permitirán adaptarse de manera eficiente a su entorno. Es por ello que, la educación y el aprendizaje están estrictamente relacionados, ya que, proporcionan a los estudiantes un marco y recursos para adquirir aquellos. Juegan un papel muy importante y determinante en la vida de las personas los maestros y otros profesionales de la educación, ya que mediante estos se concretizan y manifiestan los aprendizajes, y en lo esencial la calidad y cantidad de los mismos. De acuerdo con Anchundia (2015), un ambiente de aprendizaje positivo y estimulante, es un prerrequisito para una óptima concreción, ya que, puede aumentar el compromiso y la motivación de los estudiantes, lo que les permite asimilar y mejorar su capacidad de aprendizaje. En términos generales, esto contribuye a crear procesos educativos eficaces.

Sin embargo, el aprendizaje no siempre ocurre de manera lineal, sino que implica diferencias cuantitativas y cualitativas en su continuidad. Algunos pueden experimentar dificultades, como el retraso lector, que se manifiesta como una serie de inconvenientes al leer y tratar de comprender textos de manera correcta, que están acordes a su edad cronológica y nivel de escolaridad. Según Martínez (2016), en estos casos el proceso de adquisición de estas habilidades se retrasa o son más lentas de lo esperado, aunque esto no significa, que el niño tenga una incapacidad para ser un buen lector, sino que simplemente está atravesando un proceso de aprendizaje que le lleva más tiempo de lo normal.

Estas dificultades pueden ser causadas por una variedad de factores, que van desde aquellos que atañen a los procesos cognitivos hasta los que están determinados por el ambiente escolar o familiar; una de las causas principales de los problemas de lectura, según Favila y Seda (2010), es un déficit en las habilidades metafonológicas, esto se debe a que los niños presentan carencias para entender la estructura de las palabras, manejar y operar con los segmentos que las componen: sílabas y fonemas.

En este contexto, Celdrán y Zamorano (2013), destacan la importancia de que los docentes cuentan con conocimientos, habilidades y herramientas para abordar estas dificultades, y que pueden adaptarlas a cada situación o problema que surja en el proceso de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, esta necesidad se convierte en una de las primeras barreras dentro de la educación aunque los docentes pueden ser expertos en su materia, no cuentan con conocimientos específicos necesarios para ayudar a los estudiantes a superar estas dificultades de manera efectiva. Entre estos conocimientos específicos, se destaca la correlación positiva

entre habilidades metafonológicas y competencia lectora. Según los resultados de la investigación de Signorini y Borzone (1996), las habilidades metafonológicas permiten entender y manipular los sonidos del lenguaje, por lo tanto, están vinculadas con el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, en la que su práctica constante no solo actúa como un factor predictor, sino que también son cruciales para mejorar la enseñanza de estos procesos.

Muchas veces se considera que los retrasos en la lectura son temporales y se superarán por sí solos, investigaciones como la de Snowling (2013), muestran que pueden persistir, de hecho Celdrán y Zamorano (2013), mencionan que los efectos del retraso lector van más allá del ámbito académico, aunque el fracaso escolar es una de las primeras consecuencias evidentes, el impacto emocional que esto genera puede desencadenar una serie de eventos que influyen en las perspectivas que tiene sobre sí mismo y en la toma de decisiones relevantes para su futuro.

Por eso es fundamental identificar e intervenir a tiempo, los casos en los que se presenta este desfase, dada sus implicaciones para el futuro en los niveles personal, profesional, familiar y social; estas consecuencias varían dependiendo de cada persona y del nivel de gravedad de la dificultad. Para abordar estas dificultades, Favila y Seda (2010), indican que expertos y organizaciones educativas recomiendan programas de enseñanza que mejoren la conciencia fonológica, ya que se ha demostrado que esta habilidad es esencial para la adquisición de la lectura.

A partir de lo expuesto anteriormente, y considerando la correlación positiva entre habilidades metafonológicas y competencia lectora, se plantea la siguiente pregunta de investigación: **¿La intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) favorece la reeducación de la lectura en una niña con retraso lector, estudiante del 5to grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023?**

Frente a esta problemática se consideró pertinente plantear el tema investigación, titulado: **Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023.**

A partir de esto se planteó el siguiente objetivo general: Implementar la intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) para la reeducación de la lectura en una niña con retraso lector, estudiante del 5to grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023; y para guiar la investigación, los siguientes objetivos específicos: Evaluar el nivel de la competencia lectora y conocimiento

fonológico de la estudiante del 5to grado de la unidad educativa fiscomisional Educare mediante la Batería EVALEC – 4 y Prueba PECO; Describir los resultados obtenidos en las baterías y determinar el estado funcional de estas habilidades; Aplicar el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) como intervención psicopedagógica para casos de dificultades lectoras orientado a una estudiante con retraso lector; Validar la efectividad del programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE), a través de la rejilla de evaluación.

El Trabajo de Integración Curricular, se justifica desde lo teórico y lo práctico, porque el programa del lenguaje oral a lenguaje escrito (LOLE) está fundamentado por estudios que avalan la efectividad en la prevención y reeducación de las habilidades lectoras mediante la realización de actividades que implican el desarrollo de la conciencia fonológica, haciendo que sea una herramienta muy útil para la promoción de esta habilidad.

4. Marco teórico

4.1. Lenguaje

Desde la perspectiva sociocultural, Solovieva y Quintanar (2020), explican que Vigotsky consideraba el lenguaje como una construcción cultural que surge a través de la interacción social y que no existe de manera natural. El lenguaje no solo es un medio de comunicación entre individuos, sino que también influye en nuestra propia conducta y en la de los demás. Además, el lenguaje siempre está relacionado con la interacción social y se convierte en una herramienta esencial del pensamiento y la comprensión del mundo que nos rodea.

Es por ello, que Vigotsky (1982), estableció una relación entre el lenguaje y el pensamiento, dado que ambos comparten unas mismas *raíces genéticas*, es decir culturales. Estos procesos si bien están mediatizados por nuestro cerebro, el órgano biológico de la vida consciente, su relación va modificándose a lo largo del desarrollo del individuo. El lenguaje está determinado por el entorno y la experiencia cultural; por lo tanto, varía en cantidad y calidad a medida que el individuo se desarrolla y el lenguaje se va modificando y se enriquece, incidiendo en el desarrollo del pensamiento y en los procesos psicológicos superiores.

Salazar (2019), señala que para Vigotsky el lenguaje se lo realiza mediante tres momentos: el lenguaje externo o social, lenguaje egocéntrico y lenguaje interiorizado.

El lenguaje externo o social da lugar en la primera infancia; comienza como una actividad social entre el niño y sus cuidadores, y a través de esta interacción con ellos el niño adquiere habilidades lingüísticas y construye significados compartidos sobre el mundo que le rodea. Durante este periodo, el niño se interesa por las acciones y el comportamiento de los adultos que lo rodean, los observa y presta atención en cómo se comunican y se comportan, y utiliza esa información para aprender a comunicarse y comportarse de manera similar (Alonso, 2000).

El lenguaje egocéntrico es un tipo de lenguaje que utilizan los niños para comunicarse consigo mismo y que no está destinado a la comunicación con los demás. Se caracteriza por ser hablado en voz alta y por tener un propósito personal o interno en sí mismo, ya que es una forma importante de autorregulación en la que el niño usa el lenguaje para guiar sus propias acciones y pensamiento sin la ayuda de un adulto (Montealegre, 2016).

De hecho, Defior y Serrano (2011), señalan que durante esta etapa los niños experimentan un gran desarrollo en su capacidad lingüística. A medida que los niños avanzan en su desarrollo, adquieren una variedad de habilidades, la más esencial es el desarrollo de habilidades metafonológicas, lo que les permite mejorar su capacidad para diferenciar y producir sonidos. Aunque estas habilidades pueden ser enseñadas explícitamente, los niños las

adquirirán de forma inconsciente a través de actividades como: la exploración de sonidos, la imitación de sonidos de animales, el juego con palabras encadenadas, la creación de palabras inventadas, etc.

El lenguaje interiorizado es una forma de lenguaje que se desarrolla a medida que los niños adquieren habilidades lingüísticas y cognitivas más avanzadas, la persona posee la capacidad de utilizar el lenguaje en su mente, sin necesidad de expresarlo, y esto repercute directamente en la regulación y organización de sus propios procesos, por ejemplo: la planificación, la toma de decisiones, el autocontrol, las habilidades sociales y la toma de perspectiva. Este proceso es considerado como autónomo y guiado. En su carácter autónomo, permite al individuo generar pensamientos y ejecutar actividades cognitivas sin necesidad de expresarlas de manera verbal y no requiere la participación de otros. A su vez, este proceso es guiado por factores externos como las normas sociales, los valores culturales, la educación y la experiencia social (Alonso, 2000).

James (2009), indica que el lenguaje, por una parte es el resultado de un aprendizaje que se da desde temprana edad y, por otra es el puente entre el proceso de enseñanza como instrumento de comunicación y como un requisito esencial para la adquisición de la lectura y la escritura; dos formas especializadas del lenguaje socialmente mediadas, lo que significa que requieren un alto grado de habilidad lingüística y son el resultado de la interacción social y cultural. En este sentido, los niños construyen su conocimiento a través de la mediación social, es decir, mediante la intervención de una persona que les brinda el apoyo necesario para aprender y desarrollar estas habilidades. En este proceso según Quintanar et al., (2008), se pueden ver actuar al funcionamiento óptimo de múltiples factores y mecanismos cerebrales, tales como: los factores neuropsicológicos, siendo estos sectores cerebrales altamente especializados.

4.2. Lectura

Según la teoría sociocultural de Vigotsky como se cita en Ospino et al., (2015), el aprendizaje de la lectura es:

Un proceso cognitivo socialmente mediado, ya sea que el niño lee muy bien o muy precariamente, este hecho es el resultado de las interacciones culturales con su medio social (padres, familia, pares, etc.), las cuales han provisto o desprovisto al niño de las herramientas para la lectura. (p. 18)

El aprendizaje de la lectura, según Solovieva (2008), no solo se trata de adquirir nuevos conocimientos académicos, sino que también tiene un impacto en la forma en que pensamos y percibimos las cosas, en la que implica una actitud reflexiva sobre el tema y sobre las

situaciones que ocurren en torno a él; este proceso tiene su inicio en edades tempranas, su adquisición resulta ser compleja, por lo tanto, es necesario un proceso de enseñanza formal para adquirirlo. Como señala López (2019), el cerebro humano no está "diseñado" específicamente para leer, no es una habilidad propia del ser humano, porque no está presente desde el nacimiento, sino que es el resultado de la instrucción y el aprendizaje.

Este proceso según Ortiz et al., (2020), requiere del lenguaje expresivo y comprensivo, estas habilidades permiten transmitir pensamientos, sentimientos y deseos, así como interpretar y comprender el significado de las palabras, las oraciones y los textos. Para lograr esto, es necesario reconocer, procesar y manipular los sonidos individuales que conforman las palabras, lo que ayuda a los niños a comprender y producir el habla de manera efectiva; por lo tanto, se ve implícita la importancia del desarrollo de las habilidades metafonológicas.

López (2019), indica que, la habilidad de leer es posible gracias a la notable capacidad del cerebro humano para adaptarse y establecer nuevas conexiones en estructuras cerebrales ya existentes (redes neuronales). Esta adaptación se logra a través de la experiencia y la práctica, que moldean el cerebro para desarrollar nuevos sistemas cerebrales que trabajan juntos. Sin embargo, esta remodelación no ocurre de manera instantánea, sino que se lleva a cabo gradualmente a lo largo del tiempo y con una práctica intensiva, desde los primeros contactos con el lenguaje y las letras hasta la adquisición de la lectura avanzada.

Este aprendizaje se convierte en un reto para los estudiantes, no solo porque requiere el uso de habilidades específicas, sino que, según Solovieva y Quintanar (2011), también está relacionado con varios factores neuropsicológicos, como: la percepción visual, espacial, cinestésica, cinética, fonémica, la regulación voluntaria, específico modal (auditivo, visual) y neurodinámico.

4.2.1. Métodos tradicionales de enseñanza

Amundaray (2012), argumenta que los métodos de enseñanza tradicional se refieren a los procesos educativos que se han utilizado para impartir conocimiento en el aula, suelen caracterizarse por que la enseñanza se centra en el docente, quien transmite los conocimientos manera secuencial y progresiva, partiendo de una base y avanzando gradualmente hacia niveles de mayor complejidad; además, se enfatiza en la memorización y la repetición como como únicas formas de enseñanza y adquisición de conocimientos.

Se pueden identificar varios métodos de enseñanza de la lectura, según la clasificación de Barrio (2014), son:

- **Métodos sintéticos:** son aquellos que comienzan enseñando las unidades más pequeñas, como las letras, los fonemas o las sílabas y, luego progresan a unidades más complejas,

como las palabras y las frases. Los métodos sintéticos pueden ser clasificados en diferentes tipos, como el alfabético, parte de la enseñanza de las letras para luego combinarlas y formar palabras; el fónico, que se enfoca en los sonidos que corresponden a cada letra y en cómo se combinan para formar palabras y frases; el silábico, se inicia con el aprendizaje de las vocales y luego las consonantes, una vez conocido el alfabeto se enseña la combinación de sílabas para construir palabras.

- **Métodos analíticos:** se enfocan en enseñar a los estudiantes desde lo general a lo particular, y se divide en dos global y léxico; se inicia con elementos complejos del lenguaje como frases y palabras para llegar después a las sílabas y letras. Su objetivo es que el estudiante entienda el significado de lo que lee y pueda relacionarlo con lo que está escrito.
- **Métodos mixtos:** combinan tanto elementos sintéticos como analíticos al mismo tiempo, su objetivo no es enseñar el mecanismo de la lectura, sino que el estudiante pueda comprender el significado de lo que lee, pero que al mismo tiempo ejercite los aspectos básicos del escrito.

Estos métodos tradicionales según Suárez et al., (2014), no brindan una enseñanza completa a los estudiantes, ya que se considera que la metodología es carece de motivación y estimulación, lo que significa que pueden no ser atractivos o interesantes para los estudiantes y no les animan a participar activamente en el proceso de aprendizaje. Además, estos métodos pueden no ser adecuados para todos los niños, ya que cada estudiante tiene un ritmo de aprendizaje diferente, y los métodos tradicionales pueden no ser capaces de adaptarse a estas diferencias individuales.

Desde hace muchos años estos métodos tradicionales de enseñanza según García et al., (2011), han estado dominados por el conductismo, que ha dirigido el proceso de aprendizaje hacia la memorización en lugar de centrarse en una comprensión profunda de lo que se enseña. Los métodos para enseñar a leer se han enfocado en el refuerzo y la repetición como aspectos fundamentales para adquirir nuevos conocimientos y habilidades. Sin embargo, estos han sido considerados como abstractos, ya que no se les da una aplicación práctica relacionada con la vida diaria o el mundo real del estudiante, lo que los hace descontextualizados.

El conductismo se basa en la asociación estímulo – respuesta; según Juárez (2011), todo aprendizaje sustentado en el conductismo, tiene por objetivo principal enseñar al estudiante una respuesta correcta o una secuencia de respuestas correctas ante un estímulo verbal, visual o estímulo más complejos, como los conceptos, y no necesariamente en comprender y razonar lo que representaría la respuesta o respuestas correctas.

Desde esta perspectiva si no hay un cambio “observable” no se concibe un aprendizaje, como resultado, se ha introducido a los alumnos a la memorización mecánica de información en lugar de una comprensión más profunda y significativa, en el que el estudiante puede recordar la respuesta ante un contenido sin realmente entender el por qué o cómo llegó a esa respuesta y, es que el simple hecho de repetir una conducta no asegura que la persona haya realmente asimilado la nueva conducta y que sea capaz de aplicarla en diferentes situaciones.

En el caso de la lectura, Chacín (2021), indica que el conductismo se enfoca en la enseñanza de habilidades mecánicas a través de la práctica repetitiva y la memorización de letras, sonidos, palabras, y la asociación de esas unidades con sonidos y significados específicos. Es decir, el estudiante no puede conectar lo que está aprendiendo con su experiencia diaria o con la realidad que lo rodea. Una vez que se han aprendido estas habilidades mecánicas, se supone que lo pueden aplicar para entender lo que se lee.

Tünnermann (2011), señala que la educación debe buscar nuevos enfoques, y destaca el enfoque *constructivista* como una propuesta académica, que permite la interacción del alumno con los contenidos, con la finalidad de que puedan construir su propio entendimiento a partir de sus experiencias, en las que puedan tener la motivación de despejar dudas y descubrir la respuesta por sí mismos. En el que se concibe al alumno como un sujeto capaz de interactuar con su entorno y construir su propio conocimiento; en cambio el docente, se lo visualiza como un sujeto que brinda una enseñanza guiada, que esté ajustada a las habilidades de los estudiantes y que sea la adecuada ante sus requerimientos, donde puedan desarrollar su capacidad en relación a su ritmo de aprendizaje.

Decía Montaigne: “*Prefiero un cerebro bien formado a un cerebro bien repleto*”, dando a entender la importancia de la calidad de la educación de los aprendizajes, en lugar de simplemente acumular grandes cantidades de información en el cerebro, resalta que lo más valioso es tener un cerebro que haya sido formado de manera adecuada, es decir, que tenga la capacidad de reflexionar, razonar y pensar de manera crítica.

Según Ruiz (2012), desde la perspectiva constructivista, el aprendizaje de la lectura es un proceso activo en el que el estudiante construye significados desde que es un prelector, desarrollando habilidades, como el reconocimiento de letras, sonidos y la comprensión de conceptos básicos a través del uso de sus conocimientos y experiencias previas. A medida que el estudiante adquiera habilidades de lectura, puede interpretar e interactuar con el contenido del texto con mayor facilidad, relacionando lo que ya sabe con lo que está leyendo para crear nuevos esquemas cognitivos y modificar los existentes. Es decir, el lector utiliza su

conocimiento previo para conectar la información nueva con la información que ya tiene almacenada en su mente, al hacer esto, el lector puede crear nuevas formas de comprender.

Otro de los enfoques que pueden ser aplicados dentro del aula, según Herrera et al., (2021), es el *socioconstructivismo* que a diferencia de lo anterior, se considera al alumno como un sujeto que construye su conocimiento a partir de la interacción social y cultural con los demás, agregando la importancia del trabajo cooperativo. Se entiende que el aprendizaje no es mecánico, sino que se trata de un proceso participativo entre el alumno y las personas que lo rodean; además, se reconoce que el conocimiento no es algo fijo y que cambia constantemente a medida que el alumno se desarrolla y adquiere nuevos conocimientos enfatizando la importancia del entorno y las herramientas que se le brinden. El docente es visto como un mediador, que tiene por finalidad brindar las ayudas necesarias a los estudiantes para que alcancen sus potencialidades, ya que dentro de este enfoque, el niño requiere de otras personas para alcanzar su máximo desarrollo.

