



**Departamento de Posgrados**

**Maestría en Neuropsicología**

**Título del trabajo:**

"Diagnóstico de la dislexia basado en el modelo de respuesta a la intervención"

**Autor:**

Javier Patricio Tixi Sotamba

**Directora:**

PhD. Elisa Piedra Martínez

**Cuenca - Ecuador**

**2024**

## **DEDICATORIA**

*Con profundo amor y gratitud, dedico el presente trabajo investigativo a la memoria de mi padre en el cielo. Agradezco a mi madre por su inquebrantable apoyo, a mis hijos, fuentes inagotables de inspiración, y de manera especial a mi esposa, cuyo apoyo constante ha sido fundamental, incluso en los momentos más difíciles. Su presencia y aliento han enriquecido mi vida y han sido la fuerza motriz detrás de mis esfuerzos. Sin su amor y respaldo, este logro no habría sido posible.*

## **AGRADECIMIENTO**

*Expreso mi profundo agradecimiento a mi poder superior "Dios" por darme la oportunidad de vivir nuevas experiencias. Extiendo mi gratitud y especial reconocimiento a la Dra. Elisa Piedra Martínez por su incasable dedicación y guía en el desarrollo de esta investigación.*

## RESUMEN

La lectura es fundamental para el aprendizaje. Cuando este proceso presenta fallas, se considera una dificultad específica de aprendizaje (DEA) relacionada con la lectura. Este estudio analiza el impacto de un programa de intervención multinivel en lectura, basado en el modelo de respuesta a la intervención, aplicado en dos escuelas fiscales del cantón Cañar, con el objetivo de detectar y prevenir problemas de aprendizaje, incluyendo la dislexia. La investigación es cuantitativa, cuasiexperimental, con análisis descriptivo y comparativo, pre-post intervención. Participaron 52 estudiantes del tercer año de primaria, seleccionados por muestreo no probabilístico por conveniencia, con una edad promedio de 7 y 8 años. El diagnóstico inicial mostró dificultades significativas en reconocimiento de palabras, fluidez lectora y comprensión, identificando un segmento de estudiantes con bajo rendimiento. La intervención utilizó estrategias personalizadas adaptadas a las necesidades individuales de los estudiantes, aplicadas en tres niveles de intensidad y especialización, desde el apoyo general en el aula hasta intervenciones más focalizadas para aquellos con mayores dificultades. Los resultados postintervención evidenciaron mejoras significativas en varios índices de lectura, aunque persisten desafíos para algunos estudiantes, sugiriendo la necesidad de enfoques más individualizados y posibles diagnósticos de dislexia.

**Palabras clave:** *procesos lectores, dislexia, intervención multinivel, modelo de respuesta a la intervención.*

## ABSTRACT

Reading is fundamental for learning. When this process has flaws, it is considered a specific learning disability (SLD) related to reading. This study analyzes the impact of a multilevel reading intervention program, based on the response to intervention model, applied in two public schools in Cañar canton, with the aim of detecting and preventing learning problems, including dyslexia. The research is quantitative, quasi-experimental, with descriptive and comparative analysis, pre- and post-intervention. Fifty-two third-year primary students participated, selected through non-probabilistic convenience sampling, with an average age of 7 and 8 years. The initial diagnosis revealed significant difficulties in word recognition, reading fluency, and comprehension, identifying a segment of students with low performance. The intervention used personalized strategies tailored to the individual needs of the students, applied at three levels of intensity and specialization, ranging from general classroom support to more focused interventions for those with greater difficulties. The post-intervention results showed significant improvements in various reading indices, although challenges remain for some students, suggesting the need for more individualized approaches and possible diagnoses of dyslexia.

**Keywords:** *reading processes, dyslexia, multilevel intervention, response to intervention model.*

ELISA DE  
LOURDES PIEDRA  
MARTINEZ

Firmado digitalmente por  
ELISA DE LOURDES PIEDRA  
MARTINEZ  
Fecha: 2024.06.21 19:34:23  
-05'00'

## ÍNDICE

<b>DEDICATORIA</b> .....	<b>I</b>
<b>AGRADECIMIENTO</b> .....	<b>II</b>
<b>RESUMEN</b> .....	<b>III</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>IV</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>1</b>
<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>5</b>
1.1.1 Teorías del proceso lector.....	5
1.1.1 Definición de la dislexia.....	8
1.1.2 Componente genético y biológico en la dislexia.....	9
1.1.3 Diagnostico de la dislexia .....	12
1.1.4 Dislexia y funciones ejecutivas.....	14
1.2 Revisión de la literatura sobre intervenciones en lectura. ....	15
1.3 Modelo de respuesta a la intervención (RtI) .....	19
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>32</b>
2.1 Pregunta de investigación .....	32
2.2 Objetivo general de la investigación .....	32
2.3 Objetivos específicos de la investigación .....	32
2.4 METODOLOGÍA.....	32
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>37</b>
3. Resultados .....	37
<b>CAPITULO 4</b> .....	<b>51</b>
4.1 Discusión .....	51
4.2 Conclusiones .....	56
4.3 Recomendaciones .....	57
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>58</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>70</b>

## INTRODUCCIÓN

La capacidad de leer es esencial en el ámbito educativo, ya que es clave para el éxito en diversas disciplinas. Sin embargo, ciertos estudiantes experimentan desafíos significativos en esta área, lo que puede impactar negativamente, en su autoestima, presencia de ansiedad, problemas de comportamiento, fracaso escolar, etc. (Zuppardo et al., 2020). Estos problemas suelen asociarse a la dislexia, un trastorno que se diagnostica cuando hay una discrepancia notable entre la habilidad lectora del individuo y su capacidad intelectual general. Para confirmar este diagnóstico, es importante que el estudiante haya recibido intervenciones específicas dirigidas a sus dificultades lectoras, no presente déficits sensoriales, trastornos mentales o neurológicos, y que su entorno psicosocial no sea adverso (Tamayo, 2017).

Actualmente la dislexia se considera un trastorno del neurodesarrollo y constituye una dificultad específica del aprendizaje. Este trastorno se define por procesos cognitivos, aprendizaje de la lectoescritura y disfuncionalidades en la comprensión lectora, fluidez y procesamiento fonológico (De la Peña y Bernabéu, 2018).

Estas dificultades representan un desafío tanto para los educadores como para los sistemas educativos en su conjunto. Los niveles de prevalencia de niños con dislexia son variables de acuerdo con el sistema ortográfico y el ambiente lingüístico donde se desarrolla el lector, es menos frecuente cuanto más transparente es la ortografía, es decir, cuanto mayor es la correspondencia uno a uno entre grafemas y fonemas como el sistema español (Paulesu et al., 2001).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico 5 (DSM-5) emitido por la Asociación Americana de Psiquiatría (2014) la prevalencia asciende al 4% entre los escolares, con un predominio masculino relativamente leve, aunque significativo, de 1,5:1 a 3,1:1. La Fundación Internacional de la dislexia estima que el 7% de la población tiene algún tipo de dislexia y aproximadamente 7 millones de personas sufren este trastorno. En otros estudios los valores corresponden a 3.2% (Jiménez et al., 2009) y 11.8% (Carrillo et al., 2011). De los estudios realizados en lengua española, estudios de nuestro contexto latinoamericano demuestran que el 3.3% (De los Reyes et al., 2008) y 3.63% (Pardo, 2015), y el 8% (Jiménez y García, 2007) y 26.57% (Vélez-Calvo et al., 2015).

En este sentido el modelo de respuesta a la intervención (RtI) surge como alternativa o enfoque para ayudar a los estudiantes con bajo rendimiento, que no aprenden igual que los demás. El modelo RtI se presenta como un sistema multinivel en el que se otorga al estudiante varios niveles de intervención, que comienzan en el aula de clases de forma general y van incrementando su intensidad (aumento del tiempo de instrucción en pequeños grupos de estudiantes), en función de la respuesta que el estudiante tenga frente a la instrucción. Este modelo funciona como un sistema preventivo pues identifica las dificultades de aprendizaje en sus inicios y brinda nivelación a los niños con mayores dificultades, cuando se garantice que los niños hayan recibido una instrucción específica acorde a sus necesidades y sin embargo no han podido avanzar, se entiende que se trata de un niño con dificultades específicas de aprendizaje o dislexia (Jiménez, 2019).

