



Facultad de Psicología

Carrera de Psicología Educativa

**Efectos de un programa de intervención neuropsicológico-
socioemocional en los procesos lectores en niños de segundo de
básica**

Trabajo de graduación previo a la obtención del título de

Licenciada en psicología educativa

Autor:

Ana Cristina Escandón Delgado

Directora:

Elisa Piedra Martínez

Cuenca- Ecuador

2024

Dedicatoria

El presente proyecto es un reflejo de mi gratitud hacia mis padres, Marlon y Pilar, y mis hermanos Belén y Marlon. Su amor incondicional y dedicación han sido mi fuente de inspiración, cada desafío superado, cada obstáculo enfrentado, ha sido guiado por su ejemplo de determinación y sacrificio, cada palabra alentadora y su apoyo inquebrantable han sido el motor que me impulsa a alcanzar mis metas.

Este momento marca el final de una etapa, pero también el comienzo de nuevas oportunidades y desafíos. Gracias, de corazón, por formar parte esencial de mi viaje académico. Sin ustedes, este logro no sería posible, espero que esta tesis no solo sea tributo a mi esfuerzo, sino también un homenaje a mi familia que ha sido mi mayor soporte.

Con gratitud y amor eterno

Kiki

Agradecimiento

A mis mejores amigas, Daniela Galán y Angelica Aguirre, su presencia y su apoyo a lo largo de estos 4 años han sido un faro de luz durante mi vida académica. En los momentos de desafío, sus palabras alentadoras y su ánimo han sido mi mayor fortaleza. Cada risa compartida, cada consejo de aliento han tejido una red sólida de apoyo emocional que ha hecho más llevadero este desafío. Gracias por ser mis confidentes, mis motivadoras y, sobre todo, mis amigas leales.

A todos los docentes por ser fuentes de sabiduría, por compartir su experiencia y por motivarme a superar mis límites. De manera especial a la PhD Elisa de Lourdes Piedra por haber contribuido de forma significativa en el desarrollo del presente proyecto, gracias por su dedicación y por ser modelo a seguir. Estoy profundamente agradecida por la oportunidad de aprender bajo su guía.

Asimismo, a la Mgtr. Cindy López, aprecio enormemente la paciencia que ha respondido a mis preguntas, la guía experta que ha proporcionado y el estímulo constante para buscar la excelencia en mi trabajo. Su labor va más allá de la enseñanza, es un legado que llevaré conmigo a lo largo de mi vida profesional.

Finalmente, a la Universidad del Azuay por brindarme la oportunidad de sumergirme en un ambiente académico excepcional. La dedicación a la excelencia educativa ha sido evidente en cada aspecto de mi formación, desde las instalaciones hasta el compromiso constante de su distinguido cuerpo docente.

Resumen

El estudio se estructuró con el afán de conocer el efecto a mediano plazo de un programa neuropsicológico-socioemocional aplicado en los procesos lectores a niños de segundo de básica de un centro educativo privado. La metodología empleada fue de carácter cuantitativo, descriptivo, comparativo y de corte longitudinal. La población de estudio estuvo compuesta por 60 estudiantes de segundo año de básica, con una edad media de 6 años, distribuidos en dos grupos: uno de control y otro experimental. Para recabar la información se empleó como instrumento la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), que evalúa los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito y la detección de dificultades en la capacidad lectora mediante nueve subpruebas organizadas en cuatro categorías. Los resultados señalan un rendimiento similar en ambos grupos, tanto en el control como en el experimental, con más del 50 % de estudiantes que enfrentan dificultades de lectura. Este hallazgo subraya la necesidad de mejorar las estrategias de enseñanza de los docentes con el objetivo de obtener mejores resultados en el aprendizaje de los niños.

Palabras clave: lectura, escolares, intervención, neuropsicología, socioemocional

Abstract

The general objective of this project was to determine the effect of a neuropsychological/socioemotional program applied to second grade children on the reading processes in a private educational center in the medium term. For this purpose, a quantitative, descriptive, comparative and longitudinal methodology was used. In the same sense, the study population was composed of 60 second grade students with an average age of 6 years, distributed in two groups: control and the other experimental. Likewise, the Reading Processes Evaluation Battery Revised (PROLEC-R) was used as an instrument to collect the necessary information, which evaluated the processes involved in the comprehension of written material and the detection of difficulties in reading ability by means of nine subtests organized into four categories. The results show similar performance in both groups, both in the control and experimental groups, with more than 50% of the students facing difficulties in the reading processes. This finding underlines the need to improve teaching strategies for teachers in order to obtain better results in children's learning to read.

Key words: reading, schoolchildren, intervention, neuropsychology, socio-emotional

Índice de contenido

Dedicatoria	II
Agradecimiento.....	III
Resumen	IV
Abstract	V
Introducción.....	1
Problemática	1
Pregunta de investigación.....	1
Descripción global de los apartados del documento	2
Capítulo 1. Marco teórico y estado del arte.....	3
La lectura	3
Lectura Inicial	4
Procesos involucrados en la lectura inicial.....	6
Neuropsicología infantil	7
Procesos neuropsicológicos.....	8
Atención.....	9
Memoria.....	9
Lenguaje	9
Percepción.....	10
Funciones ejecutivas	10
Emociones.....	10
Desarrollo socioemocional en la infancia	13
Procesos socioemocionales	14
Influencia de la lectura en los procesos socioemocionales	15
Intervención temprana.....	15
La intervención temprana como herramienta para mejorar la lectura	16

Conclusión	18
Capítulo 2. Metodología.....	19
Introducción.....	19
Pregunta de investigación.....	19
Objetivo general.....	19
Objetivos específicos	19
Metodología.....	20
Tipo de investigación	20
Participantes.....	20
Instrumentos	20
Análisis de datos	21
Procedimiento	21
Capítulo 3. Resultados	22
Objetivo 1: Medir el nivel lector de los niños de segundo año de básica	22
Índices principales.....	22
Índices secundarios	23
Objetivo 2: Comparar el rendimiento lector entre grupo control y experimental	25
Comparación entre grupos en índices secundarios precisión	26
Comparación entre grupos en índices secundarios velocidad	27
Objetivo 3: Determinar el impacto que tiene sobre los procesos lectores el programa neuropsicológico-socioemocional aplicado a niños de 6 años de segundo año de básica....	28
Discusión	28
Conclusiones y recomendaciones	31
Conclusiones.....	31
Recomendaciones	32
Referencias	33

Índice de tablas

Tabla 1	Nivel de desempeño lector índices principales.....	23
Tabla 2	Nivel de desempeño lector índices de precisión.....	24
Tabla 3	Nivel de desempeño lector índices de velocidad.....	25
Tabla 4	Comparación lectora entre grupos en índices principales (PROLEC R)	26
Tabla 5	Comparación lectora entre grupos en índices precisión (PROLEC R).....	27
Tabla 6	Comprensión lectora entre grupos en índices velocidad (PROLEC R)	28

Introducción

Problemática

En la infancia ocurren cambios significativos en la estructura del ser humano y a nivel neuropsicológico, social, conductual y emocional; además, es una etapa flexible en la que el niño aprende aspectos positivos o negativos de su contexto. En el ámbito escolar, por ejemplo, adquirir habilidades socioemocionales es de suma importancia para el desarrollo de los estudiantes y, por tanto, el rol del docente es esencial no solo como guía para su formación académica sino también para aprender a identificar y manejar las emociones y las de los demás (Domínguez et al., 2015).

Gómez (2016) subraya que el desarrollo neuropsicológico es un proceso complejo, ordenado, jerárquico e impulsado genéticamente, y por esa razón resulta importante contar con un ambiente estimulante y afectivo durante el proceso educativo. Para cumplir con esta premisa, González et al. (2014) defienden que la intervención temprana constituye una estrategia educativa poderosa para que el infante tenga éxito a lo largo de su aprendizaje. Con el fin de corroborarlo, se plantea el presente estudio en aras de conocer el efecto a mediano plazo que tiene un programa neuropsicológico-socioemocional en torno a los procesos lectores de niños de segundo año de básica de un centro educativo privado.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto a mediano plazo de un programa neuropsicológico-socioemocional aplicado a niños de segundo de básica de un centro educativo privado con respecto a sus procesos lectores?