Riba (2019), señala que, el mediador no necesariamente debe ser el profesor, sino que también puede ser un tutor, compañeros de clase o una persona más experimentada, que facilita el aprendizaje del estudiante y, a su vez ser el responsable de diseñar y proporcionar actividades y materiales educativos que sean desafiantes y estimulantes, que le permitan construir nuevos esquemas cognitivos y ampliar su comprensión del mundo.

Para García (2018), la enseñanza de la lectura basada en el socioconstructivismo se enfoca en la construcción de significado por parte del alumno, a través de la interacción con el texto y con otros individuos. Para ello, se utilizan estrategias como fomentar el trabajo en equipo, enseñar estrategias de comprensión lectora, proporcionar retroalimentación y utilizar una variedad de materiales de lectura. La idea es que los estudiantes puedan conectar el contenido del texto con sus experiencias cotidianas e intereses personales, y construir su propia comprensión del texto a través de la interacción con un mediador.

Para Tünnermann (2011), estos enfoques buscan “hacer que la práctica docente genere condiciones para un efectivo aprendizaje de los alumnos” (p. 28), además están basados en los aportes de la psicología y la ciencia cognitiva sobre cómo aprende el ser humano, el cual no solamente requiere adquirir información sino herramientas que le ayuden a usar las mismas.

4.3. Modelos y teorías de la lectura

La formación educativa es fundamental para el bienestar y crecimiento del ser humano; una de las etapas esenciales en la vida del niño es su tiempo dedicado al aprendizaje escolar, durante el cual no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan diversas habilidades, incluyendo la capacidad de leer. Según Suárez y Quijano (2014), la escuela

neuropsicológica histórico-cultural de (Vigotsky y Luria), ha abordado ampliamente el proceso de lectura y cómo se desarrolla en el cerebro, ya que su objetivo es estudiar las bases cerebrales de los procesos psicológicos que sustentan la actividad de aprendizaje.

Vigotsky (1979), destaca que el objetivo no es estudiar las funciones psicológicas en sí mismas, sino la configuración de estos sistemas bajo diversas condiciones de desarrollo, como: la maduración del cerebro, el entorno en el que se desenvuelve y las experiencias e interacciones sociales del sujeto. Esto se lleva a cabo mediante un análisis, para el cual Luria ha empleado el término "factor" neuropsicológico, que se utiliza para referirse a las funciones que desempeña cada zona cerebral de manera particular (González- Moreno et al., 2012).

Solovieva y Quintanar (2011), mencionan que, en esta escuela, la lectura se considera una actividad psicológica compleja. Para comprender adecuadamente este proceso es importante analizar el "órgano funcional (*conexiones neuronales específicas*)", es decir, la forma en que el cerebro activa y coordina estos factores neuropsicológicos para llevar a cabo la lectura.

A continuación, se presenta una descripción de cada factor neuropsicológico, así como su correspondiente eslabón, función y zona cerebral (Tabla 1).

Tabla 1. *Órgano funcional de la lectura*

Eslabón	Función	Zona cerebral	Factor neuropsicológico
Imagen visual de la letra	Análisis de elementos	Occipitales	Perceptivo Visual
Imagen visuo-espacial	Diferenciación de letras similares	Temporo-parieto-occipital (TPO)	Espacial
Ejecución de la lectura	a) Esquema de movimientos del aparato articulatorio. b) Unión de sonidos, pasos fluentes de uno al otro. c) Diferenciación de fonemas.	a) Parietal b) Frontal posterior (premotora) c) Temporal	a) Cinestésico b) Cinético c) Fonemático
Intención	Objetivo, control de la comprensión del sentido, de signos de puntuación.	Lóbulos frontales	Regulación voluntaria
Correlación entre sonido y letra a través de la pronunciación	Diferenciación de articulemas cercanos	Parietal	Cinestésico
Memoria audio-verbal y visual	Material para la lectura	Temporal amplio, occipital	Específico modal (auditivo, visual)
Estabilidad de la lectura	Rapidez, pausas, línea, página	Estructuras profundas	Neurodinámico

Nota. (Solovieva y Quintanar, 2011)

La lectura es un proceso complejo que implica varios eslabones que se llevan a cabo en diferentes zonas cerebrales y con la participación de factores neuropsicológicos específicos. Según Quintanar (2008), el primer eslabón es la imagen visual de las letras, y es responsable del reconocimiento de los grafemas, es decir, la forma gráfica de las letras que conforman una

palabra. Este proceso se lleva a cabo gracias al factor perceptivo visual y se procesa en los lóbulos occipitales del cerebro.

El segundo eslabón es la imagen visuo-espacial, que permite distinguir entre letras similares. Este proceso implica la participación del área temporo-parieto-occipital (TPO) del cerebro y el factor espacial, que facilita la discriminación de la orientación espacial del grafema, es decir, su posición en relación a otras letras o palabras, como, por ejemplo, "b" y "d" o "p" y "q".

De acuerdo con Rosas y Rosas (2010), la ejecución es el eslabón que permite llevar a cabo las acciones físicas necesarias para la lectura. Este proceso se divide en tres funciones: el esquema de movimientos del aparato articulatorio, permite que los músculos del habla puedan producir los sonidos necesarios; la unión de sonidos, pasos fluentes de uno al otro, que se refiere a la capacidad de unir sonidos de manera fluida y sin interrupciones durante la lectura; y, la diferenciación de fonemas, permite distinguir y diferenciar los sonidos del lenguaje hablado. Los factores neuropsicológicos involucrados son el *cinestésico*, el cual hace referencia a la información que llega al cerebro para ejecutar la posición y movimiento del cuerpo; el *cinético*, que facilita la coordinación de los movimientos y la precisión ocular y articulatoria; y, el *fonemático*, permite distinguir y unir los sonidos individuales que conforman una palabra. La zona cerebral que se activa en esta función es el lóbulo parietal, el área frontal posterior (premotor) y el lóbulo temporal.

El eslabón de la intención, permite comprender el significado de lo que se está leyendo y utilizar los signos de puntuación correctamente para dar sentido y consistencia al texto. Este proceso requiere un alto grado de *regulación voluntaria*, según Luria (2005), define a este factor como el proceso de ejecución de tareas, que garantizan que se lleve a cabo de acuerdo con el objetivo establecido. Solovieva y Quintanar (2020), indican que este factor es el más importante, ya que es responsable de planificar, monitorear y corregir la propia actividad cognitiva, incluyendo la reflexión, comprensión y producción del lenguaje hablado y escrito. Andrés et al., (2011), indican que las habilidades metafonológicas son las encargadas de dicha reflexión y comprensión lo que permite ejecutar la acción de manera consciente y adecuada. Este control se realiza a través de la zona cerebral de los lóbulos frontales.

El siguiente eslabón, según Solovieva y Quintanar (2011), es el reconocimiento del sonido de la letra y su correspondencia con la grafía adecuada para leer correctamente. Esta función ocurre principalmente en la zona cerebral parietal y el factor neuropsicológico involucrado es el *cinestésico*, que tiene que ver con la información que le llega al cerebro para ejecutar el movimiento ocular, fonoarticulatorio y la posición corporal.

El eslabón de memoria audio-verbal y visual, facilita el registro sensorial de la información. Para Quintanar (2008), esta función está ubicada en el área temporal amplia y occipital del cerebro, y el factor neuropsicológico involucrado es el *específico modal*, permite al cerebro procesar y almacenar la información de diferentes maneras dependiendo del canal sensorial a través del cual se recibe la información. Según Cruz (2016), este factor no se enfoca en el análisis y síntesis de los sonidos y estímulos visuales, sino en la retención de los mismos.

Por último, el eslabón de la estabilidad, según Rosas y Rosas (2010), permite mantener la lectura de manera constante y fluida, sin interrupciones o errores significativos. Esta función involucra aspectos como la rapidez de lectura, la realización adecuada de pausas y la capacidad de seguir una línea o página de manera adecuada (Quintanar y Solovieva, 2003); el factor neuropsicológico relacionado con la estabilidad de la lectura es el *neurodinámico*, encargado del estado activo de trabajo (Solovieva et al., 2001).

Suárez y Quijano (2014), mencionan que en ausencia de estas condiciones que “normalmente se cumplen a través de la maduración neurológica, el proceso pedagógico se ve afectado y el niño no alcanza los objetivos; a pesar de que cuente con una adecuada competencia lingüística, no logrará la adquisición de la lectura” (p. 59)

4.3.1. Dificultades en la lectura

Suárez y Quijano (2014), menciona que desde este modelo teórico los errores que cometen los alumnos en el aprendizaje de la lectura pueden ser observados en la ejecución de tareas relacionadas con este proceso. Además, Akhutina (2008), señala que es común que los niños con problemas en la lectura pueden presentar varias dificultades al mismo tiempo.

Según Solovieva y Quintanar (2011), existen algunas situaciones que pueden estar presentes en los casos en que un niño tiene dificultades para aprender a leer y que se relacionan con una interacción social inapropiada entre el niño y los adultos durante los primeros años de escolaridad. Entre ellas se encuentran las siguientes:

- Un desarrollo cerebral normal, tanto desde un punto de vista estructural como funcional, pero que no se ajusta a las exigencias de la escuela, es decir con las habilidades y conocimientos que se espera que los estudiantes adquieran y dominen en el ambiente escolar, según los estándares y objetivos educativos establecidos.
- En algunos casos, ciertas áreas del cerebro pueden no haberse desarrollado al mismo ritmo que otras o no haber madurado lo suficiente para desempeñar eficazmente ciertas tareas escolares, lo que puede llevar a dificultades. Según Solovieva y Quintanar (2011), “durante el desarrollo del niño cada uno de los sectores cerebrales tiene su propio

desarrollo. El cerebro humano se caracteriza por poseer una formación heterogénea, es decir, cada sector cerebral posee su propio ciclo de desarrollo”. (p 32-33)

- Un desarrollo funcional insuficiente de zonas cerebrales determinadas, debido a que el entorno social y físico en el que el niño se desenvuelve no le está proporcionando suficientes estímulos y oportunidades para desarrollar habilidades específicas.
- Ausencia de relaciones funcionales entre áreas específicas del cerebro (temporales, parietales y occipitales), que garantizan el análisis y las síntesis espaciales para llevar a cabo actividades como lectura, escritura y cálculo.
- Ausencia de interacción de los diferentes analizadores (visual, auditivo y cinestésico-motor), los cuales garantizan diferentes actividades (Solovieva y Quintanar, 2011).

4.4. Habilidades metafonológicas y retraso lector

Para Carrillo y Carrera (1993), las habilidades metafonológicas “son aquellas habilidades que nos permite ser conscientes que el lenguaje está formado por cadenas de segmentos que configuran las palabras, rimas, sílabas y fonemas, estas habilidades son importantes para el aprendizaje de la lectura y la escritura”. (p. 1)

De acuerdo, con los autores existen tres tipos básicos de habilidades metafonológicas, las cuales son:

- **Conciencia de rima:** es la habilidad de crear un juego de palabras a partir del reconocimiento de los sonidos finales similares entre ellas, como: "cama" y "dama". Esta habilidad es importante para el desarrollo del vocabulario, ya que permite a los niños reconocer qué palabras riman en sus terminaciones sonoras.
- **Conciencia silábica:** se refiere a la capacidad de conocer las divisiones silábicas de una palabra, en cuanto a identificar el número de sílabas que la componen, la forma correcta de separar las sílabas dentro de ella y poder combinarlas para formar una palabra completa o distinta.
- **Conciencia fonémica:** permite razonar acerca de la estructura de las palabras, las cuales están compuestas a partir de sonidos individuales llamados fonemas, y a su vez como poder aislar, agregar, eliminar, y operar con esos sonidos dentro de ellas. La conciencia fonémica es esencial para el aprendizaje de la lectura y la escritura, porque es la base por la cual podemos comprender qué letra representa un sonido y que esos sonidos se entrelazan para formar palabras.

La Universidad Estatal de Milagro (2021), señala otro tipo de habilidades metafonológicas, entre ellas:

- **Conciencia léxica:** se refiere a la habilidad de reconocer que una frase tiene un fin comunicativo y que para ello se emplean las palabras, las cuales pueden ser manipuladas como componentes individuales para crear una combinación entre ellas en diferentes contextos.
- **Conciencia morfológica:** permite manejar conscientemente las palabras a través de la adición de un grupo de letras, como los sufijos y los prefijos, con la finalidad de darle otro significado.
- **Conciencia semántica:** es la capacidad de comprender el significado de las palabras en el contexto en el que se describen.
- **Conciencia sintáctica:** se refiere a la habilidad de comprender y crear un conjunto de palabras con un fin comunicativo y que se encuentren estructurados de forma coherente.

Según Barrera (2000), entre todas las habilidades metafonológicas, la conciencia fonémica es la más importante, ya que permite identificar los sonidos individuales del lenguaje, los cuales son la base para establecer la correspondencia fonema-grafema en la lectura y la escritura. De esta manera, la conciencia fonémica se convierte en un predictor significativo del éxito en el aprendizaje de estos procesos.

Existen investigaciones que establecen una relación entre la conciencia fonológica y la competencia lectora, considerándola como un predictor clave de la habilidad lectora.

En un estudio longitudinal a corto plazo titulado *"El conocimiento de los fonemas predice mejor la capacidad lectora temprana que la conciencia de la rima"* realizado por Hulme et al. (2002), se evaluó la conciencia fonológica de niños de 5 y 6 años en las primeras etapas de aprendizaje de la lectura. Se administraron tres tareas diferentes: eliminación, rareza (que consistía en identificar qué palabra no se ajustaba al patrón de las demás en términos de estructura fonológica) y detección, para evaluar la conciencia de cuatro unidades fonológicas: fonema inicial, fonema final, inicio y rima. Según los resultados obtenidos, el conocimiento de los fonemas resultó ser el predictor más efectivo de la capacidad de lectura temprana que la conciencia de la rima. Se concluyó que las medidas de conciencia fonémica eran más precisas y útiles para predecir tanto el nivel actual de habilidad de lectura de una persona como su capacidad futura para mejorar en la lectura.

En la investigación de Bravo et al., (2004), titulada *"Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias entre buenos lectores y lectores deficientes"*; se realizó un seguimiento a 260 alumnos de enseñanza básica desde su ingreso en el primer año hasta fines del tercer año. El objetivo principal fue estudiar la evolución en la lectura y las

variables iniciales más predictivas del rendimiento final. Los resultados indicaron que el rendimiento lector de los niños durante los tres años escolares está parcialmente predeterminado desde el ingreso a la educación básica y que la preparación para la lectura en los jardines infantiles, junto con el conocimiento de las letras y la conciencia fonológica, son factores más importantes para predecir el éxito en la lectura.

Defior (2006), en su estudio denominado: *“Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector”*, planteó como objetivo profundizar en los procesos y factores que influyen en la adquisición y desarrollo de la lectura. Se concluyó que las habilidades fonológicas son predictoras en el éxito del aprendizaje lector, ya que, es una habilidad necesaria para el reconocimiento de palabras.

En la investigación de Treiman (2004) titulada *“Fonología y ortografía”*, el autor examinó cómo la comprensión de los sonidos del lenguaje hablado se relaciona con la comprensión de la ortografía, y cómo estas habilidades influyen en el proceso de lectura y escritura. Basado en investigaciones previas sobre la adquisición de estos procesos, el autor concluye que los niños que tienen una buena conciencia fonológica tienen una mayor facilidad para aprender a leer y escribir, considerando esta habilidad como un predictor clave de la adquisición de la lectura y escritura.

Después de mencionar investigaciones en las que han demostrado que las habilidades metafonológicas están relacionadas con el éxito en la lectura, se indica que Carrillo y Carrera (1993), encontraron que estas habilidades también se relacionan con aquellos estudiantes con dificultades para leer, específicamente el retraso lector, puesto que tienen una habilidad limitada para realizar tareas que implican segmentación y manejo de aspectos del habla, como identificar fonemas, agregar o eliminar sonidos, comparar sílabas y fonemas.

Bohórquez et al., (2014), define al retraso lector como aquellos niños que “presentan dificultades en la adquisición de la lectura en ausencia de signos neurológicos como factores explicativos de estas y, que, a su vez, han tenido limitadas oportunidades psicopedagógicas para desarrollar habilidades lectoras en sus ambientes socioculturales”. (p. 172)

Se han encontrado investigaciones en las que Carrillo y Carrera (1993), enfatizan que los estudiantes considerados buenos lectores pueden llevar a cabo tareas que requieren de estas habilidades metafonológicas con facilidad, mientras que son un desafío para los lectores con retrasos en la lectura.

Como es el caso del estudio realizado por Liberman (1982), titulado: *“Una visión orientada al lenguaje de la lectura y sus dificultades”*, el objetivo fue comprender la relación entre las dificultades de lectura y el lenguaje. La población de la investigación estuvo

conformada por niños con dificultades de lectura, quienes formaron parte del grupo experimental. Se pudo comprobar que los retrasados lectores tiene dificultades en la manipulación de los segmentos del habla, sobre todo con los fonemas.

Un estudio realizado por Sebastian y Maldonado (1987), denominado: “*La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura*”, en el que analizaron las capacidades de segmentación de los lectores retrasados, comparándolos con aquellos que son buenos lectores; alumnos de los mismos niveles educativos y de la misma edad lectora. Los resultados fueron concluyentes, primero se menciona que las habilidades de reflexión sobre el habla son un prerrequisito de la lectura; segundo, la diferencia de estos dos tipos de lectores está en su habilidad para manipular los segmentos del habla, ya que aquí es donde se presenta mayor dificultad en los lectores retrasados.

En la investigación realizada por Canales (2008), titulada: “*Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje*”, se señala que el retraso lector está ligado a las habilidades metafonológicas [conciencia fonológica] aludido al conocimiento estructural y operativo del lenguaje.

Finalmente, un estudio realizado por Figueroa (2020), denominado: “*Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] vs retraso lector para docentes de primaria*”, en el que se concluye que los retrasos lectores están asociados a las dificultades en la conciencia fonológica, aunque hay conocimiento de las reglas de conversión grafema – fonema las dificultades se centran en el uso automático de las mismas.