Ante este panorama, surge la necesidad de implementar estrategias de intervención efectivas que permitan la detección temprana y la prevención de



problemas específicos de aprendizaje en lectoescritura. Este estudio se propone validar la eficacia de un programa de intervención multinivel en lectoescritura, basado en el modelo de respuesta a la intervención (RtI), dirigido a estudiantes de tercero de básica en dos escuelas fiscales del distrito de Cañar. El objetivo general es determinar el impacto del modelo de respuesta a la intervención en la detección y prevención de dificultades específicas de aprendizaje relacionadas a la lectura (dislexia,). De forma específica, se busca realizar un diagnóstico contextual del desarrollo de la lectoescritura en los estudiantes involucrados, elaborar y aplicar una propuesta de nivelación o intervención multinivel en lectura, y evaluar los resultados obtenidos tras la aplicación de la propuesta, para comprender mejor el problema investigado.

La metodología empleada en el estudio es de diseño cuantitativo, cuasiexperimental, de análisis descriptivo y comparativo, pre-post intervención. La muestra comprende N=52 estudiantes de tercer año de educación primaria en dos escuelas fiscales, seleccionados a través de un muestreo no probabilístico por conveniencia. Para la evaluación se utilizaron las Matrices Progresivas de Raven que ayudara a estimar el rendimiento intelectual, además la Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R) que explora los principales procesos lectores, esta prueba se aplicó en los tres niveles de intervención en función de las necesidades detectadas.

El documento está estructurado en cinco capítulos principales. El primer capítulo introduce el marco teórico, donde se exploran las teorías del proceso lector y se define la dislexia, proporcionando un contexto para entender la complejidad de la lectoescritura. El segundo capítulo detalla la metodología de investigación, incluyendo el diseño de investigación, participantes, instrumentos y

procedimientos utilizados. El tercer capítulo presenta los resultados obtenidos, analizando las mejoras en los índices de lectura post intervención y destacando los desafíos persistentes para ciertos estudiantes. El cuarto capítulo discute estos resultados, relacionándolos con estudios previos y teorías relevantes, y sugiere implicaciones prácticas y áreas para investigaciones futuras. Finalmente, el quinto capítulo concluye el estudio, resumiendo los hallazgos principales, las limitaciones del estudio y recomendando estrategias para mejorar la eficacia de las intervenciones en lectoescritura.

## **CAPÍTULO 1**

### **1.1.1 Teorías del proceso lector**

En la actualidad se reconoce que la lectura implica una serie de procesos cognitivos y lingüísticos, donde el cerebro se adapta para interpretar estímulos visuales y conectarlos con el lenguaje. Para ser un lector eficiente, se necesitan dos habilidades principales: reconocer palabras escritas y comprender textos. Estas habilidades están interrelacionadas, pero el reconocimiento de palabras es esencial para la comprensión, mientras que esta última no es necesaria para el reconocimiento de palabras. La fluidez y precisión en el reconocimiento de palabras son vitales para una lectura experta. Aunque la mayoría de los niños aprenden a leer sin dificultad, un pequeño grupo experimenta problemas persistentes en el aprendizaje de la lectura. En este contexto, se analizarán los modelos evolutivos que explican el desarrollo del proceso lector (Defior, 2014).

Los modelos por fases, descritos por Frith (1985), establecen que existe una fase logográfica, en la que los niños utilizan una forma global para reconocer la palabra, valiéndose además de indicadores como forma, color, contexto, etc. Así, aprenden a reconocer palabras familiares, pero no puede considerarse verdadera lectura, ya que, si se cambia la tipografía de algunas letras o de alguno de los indicadores, los niños ya no las reconocen.

La etapa alfabética, que consiste en aprender las reglas de correspondencia, habitualmente en la escuela. Los niños usarían una estrategia fonológica o subléxica, parcial o completa, que través de la práctica se consolida, de modo que son capaces de distinguir las letras o grupos de letras con rapidez, de segmentar las palabras en sus sonidos y de combinarlos para leer las palabras de forma cada

vez más rápida, automática y con menos esfuerzo. Con la experiencia lectora y gracias a la aplicación de esta estrategia fonológica, las representaciones ortográficas de las palabras se irían especificando, dando lugar a la llamada etapa ortográfica, que significa la culminación de las habilidades de lectura y escritura de las palabras. Los niños reconocen de manera directa, sin mediación fonológica, muchas de las palabras porque las han procesado varias veces con anterioridad y las tienen almacenadas en su léxico mental.

Los modelos continuos defienden el proceso lector como un proceso continuo y sistemático y que las fases o procesos limitan la realidad (Wolf, 2008). Resaltan la presencia de estrategias predominantes en función del nivel lector, la experiencia y la práctica lectora van mejorando la cantidad y calidad de las representaciones de las palabras (fonológicas, ortográficas y semánticas). Se rescata la importancia de los procesos fonológicos en la eficiencia lectora ya que permite incrementar de manera autónoma y rápida el número de palabras reconocibles por la vía léxica, y mientras más estén automatizados estos procesos, se podrá utilizar los recursos cognitivos a la comprensión lectora (Defior, 2014).

El modelo de la lectura experta. Según este modelo los ojos de un lector realizan movimientos para dirigir la mirada hacia las palabras mientras se lee. Se ha observado que estos movimientos no son continuos, sino que implican rápidos saltos de izquierda a derecha, conocidos como movimientos oculares sacádicos. Estos movimientos son interrumpidos por períodos de fijación, donde los ojos se detienen en un punto específico. Durante estas fijaciones, que duran entre 200 y 250 milisegundos en promedio, se extrae la información visual necesaria para la comprensión de las palabras. La información visual, en forma de rasgos gráficos como líneas verticales u horizontales, es procesada en la memoria sensorial

llamada memoria icónica. Posteriormente, esta información se transfiere rápidamente a la memoria a corto plazo, donde se realizan operaciones destinadas a reconocer las letras y patrones visuales como palabras, comparándolos con la información almacenada en la memoria a largo plazo. Este conjunto de procesos se conoce como procesos de acceso léxico, a los que se agregan procesos de pronunciación en el caso de la lectura en voz alta (Defior, 2014).

El modelo de doble ruta o modelo computacional, según Coltheart (2005) explica que existirían dos rutas o procedimientos para procesar las palabras. Uno se ha denominado subléxico, indirecto o fonológico, ya que convierte las palabras escritas en sonido mediante la aplicación de las reglas de correspondencia fonema – grafema. Este procedimiento, a medida que se incrementa la habilidad lectora, funciona con unidades cada vez más grandes. Morais (1994) señala que el procesamiento alfabético secuencial domina en la fase inicial de la lectura para ir siendo sustituido, a medida que se desarrolla la habilidad, por un sistema complejo, más automático y eficaz, que sería el segundo procedimiento propuesto por el modelo dual. Consiste en la ruta léxica, directa, visual, donde las palabras se asocian directamente con su significado; implica un reconocimiento global e inmediato de palabras que ya han sido procesadas anteriormente y que están almacenadas en el léxico mental del lector. Estas dos vías de lectura no se consideran como mecanismos independientes, sino que están íntimamente conectadas; ambas están implicadas en la lectura hábil como partes sinérgicas del mismo proceso.