Descripción global de los apartados del documento

El documento está conformado por tres capítulos. El primer apartado plantea el marco teórico y el estado del arte por medio de los cuales se aborda a la lectura, su proceso inicial y todos los demás involucrados, la neuropsicología infantil, el desarrollo socioemocional y a la intervención temprana como herramienta para mejorar la lectura. El capítulo dos detalla la metodología aplicada: objetivos, tipo de investigación, participantes, instrumentos, análisis de datos, procedimiento llevado a cabo y método para la interpretación de los resultados. El capítulo tres consiste en el análisis minucioso de los resultados obtenidos con relación a cada objetivo y su correspondiente discusión. Por último, se presentan las conclusiones y recomendaciones.

Capítulo 1. Marco teórico y estado del arte

El capítulo aborda a la lectura inicial, los procesos involucrados en el aprendizaje y la comprensión lectora. Analiza también la neuropsicología infantil con relación a la lectura, las posibles alteraciones que pueden ocurrir y examina cómo la lectura afecta el desarrollo socioemocional en la infancia. Por último, destaca la importancia de la intervención temprana para apoyar a niños en situación de riesgo y/o con dificultades por medio de la lectura como herramienta integral.

La lectura

La lectura es un proceso psicolingüístico en el que interactúan el pensamiento y el lenguaje por medio de un conjunto de actividades cognitivas que enfocan lo individual, lo privado y el acceso al conocimiento desde la perspectiva subjetiva. Si bien ha experimentado transformaciones a lo largo del tiempo, la relevancia de la lectura como herramienta educativa es parte inherente de su naturaleza, pues de ella depende la capacidad de orientación y organización del pensamiento (Márquez, 2017; Sánchez et al., 2019).

Ciertamente, desde una concepción sencilla, la lectura constituye aquella capacidad de la persona para comprender y descifrar cualquier expresión que lee (Cardona y Londoño, 2016), un ejercicio típico de formación académica que funge como herramienta transversal para los dominios del conocimiento desde la primaria hasta la universidad. Ahora bien, la interacción entre el lector y el material de lectura es un asunto más profundo, puesto que da paso a la exploración de varios modos de comunicación que despiertan diversas emociones (Domínguez et al. 2015).

Sole (1993) indica que existen tres etapas por las que transita el proceso de lectura: comprensión literal, inferencial y crítica. Aunque también identifica las fases de prelectura, lectura y poslectura, las cuales están estrechamente relacionadas con el aprendizaje. Se hace

hincapié en la relación con el aspecto educativo debido a que es el eje principal del aprendizaje, asienta las bases que la persona necesita desde la infancia para comprender teóricamente aspectos del entorno, la naturaleza y la vida en general, pero también es una fuente de disfrute y creatividad que abre las puertas hacia nuevos mundos, culturas y experiencias (Domínguez et al., 2015).

Por supuesto, la lectura y la comprensión lectora van de la mano y determinan la capacidad del sujeto para entender, interiorizar y analizar la información por medio de distintas estrategias necesarias; además, para identificar intenciones textuales, metas de lectura y situaciones que deben resolverse para personalizar un contenido particular (García et al., 2018). En otras palabras, implica una revisión crítica del mundo, aquella búsqueda por comprender el contexto social o de otra índole, generar cambios importantes y tiene el poder de liberar a la persona de prejuicios y fuerzas hegemónicas que durante mucho tiempo han moldeado la educación formal (Sole, 1993; Serrano 2014; Peñasco 2021).

En síntesis, por medio de la lectura la persona se adentra en un aprendizaje profundo en el que intervienen procesos cognitivos para decodificar las palabras e interiorizar el conocimiento (Colomer, 2000). Implica tener la capacidad de verbalizar en voz alta lo escrito, reconocer las palabras, comprenderlas y contrastar la información con el conocimiento previo para así producir un significado específico.

Lectura Inicial

El proceso de aprendizaje de los fundamentos de la lectura y la escritura se conoce como lectura inicial, la cual se desarrolla durante los primeros años de la escuela primaria y exige una instrucción sistemática adecuada a nivel de cada alumno (Ripalda et al., 2020). Rugerio y Guevara (2015) mencionan que el trabajo consiste en que el estudiante aprenda a decodificar las letras con sus sonidos, que a su vez se conectan luego con palabras simples; es decir, convertir un código visual en un lenguaje significativo.

He ahí por qué leer es uno de los factores fundamentales para la formación integral de la persona y pilar para el desarrollo oral, escrito, ortográfico y las capacidades intelectuales, las cuales dan paso a emitir juicios, argumentaciones, valoraciones y puntos de vista de acuerdo con la interpretación que hace el sujeto del mundo que le rodea a partir de la transformación de sí mismo y de los problemas sociales (Pérez et al., 2018). Es un proceso enriquecedor en el que es posible aprender sobre inventores famosos, eventos históricos, analizar a pensadores y entre tantos otros temas que ejercitan la habilidad para comprender ideas, hacerse preguntas y buscar soluciones.

Ripalda et al. (2020) hacen hincapié en que la incapacidad que experimentan varios alumnos de niveles iniciales para comprender, interpretar, analizar, reflexionar y debatir sobre los textos que narran sus profesores es fruto de muy malos hábitos de lectura. Para evitar que ello ocurra, es necesario que el docente incentive la lectura durante los primeros años de escolaridad e implemente estrategias creativas. A fin de cuentas, como lo enfatiza Samaniego (2015), el objetivo debe ser convertirla en un hábito de por vida, pues solo así la persona puede identificar aquellos libros que más disfruta de acuerdo con sus gustos, preferencia y edad; además, es una manera de fortalecer vínculos entre padres e hijos, dado que puede aprovecharse los momentos de lectura para leer en voz alta para todos.

Bello y Holzwarth (2008) indican que los niños se sienten particularmente atraídos por los libros cortos y familiares debido que conectan fácilmente las palabras y sus sonidos. Lo mismo ocurre con el ritmo y las canciones infantiles, pues fomenta un entorno más alegre y el desarrollo de su sensibilidad fonémica, que es crucial para la lectura inicial.

Para finalizar, aunque ciertamente el estudio de Rugerio y Guevara (2015) arroja resultados contundentes con respecto a la importancia que tiene la lectura en los infantes y la necesidad de utilizar diversos materiales inherentes al contexto educativo para incentivar al alumno a leer, hay que reconocer que ello no es suficiente. En realidad, es indispensable

aplicar un proceso significativo, secuencial y duradero sobre la base de un acompañamiento continuo enfocado en alcanzar metas a largo plazo.

Procesos involucrados en la lectura inicial

El desarrollo cognitivo, social y emocional del infante depende en gran medida de su capacidad para leer. Sin embargo, aprender a leer no es tarea fácil, puesto que implica una serie de habilidades que deben adquirirse gradualmente previo a la lectura hasta la etapa alfabética (Canales et al., 2013) y que involucran componentes perceptuales (discriminar e identificar letras y palabras) y léxicos (comprender el código alfabético y el significado del texto).

La información sobre las formas de letras y palabras se obtiene así a través de procesos perceptivos. Al respecto, Pérez et al. (2018) afirman que aunque esta información parecería insuficiente y poco efectiva es la que da sentido a los rasgos visuales, y es aquí cuando entra en juego la memoria a corto plazo, responsable de que las señales visuales se convierten en información lingüística, por ejemplo reconocer el signo “b” como letra. También, cobra importancia la memoria a largo plazo, responsable de almacenar los sonidos de las letras.

Ahora bien, una vez que este mecanismo está en funcionamiento toma lugar el proceso léxico por medio del cual se determina la pronunciación de cada palabra y su significado, que a su vez tiene dos formas de interpretarse. La primera consiste en encontrar la representación correcta, comparando la forma ortográfica de la palabra con varias que se han almacenado en la memoria. La otra opción es descifrar las letras, convertirlas en sonidos y reconocer la palabra, alternativa que requiere una relación consistente entre los grafemas y las letras a las que corresponde un fonema (Ripalda et al., 2020).

Por su parte, Rugerio y Guevara (2015) insisten en que para acceder efectivamente al significado de los mensajes hay que ser capaz de reconocer las distintas partes del discurso y

su importancia relativa mediante procesos sintácticos; en otras palabras, entender una oración requiere identificar cómo se relacionan las palabras entre sí. Entonces, una vez que las palabras han sido identificadas, la etapa final es el proceso semántico que, como lo indican Pérez et al. (2018), implica determinar el significado de la oración, integrarlo con las palabras restantes y el conocimiento que tiene el lector, de tal modo que se construye un modelo mental de la información que permite comprenderla, pero también utilizado como referencia para sacar conclusiones e interpretar lo que se lee.