4.4.1. Diagnóstico diferencial

A menudo, el retraso lector se confunde con otras dificultades de aprendizaje, en especial con la dislexia, ya que ambos pueden presentar síntomas similares, y si no se distinguen correctamente, los estudiantes pueden ser diagnosticados erróneamente.

Según Martínez (2016), tanto los estudiantes con dislexia como los que tienen un retraso lector presentan dificultades para leer, pero la principal diferencia radica en que los estudiantes con dislexia tienen dificultades específicas con los patrones de lectura, y que estos son distintos; mientras que, en el caso del retraso lector, la diferencia radica en la cantidad y calidad del desarrollo, es decir, en el grado de avance que se ha logrado en la lectura, en otras palabras, los patrones de lectura de un niño con retraso lector son similares a los de un niño sin retraso lector, pero el niño con retraso lector simplemente tiene un nivel de lectura inferior al que corresponde para su edad.

Según Figueroa (2020), el diagnóstico diferencial del lector retrasado implica identificar y descartar otras condiciones que pueden estar causando o contribuyendo a las dificultades de lectura. Algunas de las condiciones que pueden ser consideradas en el diagnóstico diferencial incluyen:

- Dificultades persistentes en la precisión y fluidez de la lectura, que afectan significativamente la comprensión lectora.
- Dificultad para comprender el significado de lo que están leyendo, porque su atención y esfuerzo están enfocados principalmente en descifrar las palabras.
- El retraso en la lectura debe ser significativo en comparación con el nivel educativo y edad cronológica del niño.
- Lectura lenta y laboriosa, pronunciando las palabras una por una con una velocidad más baja que la de sus compañeros de clase de la misma edad y nivel educativo.
- Errores al leer, cómo: omitir palabras; se adelanta a la lectura, en lugar de leer la palabra completa intenta adivinar basándose en la primera letra o en su contexto; presentan silabeos, titubeos y vacilaciones.
- Una desautomatización de la conciencia fonológica, que dificulta la identificación de las palabras escritas, ya que se requiere una asociación fluida entre los sonidos y las letras.

Algunas de las condiciones o factores que se deben descartar son:

- Ausencia de problemas sensoriales: visión y audición normal.
- Ausencia de problemas físicos que estén implicados en la lectura.
- Ausencia de trastornos emocionales: desórdenes de la personalidad infantil (psicosis, cuadros autistas).
- Ausencia de trastornos neurológicos.

Además, resalta que el retraso lector es una dificultad temporal en la habilidad de leer que puede ser superada con una intervención adecuada y enfocada en las necesidades individuales del niño. Es importante entender que cada niño tiene habilidades y debilidades únicas en su proceso de aprendizaje, y, por lo tanto, se deben utilizar estrategias personalizadas que refuercen aquello que el niño aún no domina.

4.5. Evaluación de las dificultades lectoras

González (2007), menciona que los instrumentos de evaluación psicométricos son construidos en base a teorías psicológicas que intentan explicar el comportamiento humano. Estas evaluaciones son importantes porque proporcionan información detallada sobre los

déficits específicos que presenta la persona estudiada; esto ayuda a los educadores y otros profesionales a identificar áreas específicas de necesidad y a desarrollar planes de intervención individualizados para abordar estas áreas.

Hay una gran variedad de herramientas de evaluación disponibles y se clasifican según su propósito específico, en el caso de la lectura podemos encontrar algunos instrumentos, como:

La ***Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)***, creada por Ramos y Cuadrado (2006), es un instrumento de evaluación que se aplica de forma individual para evaluar el conocimiento fonológico en alumnos del último nivel de educación infantil y de cualquier nivel educativo con dificultades en la adquisición de la lectura y escritura. La prueba consta de dos niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico) y se compone de seis actividades que incluyen tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas, teniendo en cuenta su posición inicial, media y final. En total, la prueba consta de 30 elementos y su duración es de aproximadamente 20 minutos.

Esta prueba se basa en la teoría psicolingüística del procesamiento fonológico, la cual ha sido desarrollada en el campo de la psicolingüística y la neuropsicología. Patricia Kuhl es una de las principales exponentes y establece que el aprendizaje de la lectura y la escritura se fundamenta en la adquisición de un conjunto de habilidades lingüísticas, entre las que se encuentra el conocimiento fonológico. Según esta teoría, los procesos cognitivos que subyacen a estas habilidades son la naturaleza lingüística y se fundamentan en la relación entre el lenguaje oral y el escrito (Kuhl, 1995).

El ***Test de Lectura y Escritura en español (LEE)***, desarrollado por Defior et al., (2006), su objetivo es detectar los logros esperados por año escolar y precisar el diagnóstico de los errores observados para implementar un plan de recuperación adecuado. Es una prueba destinada a alumnos de primer a cuarto curso de educación primaria.

EDICOLE. Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora, creado por Gómez et al., (2020), tiene como objetivo determinar el nivel de comprensión lectora, así como identificar posibles dificultades específicas, en niños de entre 7 y 11 años de edad.

Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC) creado por García et al., (2015), consta de varias versiones diseñadas para evaluar el nivel de desarrollo alcanzado en cada etapa escolar en relación a la competencia lectora básica. Cuenta con pruebas específicas para evaluar tanto la ruta visual como la ruta fonológica, además de la precisión, fluidez y expresividad, la comprensión literal y global, y en algunos casos, la autorregulación en la lectura. Esta herramienta se puede aplicar tanto de manera individual como colectiva.

El rango de aplicación es: EVALEC -0: finales de educación inicial e inicios del 1º grado de EGB; EVALEC -1: al finalizar 1º o al comenzar 2º grado de EGB; EVALEC -2: al finalizar 2º o al comenzar 3º grado de EGB; EVALEC -3: al finalizar 3º o al comenzar 4º grado de EGB; EVALEC 4: al finalizar 4º o al comenzar 5º grado de EGB; EVALEC 5: al finalizar 5º o al comenzar 6º grado de EGB; EVALEC 6: al finalizar 6º o al comenzar 7º grado de EGB; EVALEC 7: al finalizar 7º o al comenzar 8º grado de EGB; EVALEC 8: al finalizar 8º o al comenzar 9º grado de EGB.

Es una de las baterías que admiten una triple unidad: Se puede utilizar como una evaluación final o sumativa, de los aprendizajes lectores, como evaluación inicial o diagnóstica y como complemento en evaluaciones psicopedagógicas, ya que permite conocer la competencia lectora adquirida y el dominio de los diferentes procesos lectores en los distintos niveles de escolaridad básica.

Esta batería está sustentada en las teorías sobre el procesamiento de información, específicamente en la teoría PASS de la inteligencia de Jagannath Das. Esta teoría se centra en los procesos cognitivos que subyacen a la inteligencia y que son aplicables a diferentes tipos de aprendizaje, incluyendo aquellos en los que los niños pueden presentar alteraciones, como el aprendizaje de la lectura. La sigla PASS hace referencia a cuatro procesos cognitivos principales, estos procesos son: P (Planificación): capacidad para establecer objetivos, desarrollar estrategias y organizar la información para alcanzar esos objetivos; A (Atención): capacidad para seleccionar y enfocar la atención en información relevante, mientras se filtra información distractora; S (Simultánea): capacidad para integrar información de diferentes fuentes y procesarla de forma simultánea. S (Sucesiva): capacidad para procesar la información secuencialmente, en un orden específico (Baez, 2019).

Según la teoría PASS, la inteligencia se compone de la combinación de estos cuatro procesos cognitivos, aunque son independientes entre sí, se interconectan y trabajan en conjunto para permitir un funcionamiento cognitivo efectivo (Baez, 2019).

ENI. Evaluación neuropsicológica infantil elaborado por Matute et al., (2013), es una prueba que tiene por objetivo evaluar el desarrollo neuropsicológico de niños y adolescentes, de 5 a 16 años. Las áreas que evalúa son: habilidades (construccionales, perceptuales, metalingüísticas, espaciales y conceptuales) memoria (codificación y evocación), lenguaje, habilidades lectura, escritura y aritmética.

PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia creado por Cuetos et al., (2020), es una herramienta diseñada para dos propósitos principales: la detección temprana

de posibles casos de dislexia y la ayuda en el diagnóstico diferencial de este trastorno. Consta de dos baterías adaptadas según la edad y el nivel de desarrollo de lectura.

4.6. Modelos de intervención en las dificultades lectoras

Bermejo y Escribano (2005), mencionan que, para abordar las dificultades de lectura de un estudiante, es fundamental llevar a cabo un diagnóstico previo para conocer de manera específica cuáles son sus dificultades. Solo así se podrá aplicar la intervención adecuada para mejorar su capacidad de lectura.

4.6.1. Modelo Sociocconstructivista

Este modelo se basa en la teoría socioconstructivista de Vigotsky, que sostiene que el aprendizaje se produce a través de la interacción social y la colaboración entre los participantes; donde el mediador tiene como función principal guiar y acompañar al estudiante en su proceso de aprendizaje, a través de la creación de situaciones de enseñanza que estimulen el desarrollo de habilidades y competencias en las que el niño tiene deficiencias o que no puede emplear correctamente (Izquierdo, 2001).

A continuación, se presentan diversos programas de intervención psicopedagógica diseñados para abordar las dificultades en la lectura de los estudiantes. Estos programas comparten la premisa de que la intervención debe ser individualizada y adaptada a las necesidades específicas del alumno. Estos programas, pueden aplicarse en base a un enfoque socioconstructivista en el que un mediador (ya sea un psicopedagogo, un docente o un tutor) guía al alumno en su proceso de aprendizaje.

Aunque algunos de estos programas no establecen explícitamente la reeducación como su objetivo, su implementación busca indirectamente alcanzar esta meta. Según Tixi (2015), la reeducación se refiere a "volver a enseñar aquello que no se ha aprendido o asimilado correctamente" (p.20), con el fin de ayudar a los niños a superar las dificultades que tienen en la lectura y lograr que puedan leer adecuadamente para su edad y nivel escolar.

Programa de Habilidades Metafonológicas. Actividades de segmentación para la lectura diseñado por Carrillo y Celia (1993), tiene como objetivo el desarrollo de las habilidades metafonológicas. Este programa es adecuado para alumnos de educación infantil; niños que presentan dificultades lingüísticas; escolares que tardan en iniciar su proceso lector o lo hacen con excesiva lentitud; aquellos que cometen abundantes errores; y, para alumnos con necesidades educativas especiales.

ABC Dislexia. Programa de Lectura y Escritura creado por Outón (2010), el programa trabaja conjuntamente el desarrollo de la conciencia fonológica y el aprendizaje de las

correspondencias grafema-fonema. Está diseñado específicamente para escolares disléxicos y niños que tienen dificultades para aprender a leer y escribir.

Programa del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (LOLE) elaborado por Mayor y Zubiauz (2011), es un material destinado a los alumnos para la instrucción de la conciencia fonológica y preparación del aprendizaje inicial de la lectura, así mismo, para aquellos que presentan dificultades de aprendizaje en la lectura. Es por ello, que las autoras especifican que:

Es un instrumento destinado a enseñar las habilidades que han demostrado ser específicas del aprendizaje lector, pero que no todos los alumnos son capaces de descubrir y dominar por sí solos. También, debe recordarse que la conciencia fonológica, como capacidad compleja que es, se contempla con el aprendizaje mismo de la lectura. (p. 11)

Es importante destacar que, el programa cuenta con tres objetivos principales:

- **Promocionar:** La aplicación del programa amplía las oportunidades de los alumnos prelectores para ejercitarse en tareas relativas al manejo de diferentes unidades lingüísticas. Su aplicación dentro del aula garantiza el aprendizaje de los niveles de la conciencia fonológica necesarios para iniciar la lectura en condiciones óptimas.
- **Prevenir:** Teniendo en cuenta la existencia de diferencias individuales en este ámbito, es importante garantizar que todos los alumnos se encuentren con actividades de aula que potencien su capacidad, recibiendo las ayudas necesarias. El grado de aprovechamiento de las mismas permitirá identificar precozmente posibles dificultades.
- **Reeducar:** Gran parte de las dificultades en el aprendizaje de la lectura tiene como origen un inadecuado desarrollo de la conciencia fonológica. El programa LOLE puede ser empleado para la reeducación de estos problemas, adaptando tanto el tiempo empleado en cada unidad como las ayudas prestadas al alumno (Mayor y Zubiauz, 2011).

El programa se estructura en 32 unidades didácticas, divididas en dos partes o módulos, la primera está destinada al entrenamiento de rimas y sílabas, y la compone las unidades didácticas del 1 al 16. En cambio, el segundo módulo, está dirigido a que el alumno sea capaz de operar con el segmento del fonema, y la componen las unidades del 17 al 32.

Cada una de las unidades didácticas del programa LOLE está diseñada para abordar siete tipos de tarea específicas, que han sido relacionadas en este trabajo de integración curricular con la teoría de los factores neuropsicológicos de Luria. Entre estos factores, el *fonemático* juega un papel crucial al permitir que el niño discrimine, reconozca y manipule los sonidos del lenguaje y establezca relaciones entre ellos. Además, la *regulación voluntaria* es

igualmente importante, ya que le permite al niño controlar sus procesos cognitivos y mantenerse enfocado y atento en la tarea. Aunque los otros factores neuropsicológicos (perceptivo visual, espacial, cinestésico, cinético, específico modal y neurodinámico) también participan en cada una de las unidades didácticas, su papel es secundario en comparación con el factor fonemático y la regulación voluntaria.

Para aplicar el programa, se utilizan diversos materiales como tarjetas de dibujo, fichas de dominio, un cuaderno de láminas, un gusano ayudante, hojas de registro de ayudas, dibujos para colorear y marionetas. La duración de cada unidad didáctica es de 30 a 40 minutos y se puede aplicar de forma colectiva o individual. Para facilitar su implementación, el programa ofrece tres tipos diferentes de ayudas:

- **Primera ayuda**

Recuerdo de la tarea. El objetivo de esta ayuda es asegurarse que el alumno sabe que tiene que hacer y de este modo participar en la actividad. Esta ayuda se puede encontrar en dos grados; por un lado, preguntar por la tarea y, por otro lado, y dando lugar a una ayuda mayor, repetir el enunciado de la tarea.

- **Segunda ayuda**

Recuerdo de la palabra. Se hace uso de esta ayuda cuando el alumno sabe que tiene que hacer, pero ha olvidado la “palabra” que tiene que utilizar. En esta segunda ayuda también encontramos dos grados por un lado preguntar por la palabra o segmento a utilizar y repetir la palabra o segmento que tiene que emplear.

- **Tercera ayuda**

Ayuda específica. Es la ayuda que se dirige concretamente al desarrollo de la conciencia fonológica, es decir, va destinada directamente a cumplir con los objetivos de las tareas del programa LOLE; es decir, reconocimiento de la rima, identificación, adición y omisión tanto en las sílabas como en los fonemas. El tipo de ayudas específicas puede ser de diferentes modalidades:

- a) Articulatoria: alargar articulación, taparse la boca, etc.
- b) Visual: fichas, monedas, cubos o gusano ayudante.
- c) Psicomotora: dar palmadas o sacar dedos, andar balanceando el cuerpo.
- d) Gráfica: tarjetas con dibujos.
- e) De opción múltiple: buscar la solución entre las opciones.

Programa para Estimular la Conciencia Fonológica “JUGANDO CON LOS SONIDOS”, adaptado por Sánchez (2020), consiste en una serie de tres cuadernos interactivos que estimulan y desarrollan la conciencia fonológica. Los cuadernos están diseñados con

marcadores PleIQ que brindan experiencias interactivas de realidad aumentada, lo que permite una estimulación visual y auditiva para mejorar las habilidades de conciencia fonológica.

4.6.2. Modelo Neuropsicológico

Para Quintanar y Solovieva (2002), la finalidad de la escuela neuropsicológica en relación a la intervención de las dificultades escolares, es determinar qué factores son los responsables de las fallas en la actividad psicológica y cómo pueden ser corregidos. A partir del análisis de las tareas escolares, se pueden obtener datos significativos para identificar las causas de las dificultades o la imposibilidad de aprender, automatizar y fortalecer los conocimientos. Además, estos datos permiten encontrar soluciones y estrategias que garantizan su superación, es decir, se pueden diseñar planes correctivos para ayudar a los estudiantes a superar sus dificultades en la lectura y mejorar su rendimiento académico.

En esta sección se busca presentar ejemplos específicos de programas neuropsicológicos que han sido diseñados para ayudar a mejorar las habilidades de lectura de niños en edad escolar. Según, estos programas han demostrado ser efectivos en el aprendizaje y mejora de la lectura, a pesar de que cada uno de ellos tiene técnicas diferentes.

Programa de entrenamiento en Conciencia Fonémica adaptado por Cuadrado y Trías (2008), con el objetivo de mejorar la conciencia fonológica. Este programa consiste en 16 sesiones de media hora, en las que se realizan diversas tareas progresivas de aislamiento, reconocimiento, segmentación, síntesis, adición, omisión y sustitución.

Programa Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras fue creado por García (2010), con el objetivo de mejorar las habilidades metalingüísticas. Este programa, está diseñado para niños de 3 a 10 años con actividades lúdicas centradas en la conciencia léxica, silábica y fonémica, así como en la correspondencia grafema-fonema.

Programa neuropsicológico para la mejora de la velocidad lectora elaborado por Álvarez (2014), tiene como objetivo estimular las habilidades visuales y la velocidad lectora. Este programa consta de actividades centradas en la motricidad ocular, la relajación visual y la velocidad lectora, y se aplica en el ámbito escolar durante 9 meses.

5. Metodología

Este estudio se realizó con una estudiante del quinto grado de la Unidad Educativa Fiscomisional Educare. Para seleccionar a la participante, se tomó en cuenta la información proporcionada por la docente a cargo del grupo, acerca del desempeño académico y habilidades de lectura de la estudiante, además se observó su rendimiento en las tareas que se le asignaron en el aula de clase.

Después de seleccionarla como participante del estudio de caso único, se le aplicó la Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora EVALEC-4 y la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico PECO para obtener información sobre su nivel de desempeño en estas habilidades. Los criterios de selección del caso se basaron en las puntuaciones obtenidas, que correspondían a un nivel inferior para su edad y grado escolar.

Para abordar las dificultades de lectura de la estudiante, se aplicó el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE), que tenía como objetivo reeducar, ya que se cree que gran parte de las dificultades en el aprendizaje de la lectura tienen como origen un inadecuado desarrollo de la conciencia fonológica. En el primer módulo, se trabajan habilidades como el reconocimiento de la rima, el conteo de sílabas, la inversión de las mismas, la identificación, adición y omisión de la sílaba inicial y final. El segundo módulo se enfoca en la identificación, adición y omisión de fonemas en posición inicial y final de una palabra o pseudopalabra.