El modelo conexionista, también conocido como modelo de triángulo, propuesto por Harm y Seidenberg (2004), describe las redes neuronales como modelos computacionales que representan las palabras en tres niveles: fonológico,

ortográfico y semántico. Estos niveles están interconectados como una red neuronal, donde la fuerza de las conexiones aumenta con la repetición de los patrones de activación mediante la práctica. Inicialmente, las palabras se representan en su forma ortográfica, utilizando unidades ortográficas simples que codifican las letras y su posición en las palabras. Luego, esta representación se transforma en la forma fonológica de las palabras, a través de unidades fonológicas, y se conecta con el significado semántico de las palabras. Estos tres niveles están vinculados por unidades ocultas en la red neuronal. Las redes conexionistas simulan el proceso de aprendizaje de la lectura, ya que las conexiones entre las representaciones ortográficas y fonológicas se refuerzan con la repetición, lo que se conoce como el efecto de frecuencia. Además, se observa que las conexiones entre la forma ortográfica y fonológica a través de la semántica se refuerzan aún más con la práctica, lo que sugiere una vía indirecta-semántica de procesamiento de la lectura.

De estos modelos el más aceptado actualmente por la comunidad científica es el modelo dual, explica el proceso lector y la forma de reconocimiento de palabras y pseudopalabras, además ayuda a comprender como se desarrollaría la dislexia fonológica y superficial, que producen alteraciones en la lectura en su fluidez y precisión.

### **1.1.1 Definición de la dislexia**

La lectura es una habilidad que requiere de un aprendizaje específico y a nivel cerebral requiere la consolidación de circuitos y sistemas cerebrales, visuales, auditivos, motores, cognitivos y de lenguaje, diferente al lenguaje oral que es innato con una predeterminación biológica (Gutiérrez y Jiménez 2019). La lectura es entonces la base para la adquisición de nuevas destrezas necesarias para

el proceso de aprendizaje del estudiante. Cuando el proceso lector no es apropiado se considera que existe una dificultad específica de aprendizaje relacionado a la lectura o también denominado “dislexia” (Tamayo, 2017).

La dislexia es un trastorno del neurodesarrollo y constituye una dificultad específica del aprendizaje. Este trastorno se define por procesos cognitivos, aprendizaje de la lectoescritura y disfuncionalidades en la comprensión lectora, fluidez y procesamiento fonológico (De la Peña y Bernabéu 2018). Es importante reconocer que no todos los niños con problemas de lectura o escritura padecen de dislexia. Investigaciones indican que aproximadamente el 20% de los niños con retrasos en la lectura pueden tener otras causas subyacentes, tales como discapacidades intelectuales, déficits cognitivos, trastornos sensoriales, problemas emocionales que llevan a la falta de interés y desmotivación, o simplemente un rezago educativo. De este porcentaje cerca del 5% aproximadamente son disléxicos, y se caracterizan por el carácter inesperado o sin razón evidente que explique las dificultades para leer (Bertrán, 2015). Se trata de niños que tiene una buena capacidad intelectual, sin dificultades sensoriales y cognitivos de ninguna índole, con una buena escolaridad, padres de familia que son responsables y apoyan en las actividades académicas, pero se les dificulta leer (Cuetos et al., 2019).

### **1.1.2 Componente genético y biológico en la dislexia**

La definición de trastornos del neurodesarrollo destaca una nueva perspectiva: se consideran condiciones con alteraciones neurobiológicas con raíces genéticas asociadas al desarrollo embrionario. Se identifican genes como DYX1C1, DCDC2, KIAA0319 (relacionados con la migración neuronal) y ROBO1 (que influye en el crecimiento de dendritas y axones en el cuerpo calloso). Estos genes

desempeñan un papel crucial al dirigir las neuronas a sus ubicaciones específicas en la corteza cerebral; si no lo hacen correctamente, pueden surgir anomalías cerebrales como ectopias y displacias focales (Benítez-Burraco, 2007; Fisher y Francks, 2006).

Estos hallazgos se complementan con los estudios realizados por Grigorenko (2001) quien han evaluado el factor de heredabilidad en la dislexia, estimando que esta varía entre el 18% y el 65%. Además, destacan que la probabilidad de padecer dislexia es ocho veces mayor cuando uno de los progenitores ha sido diagnosticado con esta condición. Aunque el componente genético y hereditario es significativo, no se debe subestimar la influencia del entorno, que juega un papel crucial. Hindson et al. (2005) llevaron a cabo un estudio comparativo entre niños con predisposición genética a la dislexia y aquellos sin riesgo genético, concluyendo que tanto factores genéticos como ambientales inciden en las diferencias observadas en las características de individuos con dislexia (González y Jiménez, 2012).

Tradicionalmente, la dislexia se definía como una condición que resultaba únicamente de un déficit de lectura, pero investigaciones recientes han demostrado que involucra funciones mentales superiores complejas y varias áreas del cerebro (Zavadenko, 2021).

En niños con dislexia, se han observado anomalías estructurales, como menor volumen de materia gris en áreas específicas del hemisferio izquierdo. Estas áreas, como la región temporo-parietal izquierda (donde ocurre el procesamiento fonológico) y la zona occipito-temporal izquierda (responsable del procesamiento de letras y palabras escritas), muestran reducciones en su volumen de materia gris. Además, se ha notado una mayor disminución en la conectividad de ciertos



tractos subcorticales, como los axones que conectan áreas corticales mediante el fascículo arqueado, uniendo la región posterior del hemisferio izquierdo, específicamente el área de Wernicke con el área de Broca (Cuetos et al., 2019).

Estas afirmaciones contrastan con investigaciones realizadas después del fallecimiento de individuos con dislexia, las cuales han revelado anomalías en la migración de células que impactan diferentes estructuras cerebrales. Dichas irregularidades se caracterizan por la presencia de conglomerados de neuronas y células gliales desplazadas (ectopias) y zonas focales donde se distorsionan las capas de la corteza (microgiria), principalmente en regiones asociadas al procesamiento del lenguaje. Esto incluye varias áreas alrededor del surco lateral, así como la zona prefrontal inferior (área de Broca), la región subcentral, el lóbulo parietal, los giros angular y supramarginal, el giro temporal superior posterior (área de Wernicke) y la zona temporooccipital izquierda. Esta última se identifica más adelante como el área visual que da forma a la palabra, encargada de la decodificación léxica (Galaburda et al., 1985; Galaburda y Cestnick, 2003). Estas neuronas desplazadas también provocan alteraciones en las conexiones neuronales, afectando, por ejemplo, a los núcleos sensoriales del tálamo, como el núcleo geniculado lateral vinculado con la visión (Livingstone et al., 1991), donde se ha encontrado que las neuronas de las capas magnocelulares son un 30% más pequeñas en personas con dislexia comparadas con individuos sin esta condición. También se observa una cantidad excesiva de neuronas pequeñas y una falta de neuronas grandes en el hemisferio izquierdo del núcleo geniculado medial auditivo (Galaburda, et al., 1994).

Los estudios de resonancia magnética funcional también han revelado diferencias en la actividad cerebral. Se ha detectado una menor activación cortical en áreas del hemisferio izquierdo, incluyendo las regiones occipito-temporales y temporo-parietales. Estas diferencias funcionales podrían estar asociadas con los desafíos que experimentan los individuos con dislexia en términos de procesamiento de la información escrita y fonológica (Cuetos et al., 2019).

La comprensión de las características neuroanatómicas y neuro funcionales de la dislexia proporciona una base sólida para identificar cómo los factores genéticos y ambientales pueden influir en el desarrollo de esta condición. En este contexto, el diagnóstico temprano emerge como un elemento crucial para una intervención eficaz, subrayando la importancia del rol de los educadores en la detección y remisión temprana de niños con dislexia. Según, Bastida et al. (2023) los profesores juegan un papel fundamental en este proceso, no solo al identificar posibles casos de dislexia, sino también al comprender cómo las predisposiciones genéticas, junto con el ambiente educativo y familiar, pueden afectar el progreso del niño. Este enfoque integral enfatiza que, aunque las diferencias neuroanatómicas y neuro funcionales establecen una predisposición, la detección precoz y las estrategias de intervención adaptadas pueden mitigar significativamente los desafíos que enfrentan los niños con dislexia.