Neuropsicología infantil

La neuropsicología es la neurociencia del comportamiento que estudia el cerebro con base en el método científico. A nivel clínico, el objetivo principal es aportar al diagnóstico de los déficits cognitivos y conductuales causados por una lesión cerebral y, en consecuencia, ayudar al paciente y a su familia a manejar los desafíos que se presenten. Cabe acotar que la neuropsicología inicialmente era solo una rama que se ocupaba de pacientes adultos con trastornos cognitivos y patologías cerebrales, pero paulatinamente se amplió hacia el tratamiento de los infantes (Peirano, 2022).

En términos más concisos, implica aplicar los principios generales de la neuropsicología a un grupo poblacional específico, los niños, para estudiar la relación cerebro-conducta-cognición. La neuropsicología infantil se ocupa entonces fundamentalmente de dos tipos de problemas: retardos en la adquisición de habilidades intelectuales y comportamentales (problemas de aprendizaje, trastornos de conducta unidos al desarrollo, etc.) y las secuelas de la patología cerebral temprana (Rosselli et al., 2016).

También destacan tres dimensiones que inciden en los conocimientos, en el análisis de los procesos cognitivos-comportamentales y su relación con el sistema nervioso. La primera corresponde a la neurológica, que describe y analiza los procesos maduracionales que fundamentan el desarrollo intelectual y conductual del niño. La segunda es la cognitiva,

responsable de estudiar las formas en que se desarrolla y adquiere la percepción, atención, lenguaje, entre otros. Finalmente, la psicosocial, que favorece la interacción del niño con su ambiente familiar, social y cultural (Rosselli et al., 2016).

El estudio de las conexiones entre el cerebro, el comportamiento del infante y el adolescente, su aprendizaje y función cognitiva, desde una perspectiva del neurodesarrollo, es la esencia de la neuropsicología infantil. Ahora bien, lo que dificulta su práctica es el enfoque por el que se analiza la variabilidad impuesta por el desarrollo cerebral incompleto, la inmadurez de las redes cerebrales y, por último, pero no menos importante, el hecho de que los efectos de cualquier proceso cerebral patológico solo pueden determinarse evolutivamente y a veces a largo plazo por la combinación única de plasticidad y vulnerabilidad del cerebro (Ruiz, 2016).

Procesos neuropsicológicos

Los procesos neuropsicológicos hacen referencia a las funciones cognitivas y emocionales asociadas al funcionamiento del sistema nervioso y del cerebro, y son fundamentales para la percepción, el pensamiento, la memoria, el lenguaje, la atención, las habilidades motoras, las emociones y el comportamiento. Por supuesto, dependen sustancialmente de la salud del cerebro y del sistema nervioso (habilidades ejecutivas, lenguaje, atención, percepción, entre otras), así como de lesiones o enfermedades cerebrales que alteren el comportamiento, los pensamientos o los estados emocionales (Follmer, 2017).

Los procesos neuropsicológicos comunes en el desarrollo de los niños son la atención, la memoria, el lenguaje, la percepción, las funciones ejecutivas y las emociones. Cada uno se analiza en los siguientes subapartados.

Atención

La atención es la capacidad de enfocar y mantener la concentración en un estímulo específico; incluye la atención selectiva, necesaria para filtrar información importante de distintas distracciones (Canales et al., 2013). En vista de que la atención se liga a diferentes aspectos, hasta la fecha se han creado varios modelos para describir los dominios atencionales y sus correlatos neuronales, pues la capacidad de la mente para crear y mantener un estado de activación da cabida al procesamiento adecuado de la información (Ferri et al., 2022; Ríos y Periañez, 2021).

Memoria

La memoria ayuda a la adquisición, retención y recuperación de información. Forman parte de ella la memoria de trabajo, responsable de la capacidad para mantener y manipular temporalmente la información, así como la memoria a largo plazo, que almacena información y recuerdos por un periodo prolongado (Canales et al., 2013)

Noreña et al. (2010) resaltan que la codificación de la información sensorial es un paso necesario para la memoria, debido a que se encarga de enviar la información a través de varios canales que también generan datos capaces de vincularse con otros y mejorar el proceso de codificación. Al respecto, De la Fuente y De la Fuente (2015) mencionan que ciertamente la memoria no es la única función cerebral que desempeña un papel preponderante en el aprendizaje, pero sí tiene gran relevancia puesto que permite registrar, retener y recordar la información.

Lenguaje

El lenguaje es la capacidad de comunicarse mediante palabras y reglas gramaticales, incluyendo el procesamiento fonológico (sonidos del habla), el procesamiento semántico (significado de las palabras) y el procesamiento sintáctico (estructura gramatical) (Canales et

al., 2013). Juárez y Bonilla (2014) destacan que la comunicación entre personas, la autorregulación del comportamiento y la organización de otras funciones psicológicas son posibles gracias al lenguaje, una función psicológica superior: contrario de lo que ocurre con la comunicación animal, el lenguaje humano es un producto del desarrollo filogenético y ontogenético, lo que lo convierte en algo más que la simple producción de sonidos.

Percepción

La percepción aporta a la interpretación y comprensión de la información sensorial del entorno, proceso que incluye la percepción visual, auditiva, táctil, entre otras (Canales et al., 2013). Tirapu (2014) la define como aquella capacidad de los organismos para aprender sobre su entorno a partir de las respuestas que provocan los estímulos en sus sistemas sensoriales, lo que es esencial para que sepan interactuar de manera apropiada. En el aspecto visual, la percepción implica el aprendizaje del mundo físico a partir de la disposición óptica y el intrincado patrón de luz reflejado por los diversos componentes que lo componen.

Funciones ejecutivas

Las funciones ejecutivas son un conjunto de habilidades cognitivas superiores que permiten planificar, organizar, tomar decisiones, regular el comportamiento y resolver problemas, así como la capacidad de generar, supervisar, regular, llevar a cabo y ajustar comportamientos apropiados. El propósito de ellas puede ser tanto cognitivo como socioemocional, y exigen la consideración de los efectos a corto y largo plazo de los comportamientos elegidos (Canales et al., 2013; Ballesteros, 2014).

Emociones

Las emociones están involucradas con la experiencia; entran en juego la percepción sobre ellas, su regulación y el procesamiento emocional (Canales et al., 2013). Ramos et al. (2009) enfatizan que las emociones destacan por su gran versatilidad, rápido surgimiento y

desaparición, polaridad (pueden ser positivas o negativas) y complejidad, pues involucran factores fisiológicos, cognitivos y desde lo conductual hasta lo consciente.

Todos los procesos neuropsicológicos expuestos son determinantes al momento de procesar la información visual, auditiva, lingüística y cognitiva que se recibe durante la lectura; es decir, la buena comprensión lectora depende de ellos. También toman lugar los movimientos oculares, la memoria visual, la percepción espacial, la conciencia fonológica, el lenguaje y las funciones ejecutivas, que con práctica y capacitación pueden volverse más efectivos (Follmer, 2017; Tirapu, 2014).

La lectura desempeña así un rol preponderante en el desarrollo y funcionamiento de los procesos neuropsicológicos debido que se activan y fortalecen diversas áreas cerebrales y promueve el incremento de habilidades cognitivas y lingüísticas claves. Además, provee una valiosa estimulación cognitiva que genera efectos positivos en la plasticidad y funcionamiento cerebral a lo largo de la vida y del proceso de aprendizaje (Defior y Serrano, 2011). A continuación, los siguientes subapartados profundizan en cuatro de estos procesos.

Procesamiento fonológico.

El proceso fonológico consiste en la capacidad de reconocer y manipular los sonidos del habla, tan crucial para la lectura debido a que implica la correspondencia entre ellos y las letras (Cotto, 2012). Además, se dice que el procesamiento de fonemas que componen las unidades fonológicas de sílabas y palabras implica el uso de una variedad de procesos mentales: decodificación, conteo, discriminación, unión, separación y sustitución. Por lo tanto, los infantes deben adquirir conciencia fonológica para aprender a decodificar, convertir grafemas en fonemas y ser lectores fluidos.