Las herramientas de evaluación utilizadas están sustentadas en la teoría PASS de inteligencia del psicólogo y profesor Jagannath Das y, en la teoría psicolingüística del procesamiento fonológico de Patricia Kuhl. Sin embargo, en la intervención se las ha asociado con la teoría Socio-Constructivista de L. Vigotsky y la teoría de los Factores Neuropsicológicos de A. Luria. Aunque estas teorías son diferentes, comparten conceptos y explicaciones sobre cómo el cerebro aprende y cómo abordar las dificultades en la lectura.

Antes de comenzar la intervención, se sostuvo una breve conversación con la alumna para explicarle la dinámica del programa y presentarle los materiales que se utilizarían. En cada sesión, se iniciaba con una retroalimentación, y se brindaron tres tipos de ayuda que ofrece el programa, adaptados a las necesidades particulares de la alumna, en cada unidad didáctica.

Enfoque de la investigación

El presente trabajo de integración curricular se fundamentó en el enfoque cuantitativo, ya que resultó ser el más apropiado para abordar los objetivos y permitir la recolección y análisis numérico de los resultados obtenidos mediante la Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC-4) y la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO).

Gracias a este enfoque, se pudo recopilar y analizar los datos de manera detallada y contextualizada, lo que permitió obtener información precisa sobre competencia lectora y conocimiento fonológico de la alumna evaluada.

Diseño de la investigación

En la presente investigación, se ha optado por utilizar un diseño de estudio de caso para abordar la problemática planteada. Este diseño metodológico se enfoca en el análisis detallado de un caso específico, con el objetivo de comprender sus características y particularidades. Además, resulta útil para obtener información relevante y contextualizada sobre las variables de interés en la investigación. Para ello, se utilizaron técnicas e instrumentos específicos para la recolección de datos, a través de los cuales se caracterizó a la alumna y se obtuvo una visión clara de la situación estudiada, como se refleja en los resultados obtenidos.

Tipo de investigación

La investigación realizada fue de tipo descriptiva y de corte transversal, lo que significa que se recolectaron datos en un momento específico para describir las características de la niña con retraso lector y el proceso de intervención mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE).

Este tipo de investigación, permitió recopilar información tanto de manera independiente como conjunta sobre los conceptos y variables relacionados con la capacidad lectora de la alumna. Esta información ha sido fundamental para establecer una línea base, es decir la evaluación inicial de la competencia lectora y conocimiento fonológico de la niña con retraso lector antes de la intervención sirvió como punto de referencia para evaluar el progreso y validar la efectividad del programa LOLE en su caso específico.

Línea de investigación

El presente Trabajo de Integración Curricular se encuentra dentro de la segunda línea de investigación de la carrera de Psicopedagogía, malla 2019:

Sublínea de investigación 2: Evaluación, diagnóstico e intervención psicopedagógica en dificultades y trastornos del aprendizaje en los diversos contextos y niveles educativos.

Participante

Estudiante de género femenino de 10 años de edad, con retraso lector del quinto grado de educación general básica de la Unidad Educativa Fiscomisional Educare.

Escenario

Figura 1. Croquis de Unidad Educativa Fiscomisional Educare



Fuente: <https://cutt.ly/h9XL7ed>

La presente investigación se desarrolló en la Unidad Educativa Fiscomisional Educare, perteneciente a la Fundación “CISOL”. Se encuentra ubicada geográficamente en un centro educativo urbano, en las calles Av. Oriental de paso 08-91 y Av. Salvador Bustamante Celi de la provincia de Loja, Cantón Loja, parroquia Valle, oferta un tipo de educación regular con nivel educativo de Educación General Básica y Bachillerato, con un sostenimiento fiscomisional, régimen escolar sierra, modalidad presencial, y jornada matutina. En cuanto a su cuerpo docente, cuenta con un total de 21 profesores y acoge a unos 280 estudiantes. Cabe mencionar que, aunque no posee un departamento de consejería estudiantil, dispone de un psicólogo educativo, trabajadora social y terapeuta del lenguaje.

Técnicas e instrumentos para la recolección de datos

Técnicas

Observación

La observación, como técnica de investigación, permite al investigador identificar y analizar los fenómenos relevantes de una situación, objeto de estudio, como personas, acciones o situaciones, que ameritan ser tomadas en cuenta y que son necesarias para guiar otros aspectos de la investigación.

Esta técnica se utilizó en diferentes etapas del proceso investigativo. Desde la elección de la alumna como estudio de caso, para observaron aspectos relevantes de su comportamiento

y desempeño académico. En el aula, se observaron las actividades de lectura que llevaba a cabo la estudiante, lo que permitió identificar algunas dificultades que presentaba en este ámbito. También se aplicó la observación como una forma adicional de recopilar información en la aplicación de los instrumentos de evaluación. Finalmente, durante la aplicación del programa LOLE, se realizó una observación para evidenciar los progresos de la estudiante.

Hoja de Registro

Las hojas de registro se utilizan para recopilar y registrar información de forma sistemática y organizada por escrito. Estas hojas pueden ser diseñadas de acuerdo a las necesidades específicas del estudio y pueden ser utilizadas para obtener información cuantitativa o cualitativa, según el tipo de datos que se estén registrando.

Las hojas de registro empleadas en esta investigación fueron diseñadas por Mayor y Zubiauz (2011), creadoras del programa LOLE. Está estructurada por varios elementos, tales como: el número de la unidad didáctica, la fecha, el nombre de la persona que aplicó el programa, el nombre de la institución, el curso en el que se encuentra la alumna y su nombre. También incluyen los ítems específicos (palabras, sílabas y fonemas) necesarios para cada actividad, un espacio para registrar la respuesta de la alumna y tres opciones para marcar el tipo de ayuda proporcionada. Además, cuentan con un apartado de observación que permitió monitorear el desempeño de la alumna en cada una de las unidades didácticas y, de esta manera, identificar las dificultades que presentaba en cada actividad (Anexo 5).

Rejilla de evaluación

La rejilla de evaluación se utiliza para evaluar de manera sistemática y objetiva una serie de criterios preestablecidos. Consiste en una tabla o matriz en la que se indican los criterios de evaluación y se asignan puntuaciones o valores cualitativos a cada uno de ellos, permitiendo obtener una evaluación global del desempeño o resultado evaluado.

En el contexto de esta investigación, la rejilla de evaluación fue utilizada al finalizar la intervención psicopedagógica y su objetivo fue validar la efectividad del programa (LOLE). Esta técnica fue diseñada teniendo en cuenta los procesos de la batería para la evaluación de la competencia lectora (EVALEC-4) y la prueba de evaluación del conocimiento fonológico (PECO); y, permitió evaluar con indicadores cualitativos el progreso de la alumna en las áreas de lectura y fonología. (Anexo 6)

Instrumentos

Ficha Psicopedagógica

La ficha psicopedagógica es una herramienta esencial para recopilar información general sobre un sujeto, y se utiliza para complementar evaluaciones psicopedagógicas con

finés preventivos, de intervención o para el registro de información escolar del estudiante.

En el presente estudio, se utilizó la ficha psicopedagógica con el objetivo de obtener información sobre los datos generales de la estudiante, así como del contexto escolar y familiar. El aporte de este instrumento se reflejó en la presentación del estudio de caso. La ficha estuvo estructurada en distintos elementos: datos iniciales del alumno/a, datos familiares, situación económica-ambiental, antecedentes familiares y ambientales, antecedentes personales, enfermedades o trastornos, comportamiento general, circunstancias escolares y dinámica familiar. (Anexo 7)

Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC-4)

La batería EVALEC-4 está constituida por un conjunto de pruebas orientadas a valorar la competencia lectora básica de los alumnos que finalizan el cuarto año e inician el quinto año de Educación General Básica. Se encuentra estructurada en dos grandes bloques de pruebas. (Anexo 8)

El primer bloque de pruebas está dirigido a evaluar los procesos que subyacen a la *eficiencia lectora*, es decir, el dominio que el alumnado posee de los procesos básicos que permiten el acceso al lenguaje escrito, y se pueden diferenciar dos tipos:

- a) **Pruebas de acceso al léxico.** La finalidad es valorar la eficacia de los alumnos y alumnas en el acceso a su léxico interno, pudiendo diferenciarse dos pruebas:
 - Acceso visual
 - Acceso fonológico
- b) **Pruebas de automatización lectora.** La finalidad es valorar la eficacia de los alumnos y alumnas en la automatización de los procesos básicos lectores, en la que se evidencian dos pruebas:
 - Exactitud lectora
 - Fluidez y expresividad

El segundo bloque está conformado por pruebas dirigidas a valorar los procesos relacionados con la *comprensión lectora*, se pueden diferenciar dos tipos:

- Comprensión literal
- Comprensión global

Tabla 2. *Tareas según los procesos de eficiencia lectora y comprensión lectora*

PROCESOS	PRUEBA	TAREAS	ÍTEMS	CENTIL
Eficiencia Lectora	<i>Acceso Visual</i>	Tarea 1. Marca las palabras bien escritas.	48 ítems	20 – 80
		Tarea 2. Relaciona cada dibujo con su palabra.	22 ítems	
		Tarea 3. Busca la palabra del dibujo.	18 ítems	
	<i>Acceso Fonológico</i>	Tarea 1. Forma una palabra con las sílabas.	15 ítems	15 – 85
		Tarea 2. Busca la palabra escrita al revés.	15 ítems	
		Tarea 3. Lee las palabras mal escritas y marca el dibujo.	16 ítems	
	<i>Exactitud Lectora</i>	Tarea 1. Marca la palabra que te dicte.	26 ítems	30 – 85
	<i>Fluidez y Expresividad</i>	Lee con atención el siguiente texto en voz alta, recuerda hacer las pausas y dar la entonación que indican los diferentes signos de puntuación.	1 lectura	20 – 70
		• Tarea 1. Velocidad		
• Tarea 2. Fluidez				
Comprensión Lectora	<i>Comprensión Literal</i>	Tarea 1. Completa la frase.	8 ítems	20 – 70
		Tarea 2. Frases equivalentes.	7 ítems	
		Tarea 3. Orden estas frases.	18 ítems	
		Tarea 4. Marca el dibujo que corresponda con la frase.	6 ítems	
		Tarea 5. Lee el texto, ordena y contesta las preguntas.	13 ítems	
	<i>Comprensión Global</i>	Tarea 1. Busca la frase que resume el texto.	7 ítems	20 – 75
		Tarea 2 y 3. Lee el texto, completa el mapa conceptual y contesta.	15 ítems	
		Tarea 4. Lee el texto y completa el resumen.	8 ítems	
		Tarea 5. Señala la intención de cada texto.	5 Ítems	

Nota. Cada una de las pruebas que compone la batería EVALEC – 4 comprende centiles en los que se considera que esta dentro de lo normal.

Elaborado por: Cueva, Gabriela.

Prueba de Evaluación el Conocimiento Fonológico (PECO)

La prueba consta de dos niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico) y se compone de seis actividades, cada una con cinco elementos que incluyen tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas. (Anexo 9)

Tabla 3. Tareas según los procesos de nivel silábico y fonémico.

NIVEL	ACTIVIDADES	TIPO DE TAREAS	ÍTEMES
<i>Silábico (S)</i>	Actividad 1. Identificación de sílaba	Identificación (I)	<u>L</u> obo <u>D</u> ado <u>C</u> arne <u>O</u> veja <u>B</u> otella
	Actividad 3. Adición de sílabas para formar palabras.	Adición (A)	<u>C</u> odo <u>S</u> alado <u>D</u> omingo <u>D</u> oblado <u>S</u> edo <u>s</u> o
	Actividad 5. Omitir una sílaba en palabras.	Omisión (O)	<u>C</u> asa <u>C</u> amisa <u>S</u> aco <u>S</u> apo <u>G</u> usano
<i>Fonémico (F)</i>	Actividad 2. Identificación de fonemas.	Identificación (I)	<u>U</u> vas <u>L</u> ápiz <u>T</u> aza <u>Q</u> ueso <u>B</u> arco
	Actividad 4. Adición de fonemas para formar palabras.	Adición (A)	<u>S</u> ol <u>G</u> ol <u>L</u> upa <u>L</u> ibrero <u>P</u> elado
	Actividad 6. Omitir un fonema en palabras.	Omisión (O)	<u>L</u> oca <u>F</u> alda <u>S</u> ofá <u>G</u> afas <u>F</u> lan

Elaborado por: Cueva, Gabriela.

6. Resultados

Presentación del caso

El presente Trabajo de Integración Curricular se enfocó en la alumna NN, quien nació el 9 de septiembre de 2012 en el cantón Calvas, tiene 10 años y actualmente cursa el 5to grado en la Unidad Educativa Fiscomisional Educare. Es importante destacar que proviene de una familia de padres divorciados con un nivel socioeconómico bajo, ocupa el quinto lugar entre sus seis hermanos y vive con su madre. La madre ha manifestado que la convivencia familiar es conflictiva y que existe una falta de involucramiento de su parte en la vida escolar y personal de la menor. Esto se debe a que trabaja la mayor parte del día y, su bajo nivel de escolaridad no le permite ayudar a su hija con sus tareas escolares.

Con respecto a los antecedentes prenatales y perinatales, la madre informó que fue un embarazo deseado bajo control médico, con un parto normal y a término sin complicaciones. En cuanto a su desarrollo psicomotor, la menor logró sostener la cabeza a los 6 meses, sentarse a los 8 meses, gatear a los 10 meses y comenzó a caminar a la edad de un año y medio.

En referencia a los antecedentes escolares, la niña NN ingresó por primera vez al sistema educativo público a los 6 años y ha estado en 3 escuelas distintas, dos de ellas pertenecientes al cantón Catamayo. En su historial escolar se detalla el retiro voluntario de un periodo académico debido a problemas familiares relacionados con el cambio de domicilio. Actualmente, asiste a la Unidad Educativa Fiscomisional Educare en la que continúa su formación académica, donde su rendimiento escolar ha sido evaluado de manera diferente por su madre y su docente de aula. La madre afirma que la niña posee un nivel bajo debido a la falta de dedicación a sus estudios, mientras que la docente considera que la alumna rinde significativamente por debajo de sus capacidades debido a la falta de compromiso de sus padres con el proceso de enseñanza.

Objetivo 1

Evaluar el nivel de la competencia lectora y conocimiento fonológico de la estudiante del 5to grado de la unidad educativa fiscomisional Educare mediante la Batería EVALEC – 4 y Prueba PECO.

Se empleó la **batería EVALEC-4** como herramienta inicial para evaluar la competencia lectora de la alumna y, conocer si está en relación con el grado de escolaridad en el que se encuentra. Esta batería seleccionó por ser una de las más completas en términos de evaluación de la competencia lectora, ya que abordó dos procesos fundamentales de la lectura: primero, la eficiencia lectora que es esencial para conocer la velocidad y precisión con la que la estudiante identifica y reconoce las palabras; y, segundo la comprensión lectora que permite

conocer su capacidad para entender y extraer información de los textos que lee. Cada uno de estos procesos consta de las siguientes pruebas:

1. Eficiencia lectora

- **Acceso visual:** Valora los procesos relacionados con el acceso visual-global al léxico interno, es decir, la capacidad de realizar la lectura de palabras de forma global.
- **Acceso fonológico:** Valora los procesos relacionados con la lectura fonológica, es decir, la capacidad para leer palabras a partir de los segmentos que las componen.
- **Exactitud lectora:** Evalúa los procesos relacionados con la capacidad de identificar de forma correcta y rápida los fonemas, grafemas y reglas de conversión fonema-grafema.
- **Fluidez y expresividad:** Valora los procesos que tienen relación con la fluidez, la expresividad y la velocidad en la lectura de textos de este nivel escolar.

2. Comprensión lectora:

- **Comprensión literal:** Valora los procesos de comprensión de la información literal, es decir, de la comprensión oracional, de la identificación de detalles, etc.
- **Comprensión global:** Evalúa los procesos de comprensión global e inferencial que el alumno/a hace de los textos.

Para su aplicación se dividió la batería en dos partes debido a su extensión. En la primera se evaluaron las pruebas correspondientes al proceso de eficiencia lectora y, en la segunda se evaluaron los procesos de comprensión lectora. Para cada actividad se proporcionaron instrucciones específicas, un ejemplo y un tiempo límite para su realización. El objetivo de dividir la evaluación fue evitar el cansancio de la estudiante y garantizar una correcta realización de las actividades. A pesar de que cada tarea establecía un límite de tiempo, algunos textos eran muy extensos, lo cual justificó la decisión de dividir la evaluación.

Como segundo instrumento se seleccionó la **prueba PECO** para evaluar el conocimiento fonológico de la estudiante, ya que esta habilidad es fundamental para el aprendizaje de la lectura, tal como se menciona en los fundamentos teóricos de la investigación. Esta prueba permite conocer el nivel de comprensión que tiene la estudiante sobre la relación entre los sonidos del lenguaje hablado y su correspondencia con las letras del lenguaje escrito. Esta habilidad es esencial para el desarrollo de la competencia lectora, ya que la lectura implica la identificación y reconocimiento de las letras y su correspondencia con los sonidos del habla.

La prueba permite identificar dificultades específicas, en las tareas de **identificación** de sílabas y fonemas, que implica la capacidad de reconocer y distinguir estos elementos en las palabras; la **adición** de sílabas y fonemas, se refiere a la habilidad de añadir nuevas sílabas o

sonidos a una palabra existente; mientras que la **omisión** se refiere a la capacidad de eliminar sílabas o sonidos de una palabra y, pronunciar la palabra que se forma como resultado. Estos resultados se complementan con la información obtenida a través de la batería EVALEC-4.

Para su aplicación, previamente, se prepararon los materiales necesarios (cuadernillo, hoja de puntuación y 3 fichas de colores). Antes de iniciar cada actividad, se proporcionó un ejemplo para asegurar que la estudiante entendiera la tarea y pudiera realizarla adecuadamente. La evaluación duró aproximadamente 20 minutos y la estudiante demostró una buena disposición para realizar las actividades.

Objetivo 2

Describir los resultados obtenidos en las baterías y determinar el estado funcional de estas habilidades.