### **1.1.3 Diagnóstico de la dislexia**

El Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales en su quinta edición (DSM-5), proporciona pautas y criterios específicos para evaluar y diagnosticar el trastorno. Estos incluyen la identificación de síntomas que configuran el cuadro clínico del trastorno específico del aprendizaje en la lectura. Al no existir una prueba biológica específica para determinar la dislexia, el

diagnostico se lleva a cabo mediante pruebas conductuales que están destinadas a comprobar la existencia de síntomas que configuren este trastorno (Samaniego y Luna, 2020). Las conductas y síntomas son evaluados de acuerdo con criterios para establecer un diagnóstico preciso y proporcionar la intervención adecuada y oportuna. Los criterios son:

A) El individuo debe presentar al menos uno de los siguientes síntomas durante al menos 6 meses, a pesar de haber recibido intervenciones para abordar estas dificultades:

- Lectura de palabras imprecisa o lenta, con esfuerzo notable como lectura vacilante, errores de precisión o intentos de adivinar las palabras.
- Dificultades ortográficas evidenciadas en añadir, omitir, sustituir vocales o consonantes.

B) Las habilidades académicas, evaluadas mediante pruebas individualizadas y estandarizadas, deben mostrar un rendimiento significativamente inferior al esperado para la edad cronológica. En individuos mayores de 17 años, esta evaluación puede ser sustituida por la historia documentada de dificultades de aprendizaje durante la etapa escolar.

C) Las dificultades de aprendizaje deben haber comenzado durante la etapa escolar, aunque pueden no manifestarse completamente hasta que las exigencias académicas superen la capacidad de compensación cognitiva del estudiante, generalmente en los últimos años de primaria o en secundaria.

D) Las dificultades de aprendizaje no pueden ser explicadas por otros factores como deficiencia intelectual, déficits sensoriales no corregidos, otros trastornos mentales o neurológicos, factores adversos psicosociales, falta de dominio del lenguaje o una instrucción académica inadecuada.

#### **1.1.4 Dislexia y funciones ejecutivas**

Las funciones ejecutivas se refieren a un conjunto de procesos cognitivos de alto nivel necesarios para la regulación del pensamiento, las emociones y la conducta, facilitando la adaptación a nuevas situaciones, la resolución de problemas y la consecución de metas. Incluyen la inhibición, la flexibilidad cognitiva, la planificación, la memoria de trabajo y el control del monitoreo, entre otros (Diamond, 2013).

Desde una perspectiva neuroanatómica, se ha identificado que las funciones ejecutivas están vinculadas a los lóbulos frontales del cerebro, con un papel central de la corteza prefrontal. La corteza prefrontal dorsolateral juega un papel crucial en actividades como la planificación, la memoria de trabajo, la fluidez verbal, la solución de problemas complejos, la flexibilidad cognitiva, la generación de hipótesis y las habilidades de secuenciación. La corteza orbitofrontal tiene un papel importante en el manejo y regulación de las emociones, así como en el control del comportamiento. Además, la corteza frontal medial se encarga de la inhibición, la detección y resolución de conflictos, y regula aspectos como la atención, la agresión y la motivación (Lázaro y Solís, 2008; Zelazo et al., 2016).

Varios estudios han explorado la relación entre la dislexia y las funciones ejecutivas, encontrando que algunos sujetos con dislexia presentan dificultades en diversas funciones ejecutivas como la memoria de trabajo, la inhibición y la flexibilidad cognitiva (Menghini et al., 2011). Estas dificultades pueden afectar no solo la capacidad de leer y escribir sino también la organización, la gestión del tiempo y la resolución de problemas. Gooch et al. (2016) encontraron que existe una fuerte correlación entre el desarrollo del lenguaje y las funciones ejecutivas durante la etapa preescolar y los primeros años escolares. Los alumnos con

dislexia enfrentan desafíos en diversas áreas cognitivas, incluida la conciencia fonológica, el nombramiento rápido, así como la memoria de trabajo tanto verbal como visual-espacial. También experimentan dificultades en aspectos académicos específicos como la lectura de pseudopalabras, la ortografía y el vocabulario, lo que contrasta con el rendimiento de estudiantes con habilidades de lectura promedio (Kudo et al. 2015).

Finalmente, las investigaciones sugieren que la habilidad para leer eficientemente se fundamenta en diversas funciones ejecutivas clave, entre las que se incluyen la inhibición, la memoria de trabajo, la rapidez en el procesamiento de información, la capacidad de alternar la atención y el autocontrol (Booth, et al., 2010; 2014)

## **1.2 Revisión de la literatura sobre intervenciones en lectura.**

La intervención temprana en la lectura para niños escolares es crucial para su desarrollo académico y personal. En este apartado, se explorarán diversas estrategias y programas diseñados para mejorar las habilidades de lectura en niños en edad escolar, centrándose en la eficacia de estas intervenciones y su impacto en el rendimiento académico.

Existen serias dificultades según estadísticas a nivel mundial sobre el bajo nivel de lectura en niños, así la Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2022) informa que se calcula que apenas un tercio de los niños de 10 años a nivel global tiene la capacidad de leer y entender un relato sencillo, es decir un gran porcentaje de escolares tienen dificultades en la comprensión lectora, a nivel de nuestro país según Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2021), los niños de América Latina tienen un bajo nivel de lectura, en Ecuador, se evaluaron 13,434 niños de

educación básica, obteniendo un puntaje de 684 sobre 1000, por debajo del promedio regional de 699 puntos.

Una serie de propuestas se han planteado tanto a nivel de políticas públicas, privadas e institucional, como reducir el número de estudiantes por aula, planes grupales e individuales, la escolarización obligatoria, dotar de mayor presupuesto a la educación, etc. Estas propuestas si bien se acercan a los objetivos de desarrollo sostenible planteados por las Naciones Unidas; sin embargo, no han sido suficientes (Lopes et al., 2023).

Varios factores son importantes según Mather et al. (2020), como la cultura, la ortografía propia de cada lengua, la formación de los docentes, y la disponibilidad de evaluaciones e intervenciones juegan un papel significativo en la forma en que se abordan las dificultades de lectura a nivel mundial. Por otro lado, un análisis realizado por Motiejunaite et al. (2014) sobre las políticas nacionales de 32 países europeos destinadas a mejorar la competencia lectora, destacan la importancia de contar con especialistas en lectura. Este estudio concluye que la presencia de estos profesionales constituye un elemento crucial que diferencia a los sistemas educativos exitosos, observando que aquellos países que brindan un soporte continuo y especializado tienden a obtener mejores resultados en la habilidad lectora de sus estudiantes.

En cuanto a los programas de intervención dirigidos a escolares, existe una amplia diversidad que varía tanto en su contenido como en su enfoque didáctico. Nos centraremos en aspectos fundamentales de la lectura, tales como la conciencia fonológica, la decodificación, la codificación, y la fluidez lectora, aunque raramente se incluye la escritura. Es poco común que estos programas aborden las habilidades relacionadas con el vocabulario y la comprensión lectora.

En el estudio realizado por Smith et al. (2016), se evaluó un programa titulado "Instrucción de Lectura Básica Mejorada", el cual se fundamentaba en dos niveles esenciales. El primer nivel consistía en el uso de contenidos priorizados y rutinas de enseñanza meticulosamente diseñadas para potenciar la calidad de la instrucción explícita. El segundo nivel se centraba en la intervención suplementaria en grupos pequeños dirigida a estudiantes en riesgo de presentar dificultades lectoras. Las habilidades de lectura consideradas en esta investigación incluyeron la conciencia fonémica, la fonética, la lectura de palabras, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión lectora. Se seleccionaron aleatoriamente cuarenta y cuatro escuelas primarias para participar en el estudio y fueron asignadas a una de dos condiciones. En ambas, los estudiantes identificados en riesgo recibieron 90 minutos de instrucción en grupo grande (Nivel 1) y 30 minutos adicionales de intervención diaria en grupos pequeños (Nivel 2). En la condición de tratamiento, la instrucción de Nivel 1 incluyó mejoras al programa básico, y la intervención de Nivel 2 se alineó estrechamente con dicho programa. Por otro lado, en la condición de control, la instrucción de Nivel 1 replicó el programa básico utilizado por las escuelas de tratamiento en el distrito, mientras que la intervención de Nivel 2 siguió el protocolo estándar del distrito. Los resultados revelaron mejoras significativas en el grupo de tratamiento en las medidas de decodificación fonémica y fluidez de lectura oral.