Procesamientos visuales.

Los procedimientos visuales consisten en reconocer palabras escritas y su configuración espacial, lo que incluye la identificación y discriminación visual de las letras.

Por lo general, el infante empieza a desarrollar su capacidad de percibir visualmente los elementos alrededor de los seis años y continúa perfeccionándose en el transcurso del tiempo, pero cabe acotar que la experiencia personal, y el hecho de que su aprendizaje esté basado en sus propias experiencias, afecta en la forma en que interpreta la información visual. Y, por su puesto, en la medida en que se brinden oportunidades de lectura, podrá mejorar sus habilidades lectoras; sin embargo, cualquier cambio en su desarrollo incrementa la presencia de dificultades de aprendizaje (Ramírez et al., 2020).

Atención visual y selectiva.

La atención visual y selectiva es la capacidad de mantenerse enfocado en determinadas palabras y segmentos del texto, lo que le permite a la persona lograr una lectura fluida, precisa y procesar simultáneamente la información importante mientras suprime aquella que no lo es, aunque ciertamente es un proceso algo complejo aprender a ignorar los distractores (Ballesteros, 2014). En resumidas cuentas, el receptor se concentra en procesar estímulos importantes para una determinada tarea y suprime los que no aportan en nada en ese momento (Galindo et al., 2016).

Memoria de trabajo verbal.

La memoria de trabajo verbal es utilizada durante la lectura para retener y manipular temporalmente la información relacionada con las palabras, por ejemplo recordar términos anteriores al mismo tiempo que se leen las oraciones. Desempeña, por lo tanto, un rol vivo y productivo en el desarrollo de la disciplina de la neurociencia, área que ya ha demostrado el valor de combinar las técnicas e ideas de la psicología cognitiva con las de la neurobiología (López, 2011).

Finalmente, es importante resaltar que la memoria de trabajo se concibe como un sistema cerebral que proporciona almacenamiento temporal y manipulación de la información

requerida para tareas cognitivas complejas como la comprensión del lenguaje, el aprendizaje y el razonamiento (Torres et al., 2016).

Desarrollo socioemocional en la infancia

El desarrollo emocional está influenciado por una serie de elementos cognitivos, físicos y sociales compuestos por procesos intra e interpersonales que estructuran y definen las experiencias y comportamientos del infante. Es así como comprender, apreciar y verbalizar las emociones propias y ajenas y ser consciente del propio estado emocional son solo algunas de las habilidades relacionadas que debe adquirir el menor (Vilca y Farkas, 2019).

Da Silva y Calvo (2014) sostienen que las primeras experiencias del niño con la regulación y la mentalización ocurren a nivel interpersonal, considerando que depende en gran medida del vínculo madre-hijo y la capacidad de la progenitora para interpretar las experiencias de este lazo afectivo y reflejarlas en el mundo mental del infante. Estos procesos son principalmente formativos en la primera infancia, permiten el desarrollo de competencias emocionales y tienen lugar en contextos intersubjetivos de interacción entre el niño y sus cuidadores más que de forma independiente.

Claro que es posible evidenciar cambios inesperados en el desarrollo durante los primeros años. Por ese motivo, Sánchez et al. (2019) enfatizan en lo importante que resulta potenciar la capacidad para ampliar y comprender las relaciones con los demás, evaluar el comportamiento moral, participar en prácticas culturales, conocer y aceptar las normas sociales, fomentar los primeros pasos y, por consiguiente, la independencia y autonomía.

Procesos socioemocionales

La Subsecretaría de Educación Parvularia (2020) identifica cinco categorías de competencias sociales y emocionales que son el enfoque principal de la mayoría de los programas escolares que apoyan el aprendizaje socioemocional a nivel mundial:

- **Autoconciencia:** capacidad para identificar y categorizar las emociones, habilidades y valores. En otras palabras, la persona es emocionalmente alfabetizada y consciente de sus propios y ajenos sentimientos (Lantieri, 2015).
- **Autogestión:** incluye el establecimiento y seguimiento de las metas personales y académicas, la expresión adecuada de las emociones, reconocer y categorizar los sentimientos, aprender a lidiar con el estrés y la necesidad de controlarse ante los desafíos (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).
- **Conciencia social:** capacidad para actuar de manera prosocial y respetuosa con los demás, valorar la diversidad, similitudes y diferencias, ponerse en el lugar del otro, empatizar, reconocer y hacer uso de los recursos de la familia, la escuela y la comunidad. Además, fomenta el desarrollo de las habilidades socioemocionales para que mejoren las interacciones interpersonales, incluyendo la asertividad, la empatía y la escucha (Lantieri, 2015).
- **Habilidades de relación:** consiste en establecer, hacer crecer y mantener relaciones saludables que respalden las conexiones entre personas y grupos gratificantes basados en la cooperación. Implica además resistir a la presión social dañina, prevenir, gestionar y resolver conflictos interpersonales y, si es necesario, buscar ayuda (Subsecretaría de Educación Parvularia, 2020).
- **Tomar decisiones éticamente:** hay que tener en cuenta cuestiones de seguridad, normas sociales adecuadas, el respeto por los demás y los probables efectos ante

cualquier elección. Utilizar estas habilidades en entornos sociales y académicos contribuye al bienestar de los estudiantes y de la comunidad (Lantieri, 2015).

Influencia de la lectura en los procesos socioemocionales

Para García (2012), las interacciones tempranas entre un niño y su entorno, así como las experiencias y conexiones que ocurren como resultado de ellas, son cruciales para su posterior desarrollo emocional, la adquisición de aprendizajes, la influencia de las habilidades socioemocionales y su influencia en el desempeño académico. Lo expuesto es sustancial tomarlo en cuenta sobre todo cuando el menor transita de preescolar a primer año de básica, en vista de que, como lo indican Rodríguez et al. (2022), son nuevos formatos, modos de trabajo y logros académicos a afrontar.

De ahí radican las exigencias impuestas en el aprendizaje de habilidades fundamentales, como la lectura y la escritura, por parte de los estudiantes durante el primer año escolar, pues si no se establecen las bases adecuadas es inminente que ocurran dificultades en años posteriores. De acuerdo con Presa (2020), en esta etapa escolar hay que hacerse énfasis en los siguientes aspectos: conducta lectora, comprensión del sistema de escritura, comprensión de textos, conocimiento lingüístico y discursivo. En conjunto determinan el comportamiento lector de la persona, definido como las formas de interacción, los tipos de prácticas que el sujeto mantiene con la lectura y la conexión emocional que genera. Así mismo, debe siempre considerarse que las habilidades emocionales y afectivas están conectadas a factores motivacionales y actitudinales y facilitan el proceso de aprendizaje de la lectura en sus primeras etapas.

Intervención temprana

La intervención temprana es un término que históricamente se ha utilizado para describir el conjunto de iniciativas destinadas a promover el desarrollo de los infantes con

discapacidades o en entornos que comprometen el desarrollo saludable (Zalaquett et al., 2015). En este caso, abarca desde la asistencia, los servicios adecuados hasta el rastreo y evaluación del progreso del niño y su familia a lo largo del tiempo.

Como disciplina, la intervención temprana es un modelo relativamente nuevo, y todos los sectores involucrados en su implementación son conscientes de la necesidad de colaborar con criterios claramente definidos para brindarle al infante la mejor atención posible (Martínez y Calet, 2015). Actualmente, se centra en tres sectores: salud, cuyas principales áreas de enfoque son los factores de desarrollo infantil, las medidas preventivas y la atención pediátrica; educación, con mayor énfasis en promover la integración y asumir la acción individual, desarrollando cada movimiento como apoyo dentro del contexto del aula; finalmente, los servicios sociales, entendiendo que los centros de intervención temprana trabajan de forma ambulatoria para crear programas que apoyen la participación de los familiares en el desarrollo de las habilidades motoras, comunicación y relaciones interpersonales. A través de los programas de cuidado infantil se propugna la atención individualizada, con foco en el conocimiento, la aplicación de las normas y orientaciones derivadas del programa por parte de los padres y demás familiares (Cuervo, 2009; Martínez y Calet, 2015).

Finalmente, con respecto a la experiencia acumulada de los programas de intervención temprana Zalaquett et al. (2015) demuestra que si no se altera directamente las interacciones sociales diarias del niño, particularmente en lo que respecta a la presencia de mecanismos que estimulen el desarrollo sistemático, no brinda ninguna ventaja de desarrollo perceptible.