Resultados de la Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC – 4)

Tabla 4. Resultados por prueba - Perfil de competencia lectora – (EVALEC – 4)

	PRUEBA	PD Tarea	PD Total	Centil	Perfil		
					SM	EM	DM
Eficiencia lectora	<i>Acceso Visual</i>	36	55,33	20			
		16					
		3,33					
	<i>Acceso Fonológico</i>	7,5	20,5	15			
		9					
	4						
<i>Exactitud Lectora</i>	12	12	20				
<i>Fluidez y Expresividad</i>	5	16	10				
	7						
	4						
Comprensión lectora	<i>Comprensión Literal</i>	3	16	10			
		3					
		4					
		2,54					
		3,46					
<i>Comprensión Global</i>	4	20	10				
	3						
	4						
	6						
	3						

Nota. Puntuación directa (PD) - Sobre la media (SM) - En la media (EM) – Debajo de la media (DM)

Elaborado por: Cueva, Gabriela.

Análisis de Resultados

Los resultados detallados a continuación de la Batería EVALEC-4 expresan de manera unitaria el nivel de competencia lectora de la alumna, considerando las puntuaciones directas y los centiles correspondientes en cada prueba.

La prueba de **acceso visual** consta de tres tareas. En la primera, obtuvo una puntuación directa de 36, en la segunda una puntuación de 16, y en la tercera una puntuación directa de 3,33. En las normas de corrección de la batería, se señala que se deben sumar las tres puntuaciones directas, dando como resultado una puntuación total de 55.33 con un centil de 20, lo que indica que la alumna se encuentra en la media.

La prueba de **acceso fonológico** estuvo conformada por tres tareas. En las que obtuvo una puntuación directa de 7.5 en la primera tarea, 9 en la segunda y 4 en la tercera tarea. Al sumar las puntuaciones directas se obtuvo una puntuación total de 20.5 con un centil de 15, lo que indica que la alumna está en el límite inferior de la media.

La prueba de **exactitud lectora** estuvo constituida por una tarea, en la que obtuvo una puntuación de 12 con un centil de 20, situando a la alumna en el límite inferior de la media.

En la prueba de **fluidez y expresividad** se evaluaron 3 aspectos: velocidad, fluidez y expresividad y ritmo. Para la asignación de la primera puntuación correspondiente a la categoría de velocidad se debe considerar el tiempo que la alumna empleó en la lectura, mismo que fue de 125 segundos, obteniendo una puntuación directa de 5. En la segunda categoría se debe tomar en cuenta los siguientes indicadores: silabeos, vacilaciones, titubeos y rectificación espontánea de errores; estos deben ser valorados en un rango de 0 a 7 puntos, dando la puntuación más alta cuanto mayor haya sido la ejecución del alumno en cada uno de ellos, de esta forma obtuvo una puntuación total de 7. En la tercera categoría se consideraron los siguientes indicadores: ritmo de lectura, entonación ante puntos suspensivos, entonación de interrogativas y exclamativas. Esta categoría comprende el mismo rango de valoración obteniendo una puntuación directa de 4.

La suma de estas tres categorías dio como resultado una puntuación total de 16, con un centil de 10, lo que señala que está por debajo de la media.

En la prueba de **comprensión literal**, compuesta por cinco tareas. La primera y segunda puntuación directa corresponde a 3; en la tercera tarea obtuvo una puntuación de 4; en la cuarta tarea una puntuación directa de 2.54; y, la quinta tarea una puntuación directa de 3.46. Se procedió a realizar la sumatoria total dando como resultado una puntuación de 16 con un centil de 10, lo que ubica a la alumna debajo de la media.

En la prueba de **comprensión global**, se realizaron cinco tareas. Se ha asignado una puntuación directa de 4 a la primera tarea; la segunda con una puntuación de 3; en la tercera tarea una puntuación directa de 4; en la cuarta una puntuación de 6; y, en la quinta una puntuación directa de 3. Al sumar las puntuaciones directas de las cinco tareas se obtuvo una puntuación total 20 con un centil de 10, lo que indica que la alumna se encuentra debajo de la media.

Entre los fundamentos teóricos que respaldan esta investigación, se encuentra la teoría psicológica y neuropsicológica de Vigotsky y Luria. A partir de ella, se realizó un análisis de los diferentes factores neuropsicológicos que intervienen en la realización de la batería EVALEC-4. Cada una de las pruebas, implican estos factores que desempeñan una función específica para llevar a cabo una tarea. Sin embargo, siempre hay uno o dos factores que tienen un papel principal en cada una de ellas. Por ejemplo, en la primera prueba, "acceso visual", los factores principales son el perceptivo global y analítico, que permiten percibir y analizar tanto los detalles específicos como la forma general de la información visual. En la prueba de "acceso fonológico", participa el oído fonemático, que permite identificar y distinguir los sonidos individuales de las palabras y, la planificación, regulación y control, que garantizan el proceso de ejecución de la tarea. De la misma manera esto se repite en las demás pruebas de la batería.

Resultados de la Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)

Tabla 5. Resultados por niveles - conocimiento fonológico – PECO

NIVEL	TAREAS	PD					Total, Prueba
		(I)	(A)	(O)	(NS)	(NF)	
Nivel Silábico (NS)	Identificación (I)	9	1	5	8	7	15
	Adición (A)						
	Omisión (O)						
Nivel Fonémico (NF)	Identificación (I)	9	1	5	8	7	15
	Adición (A)						
	Omisión (O)						

Nota. Puntuación directa - (PD)

Elaborado por: Cueva, Gabriela.

Tabla 6. Perfil de conocimiento fonológico

Valoración cualitativa	Puntuación decil del total de la prueba	Identificación	Adición	Omisión	Conocimiento Silábico	Conocimiento Fonémico	TOTAL, PRUEBA
MUY ALTA	9	10	9	8	13 – 14	13	> 25
ALTA	8	-	8	7	-	11	23 – 24
	7	9	-	6	12	10	21 – 22
MEDIA	6	-	7	5	11	9	19 – 20
	5	8	6	-	10	8	18
	4	7	5	4	9	7	16 – 17
BAJA	3	-	4	3	8	6	15
	2	6	3	2	7	5	12 – 14
MUY BAJA	1	4	1	0	4 – 6	3 – 4	< 11

Elaborado por: (Ramos y Cuadrado, 2006)

Análisis de Resultados

El primer aspecto que se evalúa corresponde a la categoría de **identificación silábica y fonémica**. La alumna obtuvo una puntuación total de 9, tomando en consideración los criterios de la valoración cualitativa de la prueba la alumna se ubica en un nivel alto. La segunda categoría hace alusión a la **adición silábica y fonémica**, en la que obtuvo una puntuación total de 1, situando a la alumna en un nivel de valoración muy bajo. El tercer aspecto a evaluar es la **omisión silábica y fonémica**, en la que la alumna obtuvo una puntuación total de 5, con una valoración cualitativa de nivel medio. Estas categorías reflejan los resultados generales de los niveles evaluados por la prueba, correspondientes al nivel **silábico y fonémico**. En el primer nivel obtuvo una puntuación total 8, ubicando a la alumna en un nivel bajo; en el segundo nivel obtuvo una puntuación total de 7, la cual corresponde a un nivel medio. Desde la perspectiva general, en el parámetro relacionado al **total de la prueba** obtuvo una puntuación directa de 15 y una puntuación decil de 3, con una valoración cualitativa baja.

Dentro de los parámetros establecidos por la prueba Ramos y Cuadrado (2006), señalan que “se debe considerar que un alumno debe recibir entrenamiento en tareas de conocimiento fonológico cuando la puntuación total de la prueba se situó en la zona de valoración BAJA o MUY BAJA, es decir, cuando la puntuación decil obtenida corresponda a 1, 2 o 3”. (p. 92)

En la prueba PECO, también se realizó un análisis de los factores neuropsicológicos involucrados en las tareas que evalúa la misma. En las tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas, se destaca el papel principal del factor *fonemático*. Este factor permite al individuo percibir y distinguir los sonidos del habla necesarios para llevar a cabo estas tareas de manera efectiva. El factor de *regulación y control* también juega un papel importante en estas tareas, ya que permite al individuo enfocar su atención en los sonidos específicos del habla y asegurarse de cumplir con la tarea solicitada.

Objetivo 3

Aplicar el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) como intervención psicopedagógica para casos de dificultades lectoras orientado a una estudiante con retraso lector.

La intervención psicopedagógica se realizó en 32 sesiones, aplicando en su totalidad las 32 unidades didácticas que conforman el programa. Durante la intervención, se recolectó información acerca de las dificultades de la alumna mediante las hojas de registro.

En el primer módulo, se observó que la alumna tenía dificultades para recordar ciertas palabras y segmentos necesarios para realizar la tarea asignada. Ante esta dificultad se utilizó el segundo tipo de ayuda que brinda el programa. La alumna también tuvo dificultades para

separar las sílabas de las palabras que contenían dos vocales seguidas o la letra "C" de manera sucesiva, por ejemplo: **aplau**so/ **Juan**/ **monstruo**/ **hueso**/ **criar**/ **aula**/ **Europa**/ **caimán**/ **obstrucción**/ **inspección**. En esta ocasión se utilizó la *ayuda específica*, que consistió en pronunciar la palabra segmentando en golpes de voz y alargando las sílabas mientras se daba una palmada al pronunciar cada una de ellas.

Además, tardaba demasiado en identificar palabras que culminaron en sílabas específicas, como: **te**/ **no**/ **rra**/ **go**/ **za**/ **blo**/ **dra**/ **rio**/ **bio**/ **dia**/ **lia**/ **ar**/ **iz/ción**/ **piar**/ **diar**/ **blar**/ **tros**/ **brir**. En este caso se proporcionó la *ayuda específica* con dos opciones, una de ellas culmina en la sílaba objeto y la otra no, exagerando la articulación de la sílaba para favorecer la identificación, comparando las sílabas finales de ambas palabras. Por ejemplo: la sílaba **te**, se pronunciaba dos palabras **bote** / **gata**, y la alumna debía identificar la respuesta correcta.

En la unidad didáctica número 8, presentó dificultades para completar la actividad, la cual consistía en identificar la última sílaba de una palabra y utilizarla como sílaba inicial de la palabra siguiente. El total de palabras que debía realizar para completar la actividad eran 30, de las cuales pudo acertar 22 palabras, 12 de ellas sin ningún tipo de ayuda y 10 palabras con el uso de la *ayuda específica*, en la que se le proporcionó dos palabras, una de ellas era correcta y la otra parecida. Por ejemplo: **gata**, primero se procedía a identificar la última sílaba, es decir **ta**, y se brindaba dos opciones **tapa** / **capa**, y la alumna debía a identificar la palabra correcta.

En el segundo módulo, la alumna sustituía el fonema **s** por **c** / **c** por **k**; por ejemplo: **cilbato** en lugar de **silbato** y **klavo** en lugar de **clavo**. También tuvo mayor dificultad para agregar fonemas al inicio o al final de una palabra o pseudopalabra. Por ejemplo: f +regar / c + ielo / f + reno/ p + la/ c + una/ g + asa/ b + ola/ c + aro/ c + ama/ b + ajo/ m + esa/ taz + a/ vas + o/ barca + a/ niño + o/ pájar + o/ avió + n/ delante + l/ faro + l/ asa + r/ paloma + r/. Por lo tanto, se empleó una ayuda específica que consistió en un modelo visual. Se utilizó el gráfico de un gusano que estaba segmentado en dos partes: la cola y el resto del cuerpo. Cada una de las partes del gusano representó el fonema y el pedacito de la palabra o pseudopalabra, y luego se unieron las dos partes para que la alumna pudiera identificar la palabra correcta. Además, la alumna cometió errores en la omisión de fonemas, aunque cabe destacar que su nivel de error en esta tarea fue relativamente bajo. En algunas unidades didácticas, repitió continuamente entre dos y siete veces hasta encontrar la respuesta correcta.

Objetivo 4

Validar la efectividad del programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE), a través de la rejilla de evaluación.

Una vez finalizada la intervención psicopedagógica mediante el programa LOLE, se

procedió a validar su efectividad mediante la aplicación de una rejilla de evaluación diseñada en base a los procesos que conforman la prueba PECO y la Batería EVALEC-4. Para garantizar la validez de la información plasmada en la rejilla, se consideró necesario contar con una fuente de verificación (post test) para determinar si la alumna había mejorado en las habilidades que se buscaban desarrollar.

A continuación, en la Tabla 7, 8 y 9 se presenta una comparación entre los resultados obtenidos antes y después de la intervención para respaldar los indicadores de evaluación asignados en cada proceso con el desempeño real de la alumna después de la intervención.

Tabla 7. Perfil de Competencia lectora EVALEC – 4 / PRE TEST – POST TEST

PROCESOS	PRUEBAS	PRE TEST						POST TEST						
		PD Tarea	PD Total	Centil	Perfil			PD Tarea	PD Total	Centil	Perfil			
					SM	EM	DM				SM	EM	DM	
Eficiencia lectora	Acceso Visual	36	55,33	20		●		38	60	30		●		
		16						17						
		3,33						5						
	Acceso Fonológico	7,5	20,5	15		●		8	25	30		●		
		9						9						
		4						8						
	Exactitud Lectora	12	12	20			●	15	15	30		●		
	Fluidez y Expresividad	5	16	10			●	6	20	20		●		
		7						8						
		4						6						
	Comprensión lectora	Comprensión Literal	3	16	10			●	4	20	15		●	
			3						3,5					
4			5											
2,54			3											
3,46			4,5											
Comprensión Global		4	20	10			●	4	23	15		●		
		3						4						
		4						4						
		6						7						
		3						4						

Nota. Puntuación directa (PD) - Sobre la media (SM) - En la media (EM) – Debajo de la media (DM)

Elaborado por: Cueva, Gabriela.

Tabla 8. Resultados prueba PECO – PRE TEST – POST TEST

NIVEL	TAREAS	PRE – TEST						POST – TEST					
		PD						PD					
		(I)	(A)	(O)	(NS)	(NF)	Total, Prueba	(I)	(A)	(O)	(NS)	(NF)	Total, Prueba
Nivel Silábico (NS)	Identificación (I)	9	1	5	8	7	15	10	8	10	15	13	28
	Adición (A)												
	Omisión (O)												
Nivel Fonémico (NF)	Identificación (I)	9	1	5	8	7	15	10	8	10	15	13	28
	Adición (A)												
	Omisión (O)												

Nota. Puntuación directa - (PD)
Elaborado por: Cueva, Gabriela.

Tabla 9. Perfil de conocimiento fonológico - PRETEST – POST TEST

Valoración cualitativa	Puntuación decil del total de la prueba	Identificación	Adición	Omisión	Conocimiento Silábico	Conocimiento Fonémico	TOTAL, PRUEBA
MUY ALTA	9	10	9	8	13 – 14	13	> 25
	8	-	8	7	-	11	23 – 24
ALTA	7	9	-	6	12	10	21 – 22
	6	-	7	5	11	9	19 – 20
MEDIA	5	8	6	-	10	8	18
	4	7	5	4	9	7	16 – 17
BAJA	3	-	4	3	8	6	15
	2	6	3	2	7	5	12 – 14
MUY BAJA	1	4	1	0	4 – 6	3 – 4	< 11

Nota. **PRE TEST** – **POST TEST**
Elaborado por: (Ramos y Cuadrado, 2006)

Después de mostrar los resultados antes y después de la intervención, se presenta la rejilla de evaluación y se describen los criterios utilizados para asignar los indicadores de evaluación. En ella se sintetiza el progreso de la alumna en cada uno de los procesos evaluados por la batería EVALEC-4 y la prueba PECO.

Tabla 10. Rejilla de evaluación Batería EVALEC – 4 y Prueba PECO

REJILLA DE EVALUACIÓN						
Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC – 4)						
Proceso	Prueba	Tarea	C	EP	NC	
Eficiencia lectora	<i>Acceso Visual</i>	Tarea 1. Marca las palabras bien escritas				
		Tarea 2. Relaciona cada dibujo con su palabra				
		Tarea 3. Busca la palabra del dibujo				
	<i>Acceso Fonológico</i>	Tarea 1. Forma una palabra con silabas				
		Tarea 2. Busca la palabra escrita al revés				
		Tarea 3. Lee las palabras mal escritas y marca el dibujo				
	<i>Exactitud Lectora</i>	Tarea 1. Marca la palabra que te dicte				
	<i>Fluidez y Expresividad</i>	Lee con atención el siguiente texto en voz alta, recuerda hacer las pausas y dar la entonación que indican los diferentes signos de puntuación.				
		Tarea 1. Velocidad				
		Tarea 2. Fluidez				
		Tarea 3. Expresividad y ritmo.				
Comprensión lectora	<i>Comprensión literal</i>	Tarea 1. Completa la frase				
		Tarea 2. Frases equivalentes				
		Tarea 3. Ordena estas frases				
		Tarea 4. Marca el Dibujo que corresponda con la frase				
		Tarea 5. Lee el texto, ordena y contesta las preguntas				
	<i>Comprensión global</i>	Tarea 1. Busca la frase que resume el texto				
		Tarea 2 y 3. Lee el texto, completa el mapa conceptual y contesta				
		Tarea 4. Lee el texto y completa el resumen				
		Tarea 5. Señala la intención de cada texto				
Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)						
Nivel	Tarea / Conocimiento / Total		C	EP	NC	
<i>Nivel Silábico</i>	Identificación					
	Adición					
	Omisión					
	Conocimiento Silábico					
<i>Nivel Fonémico</i>	Conocimiento Fonemático					
	Total, prueba					
	Identificación					

Nota. Indicadores de evaluación: **Conseguido (C)** - **En proceso (EP)** - **No conseguido (NC)**

Elaborado por: Cueva, Gabriela.

En el primer instrumento, los indicadores de evaluación se asignan en función del centil obtenido por la alumna. Se ha establecido que, si la alumna obtiene un centil igual o inferior al alcanzado en la primera evaluación, se le asignará el indicador "No conseguido". Si, por el contrario, logra un centil mayor al que obtuvo en la primera evaluación, pero aún no está dentro del rango de normalidad, se le asignará el indicador "En proceso". Finalmente, si la alumna obtiene un centil que la sitúe en el rango de normalidad o por encima de este, se le asignará el indicador "Conseguido".

En la batería EVALEC-4, se ha observado un avance en las pruebas de acceso visual y fonológico, ya que ha obtenido un centil dentro del rango de normalidad. Sin embargo, en las

pruebas de exactitud lectora, fluidez y expresividad, los resultados se sitúan en el límite inferior del rango de normalidad. Por lo tanto, se asignó el indicador "*conseguido*". En la prueba de comprensión literal y global, obtuvo un centil más alto que en la primera evaluación, pero aún no se encuentra dentro del rango de normalidad. Por ello, se asignó el indicador "*en proceso*".