De igual manera en el estudio de Jacob et al. (2016), evaluó los impactos del programa *Reading Partners*, fundamentado en tres dominios diferentes de las habilidades de lectura como son la fluidez, lectura de palabras y comprensión. El programa se desarrolló fuera de las aulas regulares, en horario normal y

extraescolar, atendió a niños de diferentes grados o años de básica que tenían medio año a dos años de retraso en lectura y sin discapacidad intelectual. Se basó en desarrollar tutorías individuales dos veces por semana, durante 45 minutos. Los encargados de las tutorías fueron voluntarios de la comunidad para brindar tutoría individual a lectores con dificultades en escuelas primarias de bajos recursos. Los hallazgos indican que el programa *Reading Partners* tuvo un impacto positivo y estadísticamente significativo en las tres medidas de competencia lectora evaluadas con un tamaño del efecto bajo.

El trabajo de Case et al. (2014) investigó los efectos inmediatos y a largo plazo de una intervención enfocada en niños de primer grado identificados con alta probabilidad de dificultades en la lectura, a través de un diseño aleatorio con un grupo control y experimental. El grupo de intervención recibió 25 sesiones centradas en aspectos clave de la lectura, tales como decodificación, ortografía, reconocimiento de palabras, fluidez y comprensión. Los análisis posteriores al corto plazo revelaron diferencias significativas en la fluidez de lectura de palabras decodificables, con un tamaño del efecto medio, favoreciendo al grupo de intervención.

En un estudio se investigó el impacto de un modelo de instrucción e intervención multinivel sobre los resultados de lectura de estudiantes de primer grado en riesgo. Dieciséis escuelas fueron asignadas aleatoriamente a una condición de tratamiento o control. Al inicio del primer grado, los estudiantes fueron distribuidos y clasificados en niveles de acuerdo con sus puntuaciones, donde aquellos en el percentil 31 y superior fueron clasificados en el Nivel 1, y aquellos en el percentil 10 al 30, en el Nivel 2. Los estudiantes identificados en riesgo en ambas condiciones recibieron 90 minutos de instrucción grupal (Nivel 1)



y 30 minutos adicionales de intervención en grupos pequeños (Nivel 2) cada día. Como arte del programa, se capacitó a los maestros para enriquecer la instrucción básica de lectura. Los hallazgos revelaron efectos positivos significativos de la intervención en la decodificación y la fluidez lectora, así como efectos potencialmente positivos en la comprensión lectora y el rendimiento general en lectura (Fien et al., 2015).

Finalmente se resalta que los sistemas de apoyo de múltiple nivel conocidos como modelo de respuesta a la intervención son los programas más usados en las escuelas primarias en los Estados Unidos. Cerca del 71% de escuelas ponen en práctica esta modalidad de intervención, donde se desarrolla componente como la conciencia fonológica, decodificación, vocabulario, comprensión y fluidez lectora (Balu et al., 2015).

### **1.3 Modelo de respuesta a la intervención (RtI)**

El término "Respuesta a la Intervención" (RtI) emergió en Estados Unidos como una alternativa para el diagnóstico de Dificultades Específicas de Aprendizaje (DEA), reemplazando el enfoque previo conocido como "Esperar al Fracaso". Este enfoque anterior implicaba esperar hasta que el estudiante demostrara dificultades significativas en su rendimiento escolar para iniciar el diagnóstico e intervención. Además, dicho diagnóstico se fundamentaba en la discrepancia entre el coeficiente intelectual y el rendimiento académico, conforme al DSM-IV. No obstante, el modelo RtI introduce un método alternativo, reconocido igualmente en el DSM-5, que anticipa la intervención basada en la respuesta del estudiante a estrategias específicas de enseñanza, es decir brinda al niño estrategias, metodología, intervenciones adecuadas de acuerdo con las necesidades individuales y que sean validadas científicamente (Bertrán, 2015),

este enfoque es aplicable para aquellos niños con sospecha de presentar una dificultad específica de aprendizaje.

El Centro Nacional de Respuesta a la Intervención (NCRTI) describe el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) como un enfoque integrado que combina evaluación e intervención dentro del entorno escolar. Este modelo implementa un sistema de prevención de varios niveles para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes. A través del RtI, se identifican los estudiantes en riesgo de lograr rendimientos académicos inferiores a lo esperado, se monitorea su progreso y se le ofrece al niño estrategias, metodología, intervenciones adecuadas de acuerdo con las necesidades individuales y que sean validadas científicamente (Bertrán, 2015); además, se ajusta la intensidad y el tipo de intervenciones en función de la respuesta del estudiante.

### **1.3.1 Características del modelo de respuesta a la intervención**

Para garantizar el éxito de los programas de intervención, es esencial que posean características generales y específicas bien definidas. Entre las características generales, destacamos la importancia de que estos programas sean de alta calidad, exhaustivos, fundamentados en evidencia científica y que brinden abundantes oportunidades para la práctica, según Denton (2012). Además, las estrategias utilizadas deben ser impartidas de manera clara, explícita, sistemática y empleando métodos de acompañamiento – andamiaje (Simmons y Kame'enui, 2006).

Las características específicas según El NCRTI el modelo RtI se compone de 4 elementos o características que se describen brevemente: a) sistema multinivel;

b) proceso de cribado; c) control del progreso de aprendizaje, y d) toma de decisiones basada en los datos.

a. Sistema multinivel implica una secuencia ascendente de instrucción, según Funchs y Zumeta (2008) la versión más utilizada y mayor validez tiene es el de tres fases.

Fase 1: compuesta por todos los alumnos que conforman el aula, es el nivel donde van a existir la mayor cantidad de alumnos.

Fase 2: compuesta por pequeños grupos de alumnos, que han sido seleccionados por sus bajas puntuaciones en la evaluación y son resistentes a la intervención del primer nivel. La enseñanza puede tener lugar tanto en el aula convencional como en un entorno externo designado para atender a estudiantes que requieren apoyo adicional.

Fase 3: El tercer nivel, también conocido como educación especial, implica una reducción aún mayor en la cantidad de estudiantes. La instrucción se individualiza aún más, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada alumno, con la posibilidad de que la dinámica varíe de uno a tres estudiantes.

En este nivel además se puede distinguir el tipo de instrucción, el tiempo de instrucción y la frecuencia de la evaluación que esta resumida en la tabla 1 de acuerdo con Haager et al. (2007). A manera de resumen en la tabla 1, se observa las principales características del sistema multinivel implementado por el modelo de respuesta a la intervención.

## **Tabla 1**

### *Fundamentos del sistema multinivel*

	<b>Beneficiarios</b>	<b>Tipo de instrucción</b>	<b>Tiempo de instrucción</b>	<b>Frecuencia de evaluación</b>
Nivel 1	Todos los estudiantes del aula.	Componentes que predicen el éxito lector en los primeros años: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético, la fluidez, el vocabulario y la comprensión.	Horario asignado a la asignatura o materia, 45 minutos.	Antes y después de la intervención.
Nivel 2	Grupos resistentes a la intervención	Nivel 1, más instrucción adicional de acuerdo con las necesidades de los estudiantes	40-45 minutos diarios	Control del progreso, una vez al mes.
Nivel 3	Estudiantes identificados en riesgo	Nivel 1, intervención individualizada.	60 minutos diarios	Control del progreso semanal con objetivos establecidos.