La intervención temprana como herramienta para mejorar la lectura

González et al. (2011) sostienen que los problemas más frecuentes relacionados a la lectura giran en torno a las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento académico y en ocasiones el abandono escolar prematuro. Por eso es importante establecer estrategias para

hacer frente a esta problemática y aplicarlas en el momento preciso para reducir y prevenir su aparición.

Durante la etapa temprana de alfabetización, Chávez et al. (2022) afirman que para identificar regularidades compositivas en la escritura deben distinguirse lo que se cree que hay que leer y asimismo desarrollar hipótesis sobre cómo combinar y distribuir las letras en las palabras. Además, en el inicio del aprendizaje lector intervienen una serie de procesos cognitivos y psicolingüísticos que se desarrollan a lo largo de todas las etapas educativas, razón por la que es importante estimular temprana y adecuadamente las habilidades para que repercutan positivamente en cursos posteriores.

Ambos procesos deben analizarse en lo que respecta a la lectura, pues requiere la intervención de diversas operaciones cognitivas para completar cada uno de los pasos que implica esta actividad: comienza con una evaluación visual del texto y termina con la incorporación del conocimiento en la mente (Chávez et al., 2022). Caballeros et al. (2014) reconoce tres diferentes programas de intervención: basados en el significado, que tienen como objetivo mejorar las habilidades de comprensión, vocabulario y fluidez; basados en código, que se centran en las habilidades de codificación fónica y el principio alfabético (descodificación); y el mixto, que toma en cuenta las habilidades de significado y de decodificación.

Al respecto, los resultados del estudio de Romero et al. (2016) demuestran que los niños que reciben intervención temprana obtienen mejores resultados en la mayoría de las variables predisléxicas, pues es una herramienta sólida para abordar los desafíos previos a la lectura. Por su parte, Valenzuela et al. (2011) remarcan que la sistematización, organización y priorización de la intervención temprana de componentes instruccionales psicolingüísticos a lo largo del currículo mejora el desempeño lector y escritor de estudiantes en riesgo de presentar dificultades de aprendizaje. Se comprueba entonces que la instrucción sistemática

de habilidades lingüísticas y metalingüísticas desde temprana edad es una de las formas más eficientes para mejorar el desempeño lectoescritor en este grupo de alumnos.

Conclusión

En resumen, la lectura es relevante en la infancia desde cuatro perspectivas: la lectura inicial, la neuropsicología infantil, el desarrollo socioemocional y la intervención temprana. Cada una de estas aristas cumple un rol crucial y tiene implicaciones para el desarrollo y el bienestar de los niños, información que sirve de base para desarrollar la presente investigación y aplicar los instrumentos a la muestra. Se aspira de ese modo que el estudio aporte nuevos conocimientos y evidencias sobre la relevancia de fomentar la lectura, así como propuestas y recomendaciones para su mejora y optimización.

Capítulo 2. Metodología

Introducción

El capítulo presenta la metodología utilizada, el tipo de investigación, la descripción de los participantes, los instrumentos empleados, el análisis de datos, el procedimiento llevado a cabo y el método para la interpretación de resultados. Además, expone el objetivo general, los objetivos específicos del estudio y el planteamiento de la hipótesis.

Pregunta de investigación

¿Cuál es el efecto a mediano plazo de un programa neuropsicológico-socioemocional aplicado a niños de segundo de básica de un centro educativo privado con respecto a sus procesos lectores?

Objetivo general

Conocer el efecto a mediano plazo de un programa neuropsicológico-socioemocional aplicado en los procesos lectores a niños de segundo de básica de un centro educativo privado.

Objetivos específicos

- Medir el nivel lector de los niños de segundo año de básica.
- Comparar el rendimiento lector entre grupo control y experimental.
- Determinar el impacto que tiene sobre los procesos lectores el programa neuropsicológico-socioemocional aplicado a niños de 6 años de segundo año de básica.

Metodología

Tipo de investigación

El estudio respondió a un enfoque cuantitativo, lo que implicó una cuidadosa atención en la recopilación y análisis de los datos. Además, fue descriptivo y comparativo, centrado en observar, medir y registrar las características y comportamientos específicos de los grupos o fenómenos objeto de investigación (Hernández y Mendoza, 2018). Esta metodología permitió analizar detenidamente las diferencias y similitudes y lograr una comprensión profunda de las variables.

Participantes

La muestra fue seleccionada en función de la disponibilidad y el acceso permitido por el establecimiento educativo: en total participaron 60 niños de segundo año de básica, con una edad media de 79.4 meses y se identificó una desviación estándar de 11.6. Los infantes fueron distribuidos en dos grupos: 32 pertenecientes al grupo de control y 28 correspondientes al grupo experimental. Para tal efecto, se tomó en cuenta la Ecuación 1 para la edad y la Ecuación 2 para el sexo:

$$F_{(01, 58)} = 1.114, p = .296 \quad (1)$$

$$X^2_{(1)} = 1.15, p = .28. \quad (2)$$

Instrumentos

Se aplicó la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R), la cual evalúa los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito y la detección

de dificultades en la capacidad lectora mediante nueve subpruebas organizadas en cuatro categorías (Cotto, 2012).

Las puntuaciones estuvieron basadas en el número de aciertos, registrándose como índices de precisión. Y con el propósito de obtener una percepción más exacta del grado de automaticidad del procesamiento, se incluyó medidas de velocidad en las pruebas de Nombre de letras, Igual-diferente, Lectura de palabras, Lectura de pseudopalabras y Signos de puntuación, resultados considerados como índices de velocidad.

En cuanto a los índices principales se calcularon al dividir el índice de precisión entre el índice de velocidad de cada prueba, de tal modo que proporcionaron una visión general de los procesos en los niños evaluados. En total, el instrumentó constó de cinco índices principales, cinco índices de velocidad y nueve índices de precisión.

Análisis de datos

El análisis de datos se llevó a cabo con el propósito de evaluar el efecto del programa por medio de técnicas de estadística descriptiva, que incluyeron el cálculo de medias y desviaciones típicas. También, fue necesario efectuar pruebas inferenciales, como la prueba T de Student aplicada para comparar las medias de los dos grupos y determinar si existían diferencias significativas entre los resultados.

Procedimiento

El proceso de investigación empezó hace un año con la firma del consentimiento informado por parte de los representantes de los menores de edad. Luego, tras ejecutar la propuesta, se procedió a la aplicación del PROLEC-R, y los resultados fueron analizados detalladamente por medio de Excel y SPSS, programas que aportaron a obtener información comprensible y sólida.

Capítulo 3. Resultados

Por medio del análisis estadístico-descriptivo, la comprensión de los datos y su explicación, los resultados son fruto de la evaluación de los procesos que intervienen en la comprensión del material escrito y en la detección de dificultades en la capacidad lectora, medidos a través de nueve subpruebas organizadas en cuatro categorías.

Objetivo 1: Medir el nivel lector de los niños de segundo año de básica

Índices principales

El índice de identificación de letras evidencia altos porcentajes de niños con dificultad, 42 % en el nombre de letras y 55 % en igual-diferentes, lo que demuestra la falta de refuerzo en el proceso de enseñanza fonema-grafema. En ambos procesos léxicos, más del 50 % mostró algún grado de dificultad, lo que está relacionado con el desconocimiento de las letras y el poco vocabulario visual de los niños.

Con respecto a los procesos sintácticos, en la prueba sobre estructuras gramaticales el 77 % de los estudiantes alcanzó un desempeño normal, que implica una buena capacidad de comprensión cuando no está involucrada la variable tiempo y cuando existe apoyo visual. En cambio, en la prueba sobre los signos de puntuación, el 57 % presentó dificultades relacionadas a los procesos léxicos y al dominio del código alfabético.

Finalmente, en lo que corresponde a los procesos semánticos, en la prueba de comprensión oral el 93 % obtuvo una habilidad normotípica (buena capacidad cognitiva), pero el 48 % mostró dificultades en la comprensión lectora de oraciones, lo que expone las dificultades de enseñanza en los procesos ya mencionados, más no la incapacidad de los niños por leer. Para mejor visualización, los resultados se detallan en la Tabla 1.