En cuanto al segundo instrumento, se emplearon los siguientes criterios para asignar los indicadores de evaluación en términos de valoración cualitativa:

MUY BAJA – BAJA: *No conseguido (NC)*

MEDIA: *En proceso (EP)*

ALTA – MUY ALTA: *Conseguido (C)*

En la prueba PECO, se evidenció un avance significativo en los niveles de conocimiento fonológico (silábico y fonémico) y en cada una de las tres tareas distintas que comprenden la prueba (identificación, adición y omisión). De acuerdo con la tabla de baremos de la prueba, la alumna alcanzó la puntuación más alta en identificación, omisión, conocimiento silábico y fonémico y, en total de la prueba, obteniendo una valoración cualitativa MUY ALTA; en adición, su desempeño fue calificado con una valoración cualitativa ALTA. Estos resultados llevaron a asignar el nivel alcanzado de la alumna con el indicador "*conseguido*".

7. Discusión

El retraso lector se refiere a las dificultades que un estudiante tiene para leer de manera eficiente y comprensiva en comparación con sus compañeros de edad y nivel académico, y es importante abordarlo a tiempo debido a su impacto significativo en el futuro. El presente Trabajo de Integración Curricular se llevó a cabo con el objetivo de *implementar la intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) para la reeducación de la lectura en una niña con retraso lector, estudiante del 5to grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023*. Para alcanzar este objetivo, se utilizaron diversas técnicas e instrumentos de recolección de datos, y se destaca la relevancia de elegir instrumentos de evaluación que se adapten a las necesidades específicas del estudio.

En este proceso, se utilizó la batería EVALEC-4 y la prueba PECO, que desempeñaron un papel significativo en la evaluación de la competencia lectora y conocimiento fonológico. Según la recomendación de varios autores, como Mayor y Zubiauz (2011), la evaluación de estos aspectos es fundamental para definir de manera funcional el problema en casos de retraso lector. Sin embargo, este tipo de evaluación no se debe limitar exclusivamente a la capacidad de reconocer palabras, sino que también debe incluir la evaluación de la fluidez y la comprensión lectora, tal como señalan Jiménez y Ortiz (2013). En conjunto, estos aspectos evalúan la eficiencia lectora, lo que resulta útil para identificar posibles dificultades, especialmente si la automatización y dominio de los procesos básicos de la lectura, es baja en comparación con sus pares. Esto suele ser una de las características comunes en estudiantes con retraso lector, según lo señalado por Fletcher y Lyon (1998).

Según los resultados obtenidos, se encontró que en la capacidad para identificar de forma correcta y rápida los fonemas, grafemas y reglas de conversión fonema-grafema la alumna se encuentra debajo del rango normal, así como en los procesos de exactitud lectora, fluidez y expresividad en la lectura de textos. Estos hallazgos sugieren una posible relación con el hecho de que en la lectura fonológica de palabras a partir de los segmentos que las componen, la alumna se encuentra en el límite inferior del rango normal. Estudios anteriores de Torgesen y Burgess (1998); Perfetti et al., (2001); García et al., (2015), han señalado que las dificultades en las pruebas de exactitud lectora, fluidez y expresividad se explican mejor por un bajo dominio de los mecanismos básicos de la lectura que están relacionados con el análisis procesual fonológico o serial. Por lo tanto, la dificultad en la lectura fonológica de palabras podría estar afectando negativamente la capacidad de la alumna para leer con eficiencia y comprender textos correspondientes a su nivel escolar.

Al profundizar en el conocimiento fonológico, los resultados reflejan una baja capacidad para tomar conciencia y manipular intencionalmente las sílabas y fonemas, específicamente en la operación lingüística de adición. Este hallazgo indica que la alumna evaluada presenta dificultades comunes a las que suelen enfrentar los niños con retraso lector en esta habilidad. Estas dificultades son consistentes con las que han sido documentadas en investigaciones previas, como la de Liberman et al., (1982, citado en Ramos y Cuadrado, 2006), en la que se comprobó que los retrasados lectores tienen dificultades para identificar, separar y manipular los sonidos del habla en comparación con los buenos lectores. En algunos casos, se evidenció mayor dificultad para agregar sonidos individuales y segmentos, mientras que en otros casos, se presentó la dificultad para eliminar estos componentes del habla.

La importancia de señalar estas dificultades radica en su efecto en la capacidad lectora, ya que numerosas investigaciones, como las Hulme et al., (2002); Bravo et al., (2004); Defior (2006); Treiman (2004), han demostrado que el conocimiento fonológico es un predictor clave en el aprendizaje de la lectura.

Akhutina (2008), agrega que es común que los niños que tienen dificultades en la lectura experimenten varias dificultades al mismo tiempo. Según la literatura de Solovieva y Quintanar (2011), en toda actividad escolar participan los factores neuropsicológicos, este término se utiliza para referirse a las funciones que desempeña cada zona cerebral en específico y, cada uno de ellos trabajan juntos para llevar a cabo una acción específica. En el caso de la lectura, los factores fonémico y de regulación voluntaria juegan un papel fundamental en las actividades fonológicas. Por lo tanto, si uno de estos factores falla, esto afecta a las tareas que se requieren de estos factores y, tiene un efecto sistémico en el desempeño lector del niño (Solovieva y Quintanar, 2011).

Ante esto, se aplicó el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito LOLE, el cual estuvo conformado por 32 unidades didácticas, con una secuencia específica que comienzan con las tareas de rima, seguido a ello sílabas y finalmente fonemas. En un estudio realizado por Domínguez y Clemente (1993), se aplicó un programa de intervención para alumnos con retraso lector, con un desarrollo explícito y secuencial, comenzando por tareas de rima que continuaría con tareas de nivel silábico y, finalmente con el mayor nivel de complejidad lingüística el nivel fonológico. Este hecho es relevante debido a su similitud con la intervención aplicada en la estudiante.

Autores como Perfetti et al., (2001) y Mayor y Zubiauz (2011), mencionan que las intervenciones para niños con retraso lector deben comenzar por tareas de rima porque esta es una habilidad fonológica básica que implica la capacidad de reconocer patrones de sonido y de

agrupar palabras por similitud fonética. Una vez que los niños han dominado las habilidades de rima, se pueden introducir tareas de nivel silábico. En este nivel, se trabajan habilidades como la segmentación y fusión de las sílabas de las palabras. Esto les ayuda a identificar y manipular los componentes sonoros más grandes de las palabras. Finalmente, se pueden trabajar habilidades a nivel fonológico, que implica operar con los sonidos individuales de las palabras.

La enseñanza de los fonemas se deben dejar para el final porque requieren un nivel de habilidad en la conciencia fonológica que se adquiere a través de la práctica de habilidades previas, como la rima y la segmentación silábica. Ramos y Cuadrado (2006), señalan que los fonemas son la unidad más pequeña del lenguaje hablado y, por lo tanto, la más difícil de aprender, por lo que es mejor enseñarlos una vez que los niños hayan desarrollado habilidades previas sólidas.

Tomando en cuenta, el sustento teórico de la investigación se ha establecido una relación entre los factores neuropsicológicos y las tareas que se desarrollan en el programa LOLE, el rol principal lo desempeñan los factores fonemático y regulación voluntaria, mismo que están relacionados directamente con actividades destinadas al desarrollo de la conciencia fonológica. Esto porque permiten descomponer las palabras en sus componentes más pequeños, los fonemas, y reconocer los patrones fonológicos que subyacen en el lenguaje hablado. La regulación voluntaria, por otro lado, permite controlar y dirigir la atención y la acción, lo que es fundamental para la realización de estas tareas (Quintanar, 2008).

Una vez finalizada la intervención mediante el programa LOLE, se validó su efectividad a través de la rejilla de evaluación, en la cual se evidenció que alumna presentó un avance significativo en el desarrollo del conocimiento fonológico, aunque se observó un progreso leve en su competencia lectora. Según Mayor y Zubiauz (2011), gran parte de las dificultades de aprendizaje se originan por un desarrollo inadecuado de la conciencia fonológica, por lo tanto, el programa resultó efectivo en el desarrollo del conocimiento fonológico de la alumna. Sin embargo, es importante considerar que el programa fue aplicado en un período relativamente corto, por lo que es posible que se pudieran obtener mayores beneficios si se aplicara durante un período más prolongado.

Como afirma Schlemenson (2005), una intervención psicopedagógica suele requerir varios meses para lograr cambios significativos y duraderos. Esto se debe a que la adquisición de habilidades no es inmediata, especialmente cuando se abordan dificultades en el aprendizaje, ya que, el aprendizaje es un proceso gradual que requiere de práctica constante para consolidar los nuevos conocimientos y habilidades adquiridas.

8. Conclusiones

En base en la investigación realizada se puede concluir que:

- ✓ En este estudio se evaluó la competencia lectora y el conocimiento fonológico de la alumna utilizando la batería EVALEC-4 y la prueba PECO, las cuales se mostraron como herramientas adecuadas para obtener información precisa. La evaluación permitió identificar las áreas en las que presentaba dificultad y el grado de adquisición de estas habilidades, para trabajar en aquellos elementos que necesitaban ser reforzados y que eran consistentes con las habilidades que el programa podía atender, que eran aquellas que estaban en relación con el desarrollo fonológico, ya que el programa utilizado no incluye todas las habilidades evaluadas en la batería EVALEC – 4. Por lo que implicó una mejora en el acceso fonológico, exactitud lectora y fluidez y expresividad, así como en las tareas de identificación, adición y omisión de sílabas y fonemas.
- ✓ Para poder llevar a cabo tareas que involucren la lectura, es necesario que los procesos que se requieren para dicha actividad como la eficiencia lectora, el conocimiento fonológico y los factores neuropsicológicos fonemático y regulación voluntaria se encuentren en un estado funcional óptimo, esto significa que deben estar funcionando adecuadamente, de lo contrario la persona puede tener dificultades para realizar las tareas asociadas a la lectura.
- ✓ En el proceso de intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) se aplicaron las 32 unidades didácticas que conforman el programa y que resultó de utilidad para el mejoramiento de las habilidades metafonológicas que se trabajaron con tareas de reconocimiento de la rima, identificación de la sílaba inicial y final, adición de la sílaba inicial y final, omisión de sílaba inicial y final, identificación de fonema inicial y final, adición de fonema inicial y final, omisión de fonema inicial y final. En conclusión, la intervención demostró, que las dificultades en las habilidades metafonológicas que presentó la alumna incidían especialmente en las unidades didácticas destinadas a trabajar la adición de fonemas al inicio o final de una palabra, lo que indica que tuvo dificultades para comprender y aplicar las reglas fonéticas en estas situaciones.
- ✓ Con la aplicación de la rejilla de evaluación se logró evidenciar un cambio en las pruebas de acceso fonológico, exactitud lectora, fluidez y expresividad y en el conocimiento fonológico de la alumna a nivel silábico y fonémico. Sin embargo, para obtener mejores resultados en su competencia lectora se requiere de un período de tiempo más prolongado. Esto se debe a que la adquisición de estas habilidades es

gradual y requiere de práctica constante y tiempo para consolidar los aprendizajes. En conclusión, el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) ha sido efectivo y favorece a la reeducación de la lectura específicamente de las habilidades metafonológicas.

9. Recomendaciones

- ✓ A los estudiantes de psicopedagogía que se interesen en investigar acerca del retraso lector, una dificultad para la cual existe una escasez de información a pesar de que es una problemática común en muchas escuelas. Es crucial que los futuros profesionales se centren en profundizar en este tema, ya que el retraso lector a menudo se confunde con otras dificultades. La investigación en esta área permitirá un diagnóstico y una intervención más precisos en los niños que presentan esta dificultad.
- ✓ Para evaluar y tratar las dificultades lectoras, se utilice el enfoque neuropsicológico basado en el modelo histórico-cultural de Vygotsky y Luria. Este enfoque permite identificar las áreas del cerebro que están involucradas en la lectura y que puedan estar afectando el desempeño lector. De esta manera, se pueden diseñar intervenciones que aborden los factores neuropsicológicos y así mejorar la habilidad lectora y el rendimiento académico de los estudiantes.
- ✓ A la Unidad Educativa Fiscomisional Educare que impulse la capacitación continua de sus docentes y otros profesionales que laboran en la institución. Es importante que adquieran un mayor conocimiento en el uso de instrumentos de evaluación, identificación de diversas dificultades de aprendizaje, estrategias para abordarlas, y el uso de programas para prevenir futuras dificultades escolares en los alumnos y programas de intervención para las dificultades existentes.
- ✓ Para obtener los mejores resultados con el programa de intervención del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) es recomendable prolongar el período de intervención, dado que los niños requieren de tiempo y práctica suficiente para desarrollar y mejorar sus habilidades. Es esencial que tanto los profesores como los padres trabajen en colaboración para implementar el programa de manera efectiva y brindar el apoyo necesario para que los niños puedan alcanzar su máximo potencial.

10. Bibliografía

- Akhutina, T. (2008). Neuropsicología de la edad escolar. Una aproximación histórico-cultural. *Acta Neurológica Colombiana*, 24(2), 17-30.
- Alonso, L. (2000). El papel del lenguaje interior en la regulación del comportamiento. *Educere*, 3(9), 61-68. <https://doi.org/1316-4910>
- Álvarez, D. (2014). *Incidencia de los movimientos sacádicos en la velocidad y la comprensión lectora en alumnos de Educación Primaria*. . Neuropsicología y Educación.
- Amundaray, O. (2012). *Métodos tradicionales para la enseñanza de la lectura y escritura*. Ministerio del poder popular para la Educación Superior.
- Anchundia, G. (2015). *El clima escolar y su influencia en el proceso enseñanza –aprendizaje del Bachillerato del Colegio Nacional Manta de Manta, 2010 2011*. [Tesis de maestría, Universidad Andina Simón Bolívar] Repositorio UASB. <https://repositorio.uasb.edu.ec/bitstream/10644/6352/1/T2698-MGE-Anchundia-El%20clima.pdf>.
- Andrés, M., Canet, J., & Urquijo, S. (2011). Relaciones entre las habilidades metalingüísticas y el desempeño lector. *12º Congreso Virtual de Psiquiatría y Neurociencias*. Madrid: Psiquiatría Com.
- Baez, M. (2019). Estudio para explorar la posibilidad de modificación neurocognitiva: Aplicación del Modelo PASS. *Revista Puertorriqueña de Psicología*, 30(1), 140 - 154.
- Barrera, D. (2000). *Linguagem oral e alfabetização: um estudo sobre a variação lingüística e consciência metalingüística em crianças da 1º série do ensino fundamental (2000)*. [Tesis de maestría, Universidade de São Paulo]. Repositorio Institucional USP. <https://repositorio.usp.br/item/001085377>
- Barrio, J. (2014). *La enseñanza de la lectoescritura en inglés y en español. estudio comparativo*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Valladolid]. Repositorio UVADOC. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/8381/TFG-O%20381.pdf?sequence=1>
- Bermejo, V., & Escribano, C. (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas Psychologica*, 4(1), 13-22.
- Bohórquez, L., Cabal, M., & Quijano, M. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1).
- Bravo Valdivieso, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2004). Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias entre buenos y lectores deficientes. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (30), 7-19.

- Canales, R. (2008). Procesos cognitivos y estrategias psicolingüísticas que intervienen en la lectura comprensiva: diseño y ejecución de un programa experimental en niños con problemas de aprendizaje. *Universidad Nacional Mayor de San Marcos*, 11(1), 82-100.
- Carrillo, A., & Carrera, C. (1993). *Programa de Habilidades Metafonológicas. Actividades de segmentación para la lectura*. Ciencias de la Educación Preescolar y Especial. <https://doi.org/8478691286>
- Carrillo, A., & Celia, C. (1993). *Programa de Habilidades Metafonológicas. Actividades de segmentación para la lectura*. CEPE. Ciencias de la Educación Preescolar & Especial.
- Celdrán, M., & Zamorano, F. (2013). *DIFICULTADES EN LA ADQUISICIÓN DE LA LECTO-ESCRITURA Y OTROS APRENDIZAJES*. Logopedas en los Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica de Murcia.
- Chacín, R. (2021). Aprendizaje de la Lectura y Escritura: Concepciones Teóricas que Subyacen en la Práctica Pedagógica de los Docentes. *Revista Científica CIENCIAEDUC*, 6(1), 1-9.
- Cruz, A. (2016). “Análisis neuropsicológico de las alteraciones en la memoria de una población de adultos mayores desde la perspectiva histórico-cultural”. [Tesis de maestría, Benemérita Universidad Autónoma de Puebla]. Repositorio Institucional BUAP. <https://repositorioinstitucional.buap.mx/handle/20.500.12371/2308>
- Cuadrado, A., & Trías, D. (2008). Desarrollo de la conciencia fonémica: Evaluación de un programa de intervención. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 11, 1-8.
- Cuetos, F., Arribas, D., Suárez, P., & Martínez, C. (2020). *PROLEXIA. Diagnóstico y Detección Temprana de la Dislexia*. TEA Ediciones.
- Defior, S. (2006). Los problemas de lectura: hipótesis del déficit versus retraso lector. *Investigao em Leitura, Literatura Infantil e Ilustrao Braga*. Braga- Portugal: Universidade do Minho.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y Dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94.
- Defior, S., Fonseca, L., Gottheil, B., Jiménez, A., Graciela, M., & Serrano, F. (2006). *LEE – Test de lectura y escritura*. Paidós .
- Favila, A., & Seda, I. (2010). La Conciencia Fonológica en niños con retraso lector: efectos de una intervención. *Infancia y Aprendizaje: Journal for the Study of Education and Development*, 33(3), 399-411.
- Figueroa, S. (2020). “Guía de reconocimiento y diferenciación del trastorno específico del aprendizaje de la lectura [dislexia] vs retraso lector para docentes de primaria”. [Tesis

- de licenciatura, Universidad Autónoma del Estado de Morelos]. Repositorio UAEM. <http://riaa.uaem.mx/xmlui/bitstream/handle/20.500.12055/1203/FIMSN04T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fletcher, J., & Lyon, G. (1998). Reading: A research-based approach. En A. Shapiro, & J. Capute, *The comprehensive developmental approach to the diagnosis of learning disabilities* (págs. 131-148). MD: Brookes.
- García, E., Guillén, D. M., & Acevedo, M. (2011). La influencia del conductismo en la formación del profesional . *Razón y Palabra*, (76), 1- 11.
- García, J., González, D., & García, B. (2015). *EVALEC - Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora*. EOS.
- García, M. (2010). *Vamos a jugar con... las palabras, las sílabas, los sonidos y las letras*. Madrid: CEPE.
- García, R. (2018). *Un enfoque socioconstructivista del aprendizaje de la lectura y la escritura*. [Tesis de licenciatura, Universitat Jaume I]. Repositorio UJI. <https://repositori.uji.es/xmlui/handle/10234/178164>
- Gómez, I., García, J., Pérez, E., Orjales, I., López, C., Duque, G., & Francis, D. (2020). *EDICOLE. Evaluación Diagnóstica de la Comprensión Lectora*. TEA Ediciones .
- González, F. (2007). *Instrumentos de Evaluación Psicológica* . Ciencias Médicas.
- González- Moreno, C., Solovieva, Y., & Quintanar-Rojas, L. (2012). Neuropsicología y psicología histórico-cultural: Aportes en el ambito educativo . *Rev. Fac. Med.*, 60(3), 221-231.
- Herrera, M., Herrera, L., Solarte, A., & Torres, M. (2021). Prácticas educativas socio-constructivistas en Hispanoamérica. *Educación*, 56(1), 1-21.
- Hulme, C., Hatcher, P., Nation, K., Brown, A., Adams, J., & Stuart, G. (2002). La conciencia de fonemas es un mejor predictor de la habilidad de lectura temprana que la conciencia de comienzo de la rima. *Experimental Child Psychology*, 82(1), 2-28.
- Izquierdo, M. (2001). Constructivismo versus socioconstructivismo. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*,(9), 239-242.
- James, V. (2009). *Conciencia fonológica y Lectura. Estudio descriptivo en niños de Primer Año de Educación Primaria Básica*. F.L.A.C.S.O.
- Jiménez, J., & Ortiz, M. (2013). Evaluación y mejora de la competencia lectora en alumnos con dificultades de aprendizaje. . *Revista de Investigación en Logopedia*, 3(2), 41-52.
- Juarez, P. (2011). Teorías del aprendizaje. En P. Juarez, *Teorías del aprendizaje* (págs. 1-7). Universidad Católica los Angeles de Chimbote .