Fuente: Gutiérrez y Jiménez (2019).

b. Cribado universal: El cribado universal representa el primer paso en el Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI), siendo esencial para identificar a los estudiantes que presentan dificultades en cumplir con los objetivos académicos planteados. Para alcanzar este fin, se emplea una evaluación que permite predecir el futuro desarrollo del alumno un área específica. La herramienta utilizada en esta evaluación debe ser tanto breve como sencilla, destacando principalmente por su especificidad —la habilidad para identificar a los alumnos en riesgo— y su sensibilidad —la capacidad para reconocer a aquellos estudiantes que no están en riesgo. Este proceso resalta la importancia

de ofrecer una enseñanza más efectiva y adaptada a las necesidades específicas de cada alumno (Brown-Chidsey y Steege, 2006).

Si se plantea evaluar existen dos alternativas que se pueden tomar en cuenta dependiendo de los objetivos de la intervención. El primero denominado "modelo de la ruta directa" propuesto por Jenkins et al. (2007) y Vellutino et al. (2006), sugiere realizar una evaluación rápida a todos los estudiantes al inicio del año académico. Los que obtengan puntuaciones por debajo de un percentil normativo o de referencia se clasificarán como estudiantes en riesgo. Por otro lado, el segundo método, denominado "control de progreso a corto plazo" o ruta indirecta, según Compton et al. (2006) y Jenkins et al. (2007), consiste en evaluar a los estudiantes en riesgo en un periodo de cinco a ocho semanas. Este seguimiento sirve para determinar si necesitan una enseñanza más intensiva.

Para que el cribado resulte eficaz, es crucial que las herramientas de predicción se ajusten a los distintos estadios del desarrollo de la lectura. A partir del segundo grado, las habilidades relacionadas con la fluidez en la lectura en voz alta y las tareas de comprensión lectora son las que mejor predicen el rendimiento de los estudiantes (Johnson et al., 2009).

c. Control y supervisión del progreso del aprendizaje: a lo largo de los años, la evidencia empírica ha destacado que los elementos esenciales para trabajar y evaluar incluyen la conciencia fonológica, el conocimiento del alfabeto, la fluidez lectora, el vocabulario y la comprensión lectora. Es crucial evaluar el desempeño estudiantil mediante métodos estandarizados, capaces de establecer puntos de referencia que permiten determinar si los estudiantes alcanzan las puntuaciones esperadas para su nivel escolar, además de cumplir

con las tasas de progreso observadas durante el año académico (Jiménez y Gutiérrez, 2019).

d. La toma de decisiones: es un aspecto fundamental y crítico dentro del modelo, implicando decisiones sobre el progreso en el rendimiento estudiantil, la alineación del modelo con la implementación práctica, y los indicadores de calidad de enseñanza, incluyendo evaluar y decidir si los resultados de los estudiantes están mejorando y si los participantes están satisfechos con el programa. La decisión de trasladar a los estudiantes entre distintos niveles se basa en los resultados de las evaluaciones, permitiendo identificar a los estudiantes que están rindiendo por debajo de sus pares y que, por lo tanto, requieren instrucción adicional. Por otro lado, aquellos cuyas puntuaciones son similares a las de sus compañeros continuarán en el nivel inicial (Gersten et al., 2008).

En resumen, podríamos decir que el modelo de respuesta a la intervención tiene un enfoque preventivo y de identificación temprana encaminada a intervenir tempranamente los trastornos de aprendizaje que se presentan en el aula, así la evidencia empírica demuestra la efectividad de los modelos (Fuchs, 1998; Vellutino et al. 2006; Diuk et al., 2017; Andonegi et al., 2017), que se convierte en herramienta útil para detectar dificultades específicas del aprendizaje. En la implementación del modelo se espera que existan variaciones en su aplicación en función del contexto.

### **1.3.2 Componentes esenciales para la instrucción lectora.**

Como se mencionó en el apartado anterior el NCRTI refiere los 5 componentes básicos para el desarrollo de la habilidad lectora:

**Conocimiento alfabético:** Para alcanzar un nivel óptimo de lectura, es fundamental entender la relación causal entre el nombre de letras y el aprendizaje de sus sonidos, una característica de las lenguas con ortografía transparente (Diuk y Ferroni, 2012). Involucra la identificación y el nombramiento de las letras, así como la habilidad para deletrear y comprender la correspondencia entre grafemas y fonemas.

El sistema de escritura de nuestro idioma incluye 30 grafemas. Para su enseñanza efectiva, se sugiere seguir la metodología propuesta por Honig et al. (2013), como se puede observar en la tabla 2.

**Tabla 2.**

*Secuencia de enseñanza de la conversión fonema- grafema según Honig et al. (2013)*

Vocales	Vocal inicial	o, a, i, u, e
Consonantes y dígrafos	Sílabas abiertas que incluyen	m, s, p, t, c (/k/), n, b, l, f, r (inicial), rr, g (/g/), d, v, ch, n, j, ll, r (media), c (/s/), g (/x/), y, q, gu + e o i (/g/), z, h, gue y gui, k, x,
	Sílabas cerradas que incluyen	l, m, n, r, s, d, z, x
Combinación de consonantes	Sílabas abiertas que incluyen	cr, pr, tr, br, gr, fr, bl, cl, fl, pl
	Sílabas cerradas que incluyen	cr, pr, tr, br, gr, fr, bl, cl, fl, pl
Combinación de vocales	Hiatos	ae, ea, ee, eo
	Diptongos en sílabas abiertas	ia, ie, ua, ue, ui y uy, uy, io, ai y ay, oy
	Diptongos sílabas cerradas	ie, ua, ue

Fuente: Gutiérrez y Jiménez (2019).

Para una experiencia educativa fructífera, Gutiérrez y Jiménez (2019) aconsejan lo siguiente:

- a. Combinar y complementar actividades que fomenten el conocimiento alfabético con la conciencia fonológica.
- b. Proporcionar instrucciones claras para la enseñanza explícita de la decodificación de la relación grafema-fonema, creando oportunidades de práctica que promuevan la automatización de este conocimiento.
- c. Presentar las letras de manera que involucren diversos sentidos (táctil, visual, auditivo, etc.), permitiendo a los alumnos construir y deconstruir palabras de forma multisensorial.
- d. Empezar la instrucción con palabras breves que contengan dos o tres fonemas (por ejemplo, "pan", "sol", "mal", "la") e ir incrementando gradualmente la longitud de las palabras a medida que se consolida el conocimiento alfabético.
- e. Priorizar, en las fases iniciales, la práctica con fonemas y grafemas de alta frecuencia (como /m/, /s/, /a/, /r/, /t/).
- f. Organizar secuencialmente la enseñanza de fonemas que puedan generar confusión por su similitud fonética (por ejemplo, /p/, /b/, /m/, /n/).
- g. Incluir la lectura de frases y textos que contengan palabras con los fonemas estudiados, facilitando así la aplicación práctica de los conceptos aprendidos.

Este enfoque integral y multisensorial no solo mejora el dominio del sistema alfabético y fonológico, sino que también sienta las bases para el desarrollo de habilidades de lectura fluida y comprensiva.