Tabla 1*Nivel de desempeño lector índices principales*

Procesos	Índices principales	Dificultad	Dificultad	Normal
		severa	leve	
Identificación de letras	Nombre de letras	5%	36.7%	58.3%
	Igual – diferente	1.7%	53.3%	45.0%
	Lectura Palabras	0%	60.0%	40.0%
Procesos léxicos	Lectura	10.2 %	44.1%	45.8%
	Pseudopalabras			
	Estructuras	5%	18.3%	76.7%
Procesos sintácticos	Gramaticales			
	Signos Puntuación	21.7%	35.0%	43.3%
	Comprensión	25%	23.3%	51.7%
Procesos semánticos	Oraciones			
	Comprensión Oral	0%	6.7%	93.3%

Índices secundarios

En lo que respecta a la precisión, los resultados sobre la identificación de letras son los siguientes: el 75 % tuvo habilidad sólida en la discriminación visual y reconocimiento de letras y el 25 % restante presentó dificultades. Asimismo, en los procesos léxicos se demostró la falta de consolidación en más del 40 % de los estudiantes, y situación similar ocurrió en los procesos sintácticos, pues la falta de precisión lectora en este índice está presente en más del 55 % de niños (Tabla 2). Por ende, los hallazgos sugieren que los niños todavía no afianzan el reconocimiento de letras y los procesos fonológicos base de la lectura.

Tabla 2*Nivel de desempeño lector índices de precisión*

Procesos	Índices de precisión	Dificultad	Dificultad	Normal	Dudas
		severa	leve		
Identificación de letras	Nombre de Letras	8.3%	1.7%	76.7%	13.3%
	Igual – diferente	1.7%	8.3%	75.0%	15.0%
Procesos léxicos	Lectura de palabras	21.7%	8.3%	58.3%	11.7%
	Lectura de Pseudopalabras	16.7%	10.0%	68.3%	5.0%
Procesos sintácticos	Signos de	0%	23.3%	43.3%	33.3%
	Puntuación				

En cuanto a la velocidad, los resultados del proceso de identificación de letras, en la prueba sobre los nombres de letras, el 61 % demostró buena habilidad en conocimiento y familiaridad con las letras del alfabeto, mientras que el 68 % tuvo dificultad en la prueba igual-diferente. De la misma forma, en los procesos léxicos y sintácticos hubo un alto porcentaje de dificultad (63 %). Estos datos, expuestos en la Tabla 3, corroboran la falta de desarrollo de la vía léxica asociada al reconocimiento visual de palabras, a la comprensión del significado y a la fluidez lectora; también, posiblemente, consecuencia de la lectura fonológica que realizan los niños.

Tabla 3*Nivel de desempeño lector índices de velocidad*

Procesos	Índices de Velocidad	Muy lento	Lento	Normal
Identificación de letras	Nombre de letras	25.5%	13.5%	61%
	Igual – Diferente	39%	29%	32%
Procesos léxicos	Lectura de palabras	46%	20%	34%
	Lectura de pseudopalabras	45%	14%	41%
Procesos sintácticos	Signos de puntuación	39%	22%	39%

Objetivo 2: Comparar el rendimiento lector entre grupo control y experimental

Los niños que recibieron un programa de estimulación tuvieron 12 sesiones de reforzamiento cognitivo y 12 sesiones de apoyo socioemocional desde un año antes de aplicar el test, pero no evidenciaron diferencia significativa entre el otro grupo, pues ambos mantienen el mismo rendimiento con una media normal en identificación de letras (nombre de letras, igual-diferente), en procesos sintácticos (estructuras gramaticales, signos de puntuación) y semánticos (comprensión de oraciones y comprensión oral). Sin embargo, en los procesos léxicos (lectura de palabras y pseudopalabras), los resultados demuestran como normal al grupo sin intervención y con dificultades leves al grupo de intervención (ver Tabla 4).

Tabla 4*Comparación lectora entre grupos en índices principales (PROLEC R)*

	Grupo no intervención N= 32	Desviación estándar	Grupo Intervención N=28	Desviación estándar	T de Student	<i>p</i>
Nombre de Letras	53.94	25.556	53.07	27.646	.126	.900
Igual-diferente	9.50	4.000	9.64	6.773	-.101	.920
Lectura palabras	24.69	19.986	21.50	15.084	.689	.493
Lectura de pseudopalabras	23.19	16.604	18.21	10.535	1.362	.178
Estructuras gramaticales	12.84	2.541	11.79	2.820	1.529	.132
Signos de puntuación	3.16	3.699	2.43	2.150	.914	.365
Comprensión de oraciones	12.22	4.316	12.68	3.255	-.461	.647
Comprensión oral	4.47	1.545	4.21	1.500	.645	.521

Comparación entre grupos en índices secundarios precisión

Considerando los índices de precisión de la Tabla 5, no se encuentran diferencias de rendimiento, pues ambos grupos presentan similares características lectoras: rendimiento neurotípico en nombre de letras, identificación de letras y lectura de pseudopalabras; existen dudas en lectura de palabras; finalmente, en las competencias para el uso de signos de puntuación, el grupo intervención se ubica en normal y el grupo control en dudas.

Tabla 5*Comparación lectora entre grupos en índices precisión (PROLEC R)*

	Control N= 32	Desviación estándar	Intervención N=28	Desviación estándar	T de Student	
Nombre de Letras	17.84	2.772	17.29	2.733	.783	.437
Igual-diferente	17.59	1.829	17.07	3.333	.765	.447
Lectura palabras	32.94	8.301	31.82	8.411	.516	.608
Lectura de pseudopalabras	32.81	8.953	30.68	7.855	.975	.334
Signos de puntuación	3.94	3.015	4.71	2.747	-1.037	.304

Comparación entre grupos en índices secundarios velocidad

Con relación a los índices de velocidad, como se detalla en la Tabla 6, no hay diferencias significativas en el rendimiento, lo que sugiere que ambos grupos muestran características lectoras similares. No obstante, al analizar las medias grupales, se evidencia en este índice un menor dominio lector en ambos grupos, en comparación al índice de precisión. Concretamente, se observa rendimiento lento en la prueba sobre nombre de letras e igual-diferente, y rendimiento muy lento en la prueba de lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y signos de puntuación, hallazgos que afirman la necesidad de reforzar la lectura con técnicas de fluidez y ampliación de vocabulario.

Tabla 6*Comprensión lectora entre grupos en índices velocidad (PROLEC R)*

	Control N= 32	Desviación estándar	Intervención N=28	Desviación estándar	T de Student	
Nombre de Letras	42.28	24.371	41.61	23.235	.109	.913
Igual-diferente	211.97	79.102	222.82	82.332	-.520	.615
Lectura palabras	214.06	148.612	215.18	130.298	-.031	.976
Lectura de pseudopalabras	220.09	161.816	213.96	100.854	.173	.863
Signos de puntuación	268.94	184.785	251.71	110.396	.430	.669

Objetivo 3: Determinar el impacto que tiene sobre los procesos lectores el programa neuropsicológico-socioemocional aplicado a niños de 6 años de segundo año de básica

A mediano plazo, el programa de apoyo neuropsicológico-socioemocional, implementado desde hace un año atrás, no generó cambios en el rendimiento lector de los niños. Los resultados apuntan entonces que para afianzar los conocimientos iniciales es necesario emplear estrategias didácticas de enseñanza explícita, pues es un proceso que no únicamente depende del nivel de desarrollo cognitivo ni de los conocimientos previos de los estudiantes. Precisamente, el hecho de que más del 50 % de alumnos presenten dificultades en más de un proceso lector, a pesar de pertenecer a grupos neurotípicos, resalta la relevancia de la acción pedagógica en este contexto.

Discusión

El presente estudio estuvo centrado en determinar la efectividad a mediano plazo del programa neuropsicológico-socioemocional aplicado a niños de segundo año de básica y

medido por medio del PROLEC-R, instrumento que evalúa los procesos de aprendizaje a través de varias subpruebas y proporciona una imagen integral de las habilidades de aprendizaje y su relación con la intervención.

En términos generales, la intervención neuropsicológica-socioemocional por sí sola no promueve de manera significativa los procesos lectores, de modo que es necesario acompañarla con programas pedagógicos. Con respecto al primer objetivo específico, los niños tienen diferentes habilidades lectoras, con resultados promedios en comprensión oral y estructuras gramaticales; sin embargo, una parte considerable enfrenta dificultades especialmente en identificación de letras, procesos léxicos y sintácticos, lo que indica que aún no se consolidan los procesos lectores fonológicos.