- Kuhl, P. I. (1995). Linguistic experience and the “Perceptual magnet effect. En M. Timonium, *Speech perception and linguistic experience: Theoretical and methodological issues in cross-language speech research* (págs. 121-154). York Press.
- Lieberman, Y. (1982). A language-oriented view of reading and its disabilities . *Progress in Learning Disabilities*, 5, 81-101.
- López, C. (2019). El cerebro y la adquisición de la lectura. *Ruta Maestra*, 25(1), 35-39.
- Luria, A. (2005). *Las funciones corticales superiores del hombre*. Argumentos .
- Martínez, S. (2016). *Métodos eficaces para la enseñanza de alumnos con dificultades*. [Tesis de licenciatura, Universidad de Cantabria]. Repositorio UNICAN. <https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/9816/MartinezBolladaSusana.pdf?sequence=1>
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila, A., & Ostrosky, F. (2013). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. EL MANUAL MODERNO.
- Mayor, M., & Zubiauz, B. (2011). *LOLE. Del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito*. TEA Ediciones.
- Montealegre, R. (2016). Controversias Piaget-Vygotsky en psicología del desarrollo. *Revista Acta Colombiana de Psicología*, 19(1), 271-283.
- Ospino, E., Serpa, D., & Torres, S. (2015). Estrategias psicopedagógicas para mejorar el proceso de lectoescritura del gimnasio americano Howard Gardner del grado preescolar. [Tesis de licenciatura, Universidad de Cartagena]. Repositorio UdeC. <https://repositorio.unicartagena.edu.co/bitstream/handle/11227/5370/TESIS%20FINAL%20%20LISTA%20DIANA%20Y%20SU%20CIPAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Outón, P. (2010). *ABC Dislexia. Programa de Lectura y Escritura*. TEA Ediciones.
- Perfetti, C., Beck, I., Bell, L., & Hughes, C. (2001). Phonemic knowledge and learning to read are reciprocal: A longitudinal study of first grade children. *Merrill-Palmer Quarterly*, 47(1), 1-23.
- Quintanar, L. (2008). *Formas de evaluación de las causas de las dificultades en la lectoescritura*. En L. Quintanar (Ed.): *Dificultades en el proceso lector*. Editorial de la Infancia.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2002). Análisis neuropsicológico de las alteraciones del lenguaje. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55(1), 67-87.
- Quintanar, L., & Solovieva, Y. (2003). *Manual de evaluación neuropsicológica infantil*. Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Ramos, J., & Cuadrado, I. (2006). *PECO - Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico*. Madrid : EOS.

- Riba, J. (2019). *La perspectiva de la mediación pedagógica en el enfoque socioconstructivista en los estudiantes de Contabilidad del Colegio Técnico Profesional Invu Las Cañas, sección nocturna, durante el curso lectivo 2019*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica Nacional]. Repositorio UTN. <https://acortar.link/1UeZoi>
- Rosas, D., & Rosas, Y. (2010). *Formación del concepto de división partitiva en niños de tercer grado de primaria*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio UNAM. http://132.248.9.195/ptb2011/agosto/0671408/0671408_A1.pdf
- Ruiz, Y. (2012). La lectura bajo un enfoque constructivista. *DOCERE*, (7), 23–26. <https://doi.org/https://doi.org/10.33064/2012docere72346>
- Salazar, T. (2019). *Desarrollo del lenguaje desde la perspectiva de vygostky*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Machala]. Repositorio digital de la UTMACH. <http://repositorio.utmachala.edu.ec/bitstream/48000/13895/1/ECUACS-2019-PSC-DE00018.pdf>
- Sánchez, A. (2020). *Jugando con los sonidos*. CALIGRAFIX.
- Schlemenson, S. (2005). Enfoque psicoanalítico del tratamiento psicopedagógico. Cuadernos de Psicopedagogía. *Periódicos Electrónicos en Psicología*, 5(9), 00-00.
- Sebastian, M., & Maldonado, A. (1987). La segmentación de palabras: un prerrequisito del aprendizaje de la lectura. *Boletín I.C.E. Universidad Autónoma de Madrid*, 5-15.
- Signorini, Á., & Borzone, A. (1996). Las habilidades metafonológicas, la lectura y la escritura en niños de cinco años. *Lenguas Modernas*, (23), 71-93.
- Snowling, M. (2013). Identificación temprana e intervenciones para la dislexia: una visión contemporánea. *Revista de investigación en necesidades educativas especiales*, 13(1), 7-14.
- Solovieva, Y. (2008). *Método de formación de la lectura en niños con dificultades*. En L. Quintanar (Ed.): *Dificultades en el proceso lector*. Madrid: Editorial de la Infancia.
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2011). *Enseñanza de la lectura. Método práctico para la formación lectora*. Trillas. <https://doi.org/9789682484728>
- Solovieva, Y., & Quintanar, L. (2020). *Enseñanza y Desarrollo de la Comprensión y la Producción del Lenguaje*. CONCYTEP .
- Solovieva, Y., Chávez, M., & Quintanar, L. (2001). Alteraciones de la actividad intelectual en pacientes con afasia semántica. En Y. Solovieva, & L. Quintanar, *Métodos de rehabilitación en la neuropsicología del adulto*.
- Suárez, D., & Quijano, M. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 19(1), 55-75. <https://doi.org/0185-1594>

- Tixi, A. (2015). *Programa de conciencia fonológica para la reeducación en la lecto-escritura en los niños de tercer año de educación general básica de la escuela fiscal mixta "Huayna – Cápac"*. [Tesis de licenciatura, Universidad del Azuay]. Repositorio UAZUAY. <https://dspace.uazuay.edu.ec/handle/datos/4406>
- Torgesen, J., & Burgess, S. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. En J. Metsala, & C. Ehri, *Word recognition in beginning literacy* (págs. 161-188). Lawrence Erlbaum Associates.
- Treiman, R. (2004). Phonology and Spelling. En T. Nunes, *Handbook of Children's Literacy* (págs. 31-42). Kluwer.
- Tünnermann, C. (2011). El constructivismo y el aprendizaje de los estudiante. *Universidades*, (48), 21-32.
- Universidad Estatal de Milagro. (2021). *Enseñanza inicial de la matemática, lectura y escritura*. UNEMI ONLINE .
- Vigotsky, L. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. En L. Vigotsky, *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (págs. 159-178). M. COLE.
- Vigotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Editorial pedagógica.

11. Anexos

Anexo 1. Oficio para la apertura a la institución



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad
de la Educación,
el Arte y la Comunicación

Of Nro 547 -CPEYO-PSICOPEG.FEAC-UNL
Loja, 20 de diciembre del 2022

Mgs.
Mónica Balbuca ,
DIRECTORA DE LA UNIDAD EDUCATIVA FISCOMISIONAL EDUCARE.
Loja.

De mi consideración:

En calidad de Directora de la carrera de Psicopedagogía de la Universidad Nacional de Loja, me dirijo ante usted, con la finalidad de solicitarle autorice, para que los señores: Jefferson Ivan Maza Agreda con C.I: 1150501284, Yoselin Nathalia Quizhpe Montaña con C.I: 1105892135, Luis Andrés Saca Patiño con C.I.: 1105867632 y Gabriela del Carmen Cueva Bravo con C.I.: 1150775086, del 8vo ciclo de la carrera de Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de Loja, realicen su Trabajo de Integración Curricular, en la Institución que usted muy dignamente regenta.

Por la atención favorable a la presente le antelamos nuestro agradecimiento.

Atentamente,



FLORA EDEL
CEVALLOS
CARRION

Dra. Flora Edel Cevallos Carrión. Mg. Sc.
**DIRECTORA DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN Y
PSICOPEDAGOGÍA**
FECC/ Mesm.

Cc. Interesados

c. c. Archivo digital



Anexo 2. Solicitud de estructura, coherencia y pertinencia



unl

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad
de la Educación,
el Arte y la Comunicación

Of Nro 617- Psicp.FEAC-UNL
Loja, 6 de Diciembre de 2022

Doctor

Edgar Alfredo Cabrera Celi, Mg. Sc.

DOCENTE DE LA FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN.

Ciudad.-

De mi consideración:

De conformidad al Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja, en vigencia, aprobado el 27 de enero del 2021, en lo referente Capítulo 7 de la Graduación y Titulación, Art. 225: "Presentación del proyecto de investigación.- La presentación del proyecto de investigación se realizará por escrito, acompañado de una solicitud dirigida al Director de carrera o programa, quien designará un docente con conocimiento y/o experiencia sobre el tema, que podrá ser el que asesoró su elaboración, para que emita el informe de estructura, coherencia y pertinencia del Proyecto. El informe será remitido al Director de carrera o programa dentro de los ocho días laborables, contados a partir de la recepción del proyecto". "En caso de incumplimiento del plazo señalado, el Director/a de carrera o programa retirará el proyecto y lo remitirá a otro docente. De este incumplimiento se notificará a la autoridad inmediata superior para las acciones que correspondan. Con estas consideraciones de la Normativa Legal Institucional, remito a usted en su calidad de Docente de la carrera de Psicopedagogía el Proyecto de Investigación titulado: **Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023,** presentado por la estudiante **Gabriela del Carmen Cueva Bravo**, de la carrera de Psicopedagogía, de la modalidad de estudios presencial, con la finalidad de que se sirva informar sobre la **ESTRUCTURA, COHERENCIA y PERTINENCIA** del antes mencionado Proyecto atendiendo el contenido de los arts. 225 y 226 del Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja vigente.

Particular que pongo en su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Atentamente.,



Firmado digitalmente por:
**FLORA EDEL
CEVALLOS
CARRION**

Dra. Flora Edel Cevallos Carrión. Mg. Sc.

DIRECTORA DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN; Y PSICOPEDAGOGÍA.
FECC/ Mesm.

Oficio de pertinencia

Adjunto proyecto de tesis.

c.c Archivo digital

Anexo 3. Informe de estructura, coherencia y pertinencia



UNL

Universidad
Nacional
de Loja

Facultad
de la Educación,
el Arte y la Comunicación

Loja, 04 de enero de 2023.

Dra. Flora Edel Cevallos Carrión Mg. Sc.

DIRECTORA DE LA CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA

Ciudad. -

De mi consideración:

Por medio de la presente, me dirijo a usted con un saludo atento y mis mejores deseos de éxitos en su gestión que desempeña acertadamente en beneficio de nuestra carrera; y, a la vez presentar a su autoridad el informe, en relación al Oficio Nro. 617-Psicip.FEAC-UNL, en el que se me solicita generar un informe de estructura, pertinencia y coherencia en base al Reglamento de Régimen Académico, artículos 225 y 226, vigente; del proyecto de integración curricular previo a la obtención del grado de Licenciado en Psicopedagogía, titulado:

Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, período 2022 – 2023, presentado por la estudiante **Cueva Bravo Gabriela del Carmen**, de la carrera de Psicopedagogía, de la modalidad de estudios presencial.

De acuerdo con lo solicitado se especifica los elementos relacionados a cada uno de los apartados siguientes.

Estructura del documento

Existe una estructura de los componentes adecuada, algunos de los contenidos deberán ser re-distribuidos y anexados algunos relacionados a las variables de estudio.

La coherencia entre sus elementos

Se requiere una mejor selección y organización de los contenidos específicos al problema a estudiarse y a los objetivos propuestos, para que exista una coherencia entre ellos. Además, se deberá quitar y anexar información que solamente guarde relación directa con el tema a investigar.

Pertinencia

El trabajo de grado es PERTINENTE.



Firmado digitalmente por:
EDGAR ALFREDO
CABRERA CELI

Edgar A. Cabrera Celi, Dr., Mag.
DOCENTE PSICOPEDAGOGÍA

Anexo 4. Oficio de aprobación y designación del director



**UNIVERSIDAD
NACIONAL DE LOJA**

CARRERA DE PSICOPEDAGOGIA

Memorando N°: UNL-DCPEYO-PSICOPEG-2023-0007

Loja, 9 de Enero de 2023

Doctor

Egdar Alfredo Cabrera Celi, Mg. Sc.

DOCENTE DE LA FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN.

Ciudad.-

De mi consideración:

De conformidad al Reglamento de Régimen Académico de la Universidad Nacional de Loja en vigencia, aprobado el 27 de enero del 2021, en lo referente al CAPÍTULO VII DE LA GRADUACIÓN Y TITULACIÓN, Art. 228.- "Dirección del trabajo de integración curricular o de titulación.- El directora del trabajo de integración curricular o de titulación será un docente de la Universidad Nacional de Loja, con título, formación y experiencia en relación al tema y contará con la respectiva carga horaria." " El director del trabajo de integración curricular o de titulación será responsable de asesorar y monitorear con pertinencia y rigurosidad científico-técnica la ejecución del proyecto y de revisar oportunamente los informes de avance, los cuales serán devueltos al aspirante con las observaciones, sugerencias y recomendaciones necesarias para asegurar la calidad de la investigación. Cuando sea necesario, visitará y monitoreará el escenario donde se desarrolle el trabajo de integración curricular o de titulación".

Luego de receptor el informe favorable interpuesto por el Dr. Edgar Alfredo Cabrera Celi, Mg. Sc. Docente designado para analizar la estructura, pertinencia y coherencia del proyecto denominado: **Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Educare, periodo 2022 – 2023**, de autoría de la Srta. Cueva Bravo Gabriela del Carmen, alumna de la licenciatura de la Carrera de Psicopedagogía, modalidad presencial, de conformidad al cuerpo legal referido, me permito designarlo **Director del trabajo de Integración Curricular o de Titulación**, el cual se adjunta al presente, para que se de estricto cumplimiento a la parte reglamentaria. A partir de la presente fecha la aspirante efectuará las tareas establecidas para desarrollar la investigación bajo su asesoría y responsabilidad, de acuerdo al cronograma propuesto.

Particular que pongo en su conocimiento para los fines legales pertinentes.

Atentamente.,



Flora Edel Cevallos Carrion
FLORA EDEL CEVALLOS
CARRION

Dra. Flora Edel Cevallos Carrion. Mg. Sc.

**DIRECTORA DE LAS CARRERAS DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA Y ORIENTACIÓN; Y
PSICOPEDAGOGÍA.**

FECC/ Mesm.

Oficio de pertinencia

Adjunto proyecto de tesis.

c.c Archivo digital

Anexo 5. Hoja de registro

LOle

Presiona Esc para salir pantalla completa

Hoja de registro de ayudas: Buscar pareja



Unidad 1

Tarea: Reconocimiento de la rima (I)

Fecha:

Educador:

Colegio:

Curso:

Nombre del alumno	Ítems	Respuesta	Ayuda 1 (Recordar tarea)		Ayuda 2 (Recordar palabra)		Ayuda 3 (Alargar articulación)		Observaciones
			Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	Préstamo	Respuesta	
	Oreja - Oveja								
	Chupete - Juguete								
	Frío - Río								
	Vino - Chino								
	Cielo - Hielo								
	Corro - Gorro								
	Piruleta - Servilleta								
	Lata - Bata								
	Cepillo - Anillo								
	Babero - Llavero								
	Abuelo - Pañuelo								
	Raqueta - Paleta								
	Cuchillo - Martillo								
	Carro - Jarro								
	Soldado - Helado								
	Ventana - Campana								
	Bañera - Pulsera								
	Niña - Piña								
	Piscina - Gallina								
	Churro - Burro								
	Coche - Noche								
	Armario - Canario								
	Teja - Ceja								
	Muerto - Tuerto								
	Piratas - Patatas								
	Galleta - Maleta								
	Pingüino - Camino								
	Pintura - Basura								
	Tortilla - Camilla								
	Dinero - Cordero								

Anexo 6. Rejilla de evaluación



UNIVERSIDAD NACIONAL DE LOJA
FACULTAD DE LA EDUCACIÓN, EL ARTE Y LA COMUNICACIÓN
CARRERA DE PSICOPEDAGOGÍA
REJILLA DE EVALUACIÓN

Alumno/a: _____

Grado: _____

Indicadores de Evaluación:

Conseguido (C)

En proceso (EP)

No conseguido (NC)

REJILLA DE EVALUACIÓN

Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC – 4)

Proceso	Prueba	Tarea	C	EP	NC
Eficiencia lectora	<i>Acceso Visual</i>	Tarea 1. Marca las palabras bien escritas			
		Tarea 2. Relaciona cada dibujo con su palabra			
		Tarea 3. Busca la palabra del dibujo			
	<i>Acceso Fonológico</i>	Tarea 1. Forma una palabra con silabas			
		Tarea 2. Busca la palabra escrita al revés			
		Tarea 3. Lee las palabras mal escritas y marca el dibujo			
<i>Exactitud Lectora</i>	Tarea 1. Marca la palabra que te dicte				
<i>Fluidez y Expresividad</i>	Lee con atención el siguiente texto en voz alta, recuerda hacer las pausas y dar la entonación que indican los diferentes signos de puntuación.				
	Tarea 1. Velocidad				
	Tarea 2. Fluidez				
Comprensión lectora	<i>Comprensión literal</i>	Tarea 1. Completa la frase			
		Tarea 2. Frases equivalentes			
		Tarea 3. Ordena estas frases			
		Tarea 4. Marca el Dibujo que corresponda con la frase			
		Tarea 5. Lee el texto, ordena y contesta las preguntas			
	<i>Comprensión global</i>	Tarea 1. Busca la frase que resume el texto			
Tarea 2 y 3. Lee el texto, completa el mapa conceptual y contesta					
Tarea 4. Lee el texto y completa el resumen					
Tarea 5. Señala la intención de cada texto					

Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)

Nivel	Tarea / Conocimiento / Total	C	EP	NC
<i>Nivel Silábico</i>	Identificación			
	Adición			
	Omisión			
	Conocimiento Silábico			
<i>Nivel Fonémico</i>	Conocimiento Fonemático			
	Total, prueba			
	Identificación			

Anexo 7. Ficha psicopedagógica

EVALUACION PSICOPEDAGOGICA

1. DATOS INICIALES DEL ALUMNO/A

Apellidos _____ Nombres _____
 Fecha de nacimiento _____ Lugar _____
 Sexo: _____ Lugar que ocupa en su familia _____
 Domicilio: _____ Teléfono _____

¿A Qué edad fue por primera vez a la escuela? _____
 ¿En cuántas escuelas ha estado? _____
 ¿De qué tipo? _____
 ¿Ha cambiado de escuela? ¿Por qué? _____
 ¿Ha repetido algún curso? _____
 ¿Ha tenido problemas de adaptación? _____ Asistencia _____
 Rendimiento _____ ¿Por qué? _____

 ¿Acude con regularidad a clase? _____
 Otros datos: _____

2. DATOS FAMILIARES

Nombre del padre: _____ Edad: _____
 Estudios: _____ Profesión: _____
 Nombre de la madre: _____ Edad: _____
 Estudios: _____ Profesión: _____

NOMBRE	EDAD	PROFES.	TRABAJO	OBERV.