**Conciencia fonológica:** Se refiere a la habilidad que permite a los niños reconocer, manipular y usar sonidos del lenguaje hablado, descifrar palabras de manera acertada y entender el significado de lo leído. Esta habilidad es esencial ya que es un predictor del desarrollo o no habilidades lectoras (Johnson, 2017). Para fomentar efectivamente esta destreza, Gutiérrez y Jiménez (2019) recomiendan:

a) Adoptar un enfoque secuencial y sistemático, empezando con palabras breves (de tres a cuatro fonemas) y, gradualmente, incorporar términos más extensos y estructuras fonológicas de mayor complejidad.

b) Optar por grupos reducidos para la enseñanza de la conciencia fonémica.

c) Utilizar objetos tangibles para concretizar las actividades y reducir su abstracción.

d) Hacer uso de las tarjetas de Elkonin, que son cajas de sonido, constituyen una herramienta diseñada para ayudar a los niños a desarrollar la conciencia fonológica, se solicita a los estudiantes tarjetas, en ellas que tracen varios cuadros en línea. Cada cuadro representa un sonido o fonema, en una palabra. Por ejemplo, para "pan", se dibujarían tres espacios, correspondientes a los tres fonemas: /p/ /a/ /n/. El profesor pronuncia lentamente la palabra y, mientras lo hace, usa un marcador, ficha, o algún otro pequeño objeto para señalar cada sonido de la palabra, colocando un objeto en cada cuadro de la tarjeta a medida que pronuncia cada fonema.

e) Implementar las actividades sugeridas por Lane y Pullen (2004) diseñadas para reforzar la conciencia fonológica. Consulte en la tabla 3 para más detalles.

### **Tabla 3.**

*Actividades para realizar en Conciencia fonológica*

TAREA	DESCRIPCIÓN	ACTIVIDAD
Aislar	Consiste en aislar el primer sonido, el último y el que se encuentra en medio de la palabra. Debemos comenzar aislando el primer sonido, ya que es una tarea más sencilla.	¿Cuál es el primer sonido de la palabra “carro”? R: c. ¿Cuál es el último sonido de la palabra “cohete”? R: e ¿Qué sonido está en medio de la palabra “sal”? R: a
Identificar	Consiste en comparar los sonidos de las palabras para identificar cual empieza o acaba por un mismo sonido (o diferente).	¿Cuál de estas palabras empieza por el mismo sonido que perro: lobo, pelota, ¿mapa? R: pelota.
Categorizar	Consiste en ofrecerle al alumno varias palabras (tres o cuatro) para que identifique cual empieza por un sonido diferente.	¿Qué palabra empieza por un sonido diferente: jaula, jima pasto, joya? R: pasto.
Sintetizar	Consiste en ofrecerle al alumno los fonemas que contiene una palabra para que nos diga la palabra completa.	¿Qué palabra está formada por los sonidos /s/ /o/ /l/? R: sol
Segmentar	Consiste en ofrecerle al alumno una palabra para que identifique todos los sonidos que la componen.	¿Qué sonidos tiene la palabra menta? R: /m/e/n/t/a/.
Eliminar	Consiste en pedirle al alumno que nos diga la nueva palabra (o pseudopalabra) que se forma al eliminar un sonido.	¿Qué palabra obtenemos si le quitamos el sonido “l” a plato? R: pato
Adicionar	Consiste en pedirle al alumno que nos diga la nueva palabra (o pseudopalabra) que se forma al añadir un sonido.	¿Qué palabra obtenemos si añadimos el sonido “c” al inicio de la palabra aro? R: (caro)
Sustituir	Consiste en pedirle al alumno que nos diga la nueva palabra (o pseudopalabra) que se forma al cambiar un sonido.	¿Qué palabra obtenemos si cambiamos el sonido “g” por el sonido “p” en la palabra gato? R: pato.

Fuente: Gutiérrez y Jiménez (2019).

Esta habilidad promueve una base sólida para el desarrollo de la lectura, alineándose con estrategias pedagógicas que enfatizan la importancia de la conciencia fonológica en el aprendizaje lector.

**Fluidez lectora:** es un proceso en el cual la lectura se realiza de manera precisa, veloz, con adecuada expresividad. Al dominar esta habilidad, los niños pueden dedicar más recursos cognitivos a entender el contenido del texto, es decir tiene posibilidades mayores de obtener buenas calificaciones en lectura, Paige et al. (2019). Se sugiere una variedad de actividades para implementar en el aula que pueden contribuir a mejorar la fluidez lectora según Jones et al. (2012):

- Implementar sesiones de instrucción en grupos pequeños, enfocadas en palabras clave de textos que se leen repetidamente; esta instrucción debe facilitar el reconocimiento rápido y preciso de la palabra y su significado, seleccionando los textos según el nivel del estudiante.
- Utilizar evaluaciones, observaciones y actividades realizadas en clase para determinar el nivel más adecuado de lectura. Las lecturas que cuenten historias o tramas suelen motivar e interesar a los lectores.
- Proporcionar retroalimentación inmediata después de un error, la cual puede ser dada por el docente o un compañero.
- Medir el tiempo de las actividades para que los estudiantes puedan observar su progreso.
- Los estudiantes deberían practicar la lectura fluida por lo menos 10-20 minutos diarios.
- Es importante incluir también actividades que promuevan la comprensión lectora.

- Implementar la lectura repetida y por parejas como estrategia para mejorar la fluidez lectora.

**Comprensión lectora:** para que una persona puede adquirir un aprendizaje significativo debe estar desarrollada la habilidad de comprensión, la misma que consiste en una actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto (Fonseca et al., 2019). Según Cain y Oakhill (2007), propusieron habilidades de comprensión lectora que son posibles de mejorar mediante entrenamiento específico. Las habilidades críticas que pueden ser desarrolladas incluyen: a) la habilidad para generar inferencias, b) la capacidad de autorregulación y monitoreo de la comprensión lectora, y c) el entendimiento de la estructura de los textos.

a. Inferencias: implica emplear señales presentes en el texto y combinarlas con el conocimiento lingüístico, así como con las experiencias personales y el entendimiento global del mundo, para descifrar el mensaje del autor. Los textos contienen información directa y también sugieren datos no explícitos, los cuales el lector debe deducir utilizando su bagaje de conocimientos previos (Fonseca et al., 2019).

b. La monitorización es una estrategia que sirve para reflexionar sobre su propia comprensión y a ser conscientes de si entienden o no lo que leen, durante y tras la lectura de un texto. En caso de que se encuentren con una palabra, frase o párrafo que no comprendan, los alumnos deben detenerse y emplear diferentes estrategias que faciliten su comprensión como búsqueda del significado de una palabra, parafraseo de una parte del texto, lectura repetida de una parte del texto, etc. (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

c. Conocimiento de la estructura del texto: El lector debe ser consciente de que los textos están organizados por ideas principales y secundarias es decir tienen una estructura jerárquica. Una forma de entrenar este conocimiento es a través del uso de organizadores gráficos y semánticos, que permitan tener un apoyo externo para organizar la información de manera visual, ayudar al alumno a centrarse en la estructura del texto mientras lee y recordar la información más importante para luego resumirla. Sumarle la estrategia de hacer y responder preguntas que es esencial para reflexionar e integrar información del texto (Escudero y León, 2007).

## **CAPÍTULO 2**

### **2.1 Pregunta de investigación**

¿Cuál es el alcance que tiene el modelo de respuesta a la intervención en la detección y prevención de la dislexia?

### **2.2 Objetivo general de la investigación**

Validar un programa multinivel en lectoescritura acorde al modelo de respuesta a la intervención que está dirigido a estudiantes de tercero de básica para el diagnóstico la dislexia.

### **2.3 Objetivos específicos de la investigación**

- Realizar un diagnóstico contextual del desarrollo de la lectura en niños de tercero de básica.
- Elaborar y aplicar una propuesta de nivelación o intervención multinivel en lectura.
- Evaluar los resultados alcanzados tras la aplicación de la propuesta.

## **2.4 METODOLOGÍA**

### **2.4.1 Diseño de investigación**

El diseño de la investigación es cuantitativo, cuasiexperimental de análisis descriptivo y comparativo, pre-post intervención. El programa de intervención fue la variable independiente y los procesos lectores la variable dependiente.

### **2.4.2 Participantes**

Esta investigación contó con la participación de n=52 estudiantes que cursaban el tercer año de educación primaria en dos escuelas públicas del cantón Cañar. Se utilizó el muestreo no probabilístico por conveniencia. La edad promedio de los participantes fue de 7 años y 2 meses, con edades que oscilaban entre los 6 años y 8 meses como mínimo, y los 8 años y 2 meses como máximo,

presentando una desviación estándar de 0.45. Del total, 23 eran niños (44,2%) y 29 niñas (55,8%).