Estos resultados están en concordancia con investigaciones previas que también demuestran dificultades de los estudiantes de educación básica con respecto a la decodificación, como es el caso del estudio de Bravo (2018) que evidencia puntuaciones bajas en reconocimiento de letras. De igual manera, Camarillo et al. (2021) determinan que más de la mitad de los alumnos presentan dificultades en decodificación y comprensión auditiva, debilidades que influyen de manera significativa en la comprensión lectora.

Por otro lado, la mayor dificultad lectora ocurre en los procesos de velocidad, pues más del 60 % de estudiantes poseen bajo rendimiento. Ello está en correspondencia con el estudio de Bizama et al. (2019), quienes establecen que la fluidez lectora es el aspecto de mayor problema en los niños, y es por ello fundamental aplicar técnicas que permitan mejorarla. Algunas alternativas que plantean Gómez et al. (2016) son la práctica repetida, la exposición a textos escritos, el modelamiento, la exposición repetida al lenguaje escrito y el uso de programas informáticos que se ajusten al ritmo de cada participante con la finalidad de enriquecer el léxico mental y acelerar el acceso a las palabras.

Ahora bien, con respecto al segundo objetivo se observa una tendencia similar en el rendimiento en identificación de letras, procesos sintácticos y semánticos, con un desempeño promedio típico en estas áreas para ambos grupos. No obstante, la discrepancia surge en los procesos léxicos, pues el grupo de intervención muestra dificultades leves en la lectura de palabras y pseudopalabras, a diferencia del grupo sin intervención que mantiene un rendimiento normal.

Al contrastar lo expuesto con la investigación de Mogollón (2014) se denota que al mejorar las técnicas utilizadas pueden obtenerse resultados favorables en cuanto a los procesos léxicos de los niños, tomando en cuenta que son de carácter cognitivo. Entonces, para trabajarlos de manera adecuada, se plantean aplicar la denominación, que refleja el acceso al léxico y puede mostrar efectos de preparación para las inferencias, identificación y comprensión de palabras tanto del lenguaje hablado como escrito; también subrayan la importancia de incorporar dentro del proceso técnicas de identificación auditiva.

Entonces, para que una intervención de procesos lectores logre un mejoramiento significativo en las capacidades de la persona, es fundamental implementar actividades que trabajen aspectos como la conciencia fonológica, decodificación, denominación y comprensión de textos (Cruz y Zevallos, 2023; Gonzáles et al., 2014).

Por último, en cuanto a los resultados del tercer objetivo, el desempeño lector de ambos grupos es similar. Las características lectoras conllevan a considerar que es fundamental emplear técnicas de apoyo específicas; en otras palabras, es necesario implementar programas de capacitación docente que les permita a los profesores adquirir nuevas y activas estrategias metodológicas con el fin de desarrollar procesos de aprendizaje significativos en sus alumnos a través de la identificación temprana de fortalezas y debilidades y la generación de intervenciones oportunas

Conclusiones y recomendaciones

Conclusiones

Conforme al primer objetivo, el análisis de los índices de nivel lector revela desafíos significativos en la identificación de letras, procesos léxicos y sintácticos. La falta de refuerzo en el proceso de enseñanza fonema-grafema contribuye a las dificultades en la identificación de letras, mientras que la consolidación insuficiente en procesos léxicos y sintácticos afectan a la comprensión lectora. Y pese a que algunos estudiantes muestran fortalezas en identificación de letras, existe la necesidad apremiante de aplicar intervenciones específicas para abordar las disparidades individuales, lo que destaca la importancia de adaptar las estrategias pedagógicas para mejorar el desarrollo lector.

En lo que respecta al segundo objetivo, la intervención previa podría no haber marcado una diferencia sustancial en el rendimiento lector general, lo que subraya la necesidad de adaptar estrategias psicopedagógicas para abordar áreas específicas de mejora en la competencia lectora de los niños como la fluidez y la precisión en la lectura de palabras.

Finalmente, en cuanto al tercer objetivo, cabe destacar que tras un año de implementar el programa de apoyo neuropsicológico-socioemocional no se observaron cambios notables en el rendimiento lector. Esta falta de impacto sugiere que para consolidar las habilidades lectoras a mediano plazo no solo se requiere del desarrollo cognitivo-socioemocional ni de conocimientos previos, sino también de acciones pedagógicas, hecho que se constata en que más del 50 % de los alumnos enfrentan aún dificultades en múltiples procesos. Por lo tanto, es crucial ajustar las estrategias pedagógicas y priorizar enfoques explícitos que refuercen los fundamentos lectores de manera efectiva.

Recomendaciones

- Es recomendable concientizar a los docentes sobre la importancia del neurodesarrollo en el aprendizaje de la lectura en los niños.
- Se aconseja impulsar el trabajo multidisciplinario en el entorno educativo.
- Es importante realizar futuras investigaciones acerca de la importancia e influencia del neurodesarrollo en el aprendizaje integral de los niños.
- Finalmente, se sugiere que futuros estudios longitudinales analicen la incidencia de los programas de intervención en docentes.

Referencias

- Ballesteros, S. (2014). La atención selectiva modula el procesamiento de la información y la memoria implícita. *Acción Psicológica*, 11(1), 7-20.
<https://dx.doi.org/10.5944/ap.1.1.13788>
- Bello, A. y Holzwarth, M. (2008). *La lectura en el nivel inicial*. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires.
<https://doi.org/10.18861/cied.1999.1.4.2798>
- Bizama, M., Soldaño, D. y Rodríguez, C. (2019). Inteligencia fluida, memoria de trabajo, fluidez y comprensión de lectura en escolares chilenos. *Research in Educational Psychology*, 17(2), 295-316. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v17i48.2251>
- Bravo, C. (2018). Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión lectora desde el enfoque de la neurociencia, para quinto año de educación primaria comunitaria vocacional en la unidad educativa Santa Rosa La Florida A de la zona sur de la ciudad de La Paz. *Fides et Ratio-Revista de Difusión cultural y científica de la Universidad La Salle en Bolivia*, 15(15), 29-45.
http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2071-081X2018000100004
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222.
<https://doi.org/10.30849/rip/ijp.v48i2.261>
- Camarillo, B., Silva, G. y Romero, S. (2021). El Modelo Simple de Lectura en la identificación de dificultades lectoras en educación primaria. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 343-357. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000300343>

- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, C. y Lingán, S. (2013). Factores neuropsicológicos y procesos cognitivos en niños con retraso en la escritura y sin retraso en la escritura. *Propósitos y Representaciones*, 1(2), 11-29.
<https://doi.org/10.20511/pyr2013.v1n2.22>
- Cardona, P. y Londoño, D. (2016). El sentido de la lectura crítica en contexto. *Katharsis*, 22, 375–401. <https://doi.org/10.25057/25005731.835>
- Chávez, M., González, S. y Sepúlveda, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. *Páginas de Educación*, 15(2), 98-127. <https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775>
- Colomer, T. y Durán, T. (2000). La literatura en la etapa de educación infantil. En M. Correig y M. Bigas (Coords.), *Didáctica de la lengua en la educación* (pp. 213-249). Editorial Síntesis. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=10278>
- Cotto, E. (2012). *Procesamiento fonológico y la fluidez en la lectura oral*.
https://cnbguatemala.org/images/5/53/Procesamiento_fonológico_y_la_fluidez_en_la_lectura_oral.pdf
- Cruz, J. y Zevallos, D. (2023). Mejora de la precisión lectora en alumnado hispanohablante de Educación Infantil y Primaria: un meta-análisis. *Revista de investigación Logopedia*, 13(2). <https://doi.org/10.5209/rlog.84260>
- Cuervo, Á. (2009). Importancia de la intervención temprana en la infancia. *Perfiles libertadores*, (5), 69-75.
https://www.researchgate.net/publication/349154784_Importancia_de_la_intervencion_temprana_en_la_infancia_2009
- Da Silva, R. y Calvo, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9-30.
<https://www.redalyc.org/pdf/802/80231541002.pdf>