Otros familiares: _____
 Tutores: _____
 Otros datos: _____

3. SITUACION ECONOMICA-AMBIENTAL

a. Ingresos Familiares:

Padre: _____ Madre: _____
 Hijos: _____
 Otros ingresos: Orfandad: _____ Viudedad: _____
 Jubilación: _____ Deficiencia: _____
 Familiares: _____ incapacidad: _____
 Observaciones: _____

Anexo 8. Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora (EVALEC - 4)


INSTITUTO DE EVALUACIÓN
PSICOPEDAGÓGICA EOS
WWW.INSTITUTOEOS.CL
La Concepción # 322, local 102
Providencia, Santiago
Fono: 23278100

EVALEC-4

Batería para la Evaluación de la Competencia Lectora

VERSIÓN CHILENA 2.0

NOMBRE	
PRIMER APELLIDO	
SEGUNDO APELLIDO	
COLEGIO	
CURSO	
GRUPO	
Nº DE LISTA	
SEXO	
EDAD	
FECHA NACIMIENTO	/ /
FECHA APLICACIÓN	/ /

Ámbito óptimo de utilización:
Finales de 4º Año Básico
Comienzos de 5º Año Básico

AUTORES:
Jesús García Vidal
Daniel González Manjón
Beatriz García Ortiz

COORDINADOR:
Jesús G. Vidal

PRUEBAS DE LA BATERÍA

A. EFICIENCIA LECTORA	B. COMPRENSIÓN LECTORA
1. Acceso al léxico	✓ Comprensión literal
✓ Acceso visual	✓ Comprensión global
✓ Acceso fonológico	
2. Automatización de la lectura	
✓ Exactitud lectora	
✓ Fluidez y expresividad	

Reservados todos los derechos por Instituto de Orientación Psicológica EOS



HOJA DE RESUMEN Y ANÁLISIS DE DATOS

PERFIL DE HABILIDADES Y PROCESOS DE LECTURA

	Acceso Visual	Acceso Fonológico	Exactitud Lectora	Fluidez y Expresividad	Comprensión Literal	Comprensión Global	ÍNDICES GENERALES		
							EFICIENCIA LECTORA	COMPRESIÓN LECTORA	COMPETENCIA LECTORA
P.D.									
X̄	65,50	29,04	19,59	35,22	28,36	37,06	70,27	61,73	130,69
D.T.	10,02	9,07	4,57	11,23	7,30	8,04	14,4	15,3	26,2
E.T.M.	5,32	5,26	2,90	—	4,82	5,30	—	—	12,37
P.T.									
+3 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+2,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+2 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+1,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+1 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
+0,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
0 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-0,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-1 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-1,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-2 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-2,5 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•
-3 D.T.	•	•	•	•	•	•	•	•	•

P.D.: Puntuación Directa; **X̄:** Media del Baremo que se use; **D.T.:** Desviación Típica del Baremo que se utilice; **E.T.M.:** Error típico de la Media al 95%, que resulta de multiplicar la D.T. por la raíz cuadrada de 1 menos la fiabilidad (r) de la prueba y multiplicar ese resultado por 1,98; **P.T.:** Puntuación Tipificada, que resulta de restar a la P.D. la Media (\bar{X}) y dividir el resultado por la Desviación Típica.

COMPETENCIA LECTORA Y DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL

	P.T.	DISCREPANCIA CON CAPACIDAD GENERAL		
EFICIENCIA LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>
COMPRESIÓN LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>
COMPETENCIA LECTORA		NO <input type="checkbox"/>	BAJA <input type="checkbox"/>	ALTA <input type="checkbox"/>

ANÁLISIS DE INDICADORES DE POSIBLE DIFICULTAD ESPECÍFICA EN LA LECTURA

Acceso Visual	
Acceso Fonológico	
Fluidez y Expresividad	
Comprensión Literal	
Comprensión Global	
Autorregulación Lectora	

CONCLUSIONES

- NIVEL LECTOR:
- DISCREPANCIA:
- PERFIL DE PROCESAMIENTO:

ISBN 978-84-9727-501-9



9 788497 275019

Anexo 9. Prueba para la Evaluación del Conocimiento Fonológico (PECO)

PECO

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO

Apellidos

Nombre

Centro

Curso Grupo Ciudad

Sexo — Varón
Mujer

INSTRUCCIONES:

- ✓ La aplicación debe hacerse de forma individual, en lugar aislado de ruidos y plantearse en forma de "juego".
- ✓ Siempre debemos tener certeza de la capacidad de discriminación auditiva del alumno/a de sonidos consonánticamente semejantes.
- ✓ Es fundamental que el alumno/a entienda la tarea, por lo que en los ejemplos debemos marcar y alargar las sílabas y fonemas para facilitar la toma de conciencia.
- ✓ Después de tres intentos consecutivos de explicación de la actividad, si no se ha comprendido deberemos pasar a la siguiente actividad, dando una puntuación cero en esa.
- ✓ La corrección se hará sobre la ejecución de cada ítem, concediendo un punto por acierto.
- ✓ En esta hoja se anotarán cuantas observaciones se consideren oportunas.
- ✓ Las cartulinas necesarias para la actividad 3 y 4 se encuentran en el Manual.
- ✓ Este cuadernillo debe utilizarse para que el alumno vea los dibujos y pueda dar sus respuestas en las tareas 1,2,5 y 6, así como guía para el aplicador en las tareas 3 y 4.
- ✓ Los textos en rojo serán los que el aplicador debe decir al alumno/a.

AUTORES
José Luis Ramos Sánchez
Isabel Cuadrado Gordillo

© Instituto de Orientación Psicológica EOS. I.S.B.N.: 84-9727-217-X Dep. Legal M-31677-2006 Printed in Spain
Es propiedad. Reservados todos los derechos. Prohibida la reproducción parcial o total de esta prueba por cualquier procedimiento reproductor.
Esta prueba combina el color azul y el amarillo, si se le presenta en otro color sería una reproducción ilegal. En beneficio de la profesión y en el suyo propio no la utilice

HOJA DE REGISTRO Y PUNTUACIÓN

PRUEBA PARA LA EVALUACIÓN DEL CONOCIMIENTO FONOLÓGICO

PECo

INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN Y LA PUNTUACIÓN:

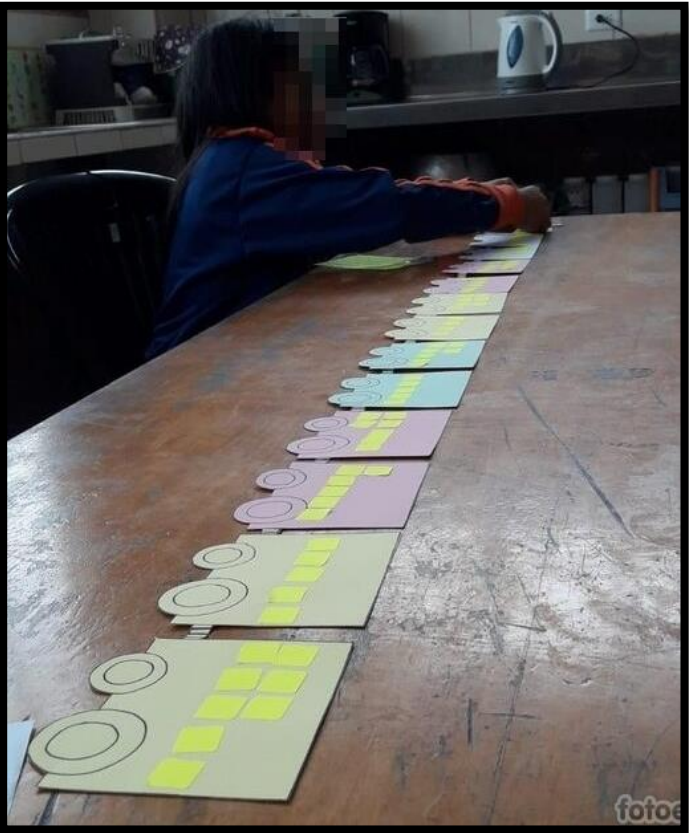
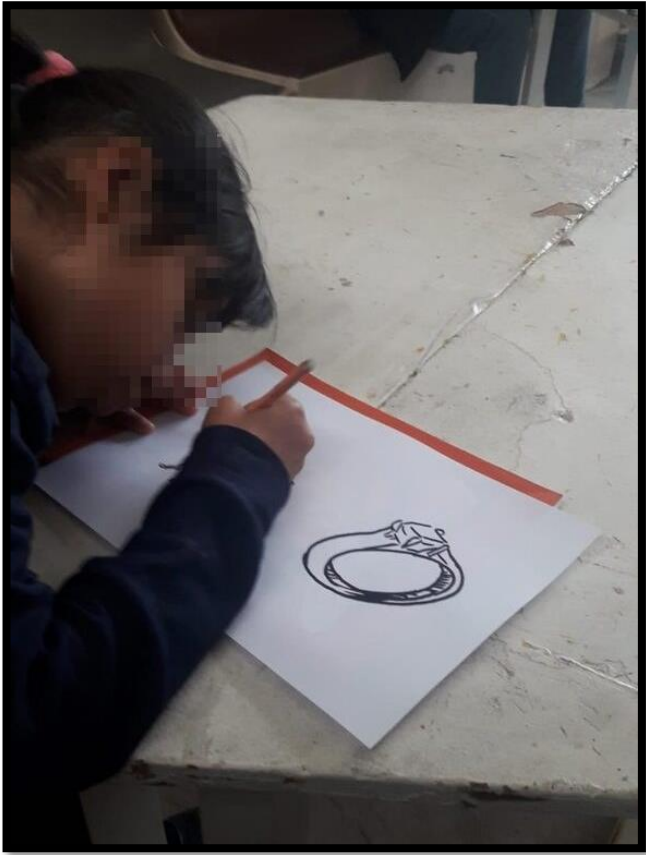
- ✓ Seguir el orden de los elementos del 1 al 30.
- ✓ Terminar la actividad después de tres fracasos consecutivos en la misma actividad.
- ✓ Conceder un punto por elemento correcto.
- ✓ Escribir el total obtenido en la tabla de baremo e interpretar el resultado (S+F o I+A+O).

NIVEL	TIPO DE TAREAS		
	Identificación (I)	Adición (A)	Omisión (O)
Silábico (S) =	ACTIVIDAD 1: 1. lobo 2. dado 3. carne 4. oveja 5. botella	ACTIVIDAD 3: 11. codo 12. salado 13. domingo 14. doblado 15. sedoso	ACTIVIDAD 5: 21. casa 22. camisa 23. saco 24. sapo 25. gusano
	ACTIVIDAD 2: 6. uvas 7. lápiz 8. taza 9. queso 10. barco	ACTIVIDAD 4: 16. sol 17. gol 18. lupa 19. librero 20. pelado	ACTIVIDAD 6: 26. foca 27. falda 28. sofá 29. gafas 30. flan
Total	I =	A =	O =

Valoración cualitativa	Punt. Decil	Identificación	Adición	Omisión	Conoc. Silábico	Conoc. Fonémico	TOTAL PRUEBA
MUY ALTA	9	10	9	8	13-14	13	>25
ALTA	8	-	8	7	-	11	23-24
	7	9	-	6	12	10	21-22
MEDIA	6	-	7	5	11	9	19-20
	5	8	6	-	10	8	18
	4	7	5	4	9	7	16-17
BAJA	3	-	4	3	8	6	15
	2	6	3	2	7	5	12-14
MUY BAJA	1	4	1	0	4-6	3-4	<11



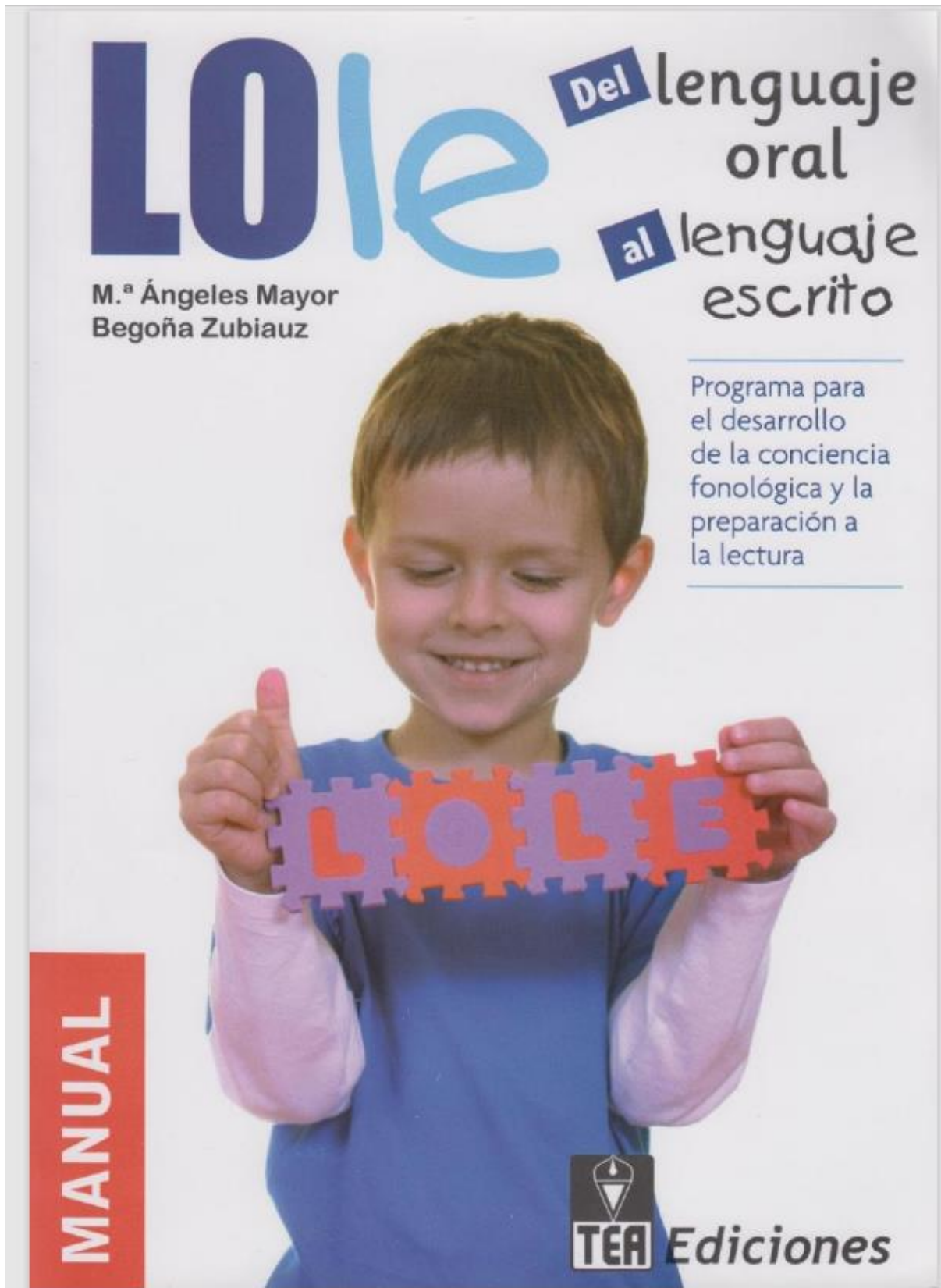
Anexo 10. Registro fotográfico



Anexo 11. Programa del Lenguaje Oral al Lenguaje Escrito (LOLE)

Enlace:

https://drive.google.com/file/d/18ZF1vJKIS2scnwH_6GF1jIKRucoVzIg1/view?usp=sharing



Anexo 12. Certificación de traducción del resumen o abstract

Loja, 3 de mayo de 2023

A quien corresponda. -

De mi consideración,

La presente traducción de español a inglés del resumen del Trabajo de Integración Curricular denominado **“Estudio de caso: intervención psicopedagógica mediante el programa del lenguaje oral al lenguaje escrito (LOLE) orientada a una niña con retraso lector, estudiante del quinto grado de la unidad educativa fiscomisional Ducare, período 2022 – 2023.**, de autoría de Gabriela del Carmen Cueva Bravo, portadora de la cédula de identidad número 1150775086, fue realizado y revisado por la Lic. María Alicia Ortiz Cueva con título de Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Inglés, con número de registro en Senescyt 1031-2022-2449846, en consecuencia, se da validez a la presentación del mismo.

Particular que informo para los fines pertinentes.

Atentamente,



Lic. María Alicia Ortiz Cueva

C.I. 1150346789