- De la Fuente, J. y De la Fuente, J. (2015). Implicaciones de los conceptos actuales neuropsicológicos de la memoria en el aprendizaje y en la enseñanza. *Ciencia Ergo Sum*, 22(1), 83-91. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10434128010.pdf>
- Defior, S. y Serrano, F. (2011). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista Neuropsicología, Neuropsiquiatría y Neurociencias*, 11(1), 79-94. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3640858>
- Domínguez, I., Rodríguez, L., Torres, Y. y Ruíz, M. (2015). Importancia de la lectura y la formación del hábito de leer en la formación inicial. *Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 3(1), 94-102. <https://www.redalyc.org/pdf/5523/552357190012.pdf>
- Ferri, J., Navarro, M. y Rodríguez, V. (2022). *Intervención neuropsicológica en procesos atencionales*. Síntesis.
- Follmer, D. (2017). Executive Function and Reading Comprehension: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 53(1), 42-60. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1309295>
- Galindo, G., Machinskaya, R., Solovieva, Y. y Quintanar, L. (2016). Atención selectiva visual en el procesamiento de letras: un estudio comparativo. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, 15, 69-80. https://doi.org/10.18239/ocnos_2016.15.1.945
- García, J. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. *Educación*, 36(1), 1-24. <https://doi.org/10.15517/revedu.v36i1.455>
- García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2018). La comprensión lectora y el rendimiento escolar. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (32), 155-174. <http://www.scielo.org.co/pdf/clin/n32/2346-1829-clin-32-155.pdf>

- Gómez, A. (2016). *Lectura, movimientos oculares y rendimiento escolar en alumnos de 4º e primaria* [Tesis de maestría, UNIR].
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/4298?show=full>
- González, M., Martín, I. y Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v43n1/v43n1a03.pdf>
- González, R., Cuetos, F., Vilar, J. y Useira, E. (2014). Efectos de la intervención en conciencia fonológica y velocidad de denominación sobre el aprendizaje de la escritura. *Aula Abierta*, 43(1), 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.06.001>
- Hernández, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. McGraw-Hill Education.
- Juárez, J. y Bonilla, M. (2014). Corrección neuropsicológica en las dificultades de la expresión y la comprensión del lenguaje, *Pensamiento Lógico*, 12(2), 113-127.
<https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI12-2.cnde>
- Lantieri, L. (2015). Las emociones van a la escuela. *Cerebro y emociones*, 66-73.
<https://www.cbtis59.edu.mx/Descargables/Las-Emociones-van-a-la-escuela.pdf>
- López, M. (2011). Memoria de trabajo y aprendizaje: aportes de la neuropsicología. *Cuadernos de Neuropsicología*, 5(1), 25-47.
http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-41232011000100003
- Márquez, A. (2017). Sobre lectura, hábito lector y sistema educativo. *Perfiles Educativos*, 39(155), 3-18. <https://www.redalyc.org/pdf/132/13250922001.pdf>
- Martínez, A. y Calet, N. (2015). Intervención en atención temprana: enfoque desde el ámbito familiar. *Escritos de Psicología*, 8(2), 33-42.

<https://www.redalyc.org/pdf/2710/271041134006.pdf>

- Mogollón, E. (2014). Una propuesta para el mejoramiento cognitivo en el adulto mayor: una alternativa al entrenamiento cerebral. *Revista Electrónica Educare*, 18(2).
<http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.1>
- Noreña, D., Ríos, M., Bombín, I., Sánchez, I., García, A. y Tirapu, J. (2010). Efectividad de la rehabilitación neuropsicológica en el daño cerebral adquirido (I): atención, velocidad de procesamiento, memoria y lenguaje. *Revista de Neurología*, 51(11), 687-698.
<https://doi.org/10.33588/rn.5111.2009652>
- Peirano, R. (2022). *Neuropsicología Clínica*. Neuroclass. <https://neuro-class.com/wp-content/uploads/2022/04/Manual-Neuropsicologia-clinica.pdf>
- Peñasco, S. (2021). La experiencia didáctica de animación a la lectura en familia. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 73-84.
<https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7093>
- Pérez, V., Baute, M. y Espinoza, M. (2018). El hábito de la lectura. Una necesidad impostergable en el estudiante de ciencias en la educación. *Universidad y Sociedad*, 10(1), 180-189. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v10n3/2218-3620-rus-10-03-180.pdf>
- Presa, T. (2020). Habilidades socioemocionales, lectura y escritura en la transición de educación inicial a primer año escolar. *Cuadernos de Claeh*, 39(111), 117-134.
<https://doi.org/10.29192/claeh.39.1.6>
- Ramírez, C., Arteaga, M. y Luna, H. (2020). La percepción visual y las habilidades lingüísticas en el proceso lector. *Revista Conrado*, 16(72), 178-181.
<http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v16n72/1990-8644-rc-16-72-178.pdf>
- Ramos, V., Piqueras, J., Martínez, A. y Oblitas, L. (2009). Emoción y cognición: implicaciones para el tratamiento. *Terapia Psicológica*, 27(2), 227-237.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48082009000200008>

- Ríos, M. y Periañez, J. (2021). *Encyclopedia of Behavioral Neuroscience*. Elsevier Science.
- Ripalda, V., Macías, J. y Sánchez, M. (2020). Rincón de lectura, estrategia en el desarrollo del lenguaje. *Horizontes*, 4(14), 127-138.
<https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v4i14.97>
- Rodríguez, K., Camargo, Z. y Uribe, G. (2022). La lectura del libro álbum como mediación hacia el desarrollo socioemocional. *Folios*, (55), 169-184.
<https://doi.org/10.17227/folios.55-12657>
- Romero, A., Castaño, C. y Córdoba, M. (2016). Eficacia de un programa de intervención temprana para reducir las señales de riesgo de la dislexia. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2); 186-200.
<https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/284>
- Rosselli, M., Matute, E. y Ardila, A. (2016). *Neuropsicología del desarrollo*. Editorial El Manual Moderno.
- Rugiero, J. y Guevara, Y. (2015). Alfabetización inicial y su desarrollo desde la educación infantil. Revisión del concepto e investigaciones aplicadas. *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, (13), 25-42. https://doi.org/10.18239/ocnos_2015.13.02
- Ruiz, C. (Ed.). (2016). *Manual de neuropsicología pediátrica*. Impresión Bajo Demanda.
- Samaniego, C. (2015). La importancia de la lectura desde una edad temprana. *Revista para el Aula*, (15), 53-54. https://www.usfq.edu.ec/sites/default/files/2020-06/pea_015_0025.pdf
- Sánchez, C., Daura, F. y Laudadio, J. (2019). La comunidad escolar como medio para el desarrollo socio emocional de los alumnos. Un estudio de caso en la República Argentina. *Estudios Pedagógicos*, 45(3), 31-49.

<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000300031>

- Serrano, S. (2014). La lectura, la escritura y el pensamiento. Función epistémica e implicaciones pedagógicas. *Lenguaje*, 42(1), 97-122.
<https://doi.org/10.25100/lenguaje.v42i1.4980>
- Sole, I. (1993). Estrategias de comprensión de la lectura. *Cuadernos de pedagogía*, 216, 25-27. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a17n4/17_04_Sole.pdf
- Subsecretaría de Educación Parvularia. (2020). *Aprendizaje socioemocional: ¿qué es y cómo desarrollarlo?* https://www.fundacioncap.cl/wp-content/uploads/2020/08/Aprendizaje_socioemocional.pdf
- Tirapu, J. (2014). Neuropsicología-Neurociencia y Ciencias “PSI”. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 5(1), 11-24. <https://www.redalyc.org/pdf/4396/439642487002.pdf>
- Torres, A., Zuluaga, J. y Varela, V. (2016). Memoria de trabajo y comprensión lectora en niños de tercero a quinto grado de primaria con trastorno por déficit atencional/hiperactividad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 12(2), <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134149931007.pdf>
- Valenzuela, J., Ruiz, I. y Delgado, M. (2011) Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80520078004.pdf>
- Vilca, D. y Farkas, C. (2019). Lenguaje y uso de etiquetas emocionales: su relación con el desarrollo socioemocional en niños de 30 meses que asisten a jardín infantil. *Psykhé*, 28(2). <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.28.2.1114>
- Zalaquett, D., Schonstedt, M., Angeli, M., Herrera, C. y Moyano, A. (2015). Fundamentos de la intervención temprana en niños con trastornos espectro autista. *Revista Chilena de Pediatría*, 86(2), 126-131. <http://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.04.025>