### **2.4.3 Instrumentos**

**Matrices Progresivas de Raven**, Pelorroso et al. (2003), son una herramienta de evaluación diseñada para medir la inteligencia fluida. Esta capacidad se refiere a la habilidad de resolver problemas nuevos y abstractos sin depender de conocimientos previos. En esta prueba, los individuos deben completar la figura faltante en una matriz a partir de varias opciones proporcionadas. El examen consta de 36 láminas presentadas en un cuadernillo. Cada respuesta correcta otorga 1 punto, lo que significa que la puntuación puede variar entre 0 y 36. Esta puntuación se compara con las normas establecidas para la población específica del individuo, lo que permite evaluar su inteligencia no verbal en relación con su grupo de edad. La dificultad de las matrices aumenta progresivamente a lo largo de la prueba, lo que implica patrones más complejos y abstractos. La consistencia interna de la prueba, medida por el coeficiente alfa de Cronbach ( $\alpha = 0.80$ ), indica una fiabilidad adecuada. Además, se ha establecido que esta evaluación posee una validez convergente y predictiva apropiada para medir la inteligencia fluida.

**Batería de Evaluación de los Procesos Lectores Revisada (PROLEC-R)** (Cuetos et al., 2014). Consta de nueve pruebas, nombre de letras e igual diferente examinan los procesos de identificación de letras; la lectura de palabras y pseudopalabras evalúan los procesos léxicos o visuales; los procesos sintácticos son evaluados por estructuras gramaticales y signos de puntuación; y por último los procesos semánticos que se evalúan mediante la comprensión de oraciones, comprensión de textos y la comprensión oral. Tiene una alfa de Cronbach de  $\alpha = .79$

y su validez ha sido demostrada mediante estudios de validez de criterio, de constructo factorial que determinan ser un instrumento conveniente para evaluar la competencia lectora en niños.

#### **2.4.4 Procedimiento**

Se solicitó la autorización a los directores de las instituciones educativas para realizar el estudio, se solicitó el consentimiento informado a los padres de familia para la participación de los niños en el estudio.

Luego se realizó un cribado inicial con la aplicación de las matrices progresivas Raven para excluir a aquellos estudiantes que tuvieran presunción de discapacidad intelectual, luego de la aplicación de las matrices progresivas ningún niño de los 52 participantes tenía dificultades significativas en la ejecución de la prueba. Posteriormente, se aplicó el PROLEC-R para determinar las falencias en los procesos lectores.

Después de analizar y definir las dificultades iniciales en los procesos de lectura, se puso en marcha un programa de intervención diseñado para todos los estudiantes en un aula regular, con la orientación y cooperación del docente de aula. Para garantizar la fidelidad de la implantación los docentes recibieron una inducción sobre el programa de intervención sobre fundamentos y lineamientos generales. Esta fase inicial de intervención consistió en 20 sesiones, cada una con una duración de 45 minutos.

En la segunda etapa, se llevó a cabo una evaluación adicional utilizando el PROLEC-R para identificar a aquellos estudiantes que continúan experimentando dificultades en la lectura, mostrando un rendimiento por debajo de lo esperado. Se tomó en cuenta los puntajes en los índices de precisión y velocidad para



seleccionar a los estudiantes. Los identificados en riesgo recibieron una intervención más intensiva, explícita y sistemática en grupos reducidos.

En la tercera etapa, se llevó a cabo una evaluación exhaustiva del grupo identificado como en riesgo y luego de confirmar que los niños han recibido una instrucción individualizada y adaptada a sus dificultades y, a pesar de ello, no han logrado mejorar en sus habilidades lectoras, se consideró la posibilidad de que el estudiante tenga dificultades específicas de aprendizaje.

#### **2.4.5 Programa de intervención**

El programa de intervención se estructuró en 20 sesiones en cada una de las etapas (4 veces a la semana) centrada en tareas y procesos lectores que estructuran el PROLEC-R y basadas en los 5 componentes del NICHD: el vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión.

El programa fue elaborado por el equipo investigador. Cada sesión estaba prevista para trabajar 45 - 60 minutos aproximadamente y distribuida de la siguiente manera: una actividad de inicio (dinámica), actividad de desarrollo (actividades de habilidad lectora) y actividad de cierre (juegos recreativos de funciones ejecutivas).

Las actividades de desarrollo contenían lectura de palabras y revisión de ortografía, lectura de oraciones y cuentos, lectura de pseudopalabras, actividades de fluidez lectora, actividades de conciencia fonológica (conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica), retroalimentación de lectura, reconocimiento de nombre de letras y actividades de comprensión de textos (ver anexo).

La ejecución del programa en el primer nivel estuvo a cargo de las docentes de aula, luego el segundo y tercer nivel estuvo a cargo del equipo investigador

conformado por profesionales en el campo educativo. El programa se aplicó desde el mes de noviembre 2022 hasta el mes de julio de 2023.

## **CAPÍTULO 3**

### **3. Resultados**

#### **3.1 Objetivo 1: diagnóstico contextual del desarrollo de la lectoescritura en niños de tercero de básica.**

Después de llevar a cabo un análisis descriptivo de los procesos lectoescritores en los estudiantes, se observa que hay un elevado porcentaje de dificultades en el reconocimiento, pronunciación, descomposición e identificación de letras. Estos hallazgos sugieren la presencia de una lectura logográfica, lo que señala una fase prelectora en la que no se identifican las letras, sino que se reconocen las palabras por su forma global.

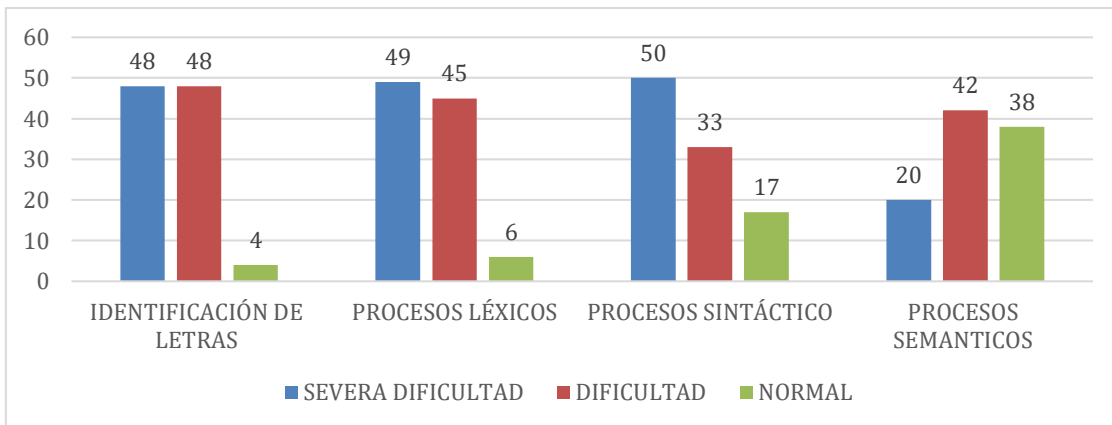
En el campo de los procesos léxicos, que engloban el reconocimiento y la lectura de palabras, considerados como aspectos fundamentales para la habilidad lectora, se nota que más del 90 por ciento de los estudiantes experimentan dificultades. Esto evidencia que las reglas de conversión grafema-fonema no han sido completamente asimiladas.

En el ámbito gramatical existe un alto porcentaje de dificultades lo que demuestra la poca habilidad para reconocer y entender la disposición de las palabras en una oración, así como el poco conocimiento de los signos de puntuación.

Finalmente, los procesos semánticos que involucra la capacidad del lector para extraer el significado de oraciones y textos e integrarlos en su conocimiento, los resultados indican que entre el 50 por ciento de estudiantes tienen dificultades. Los datos correspondientes a estos resultados son visibles en el gráfico 1.

#### **Gráfico 1.**

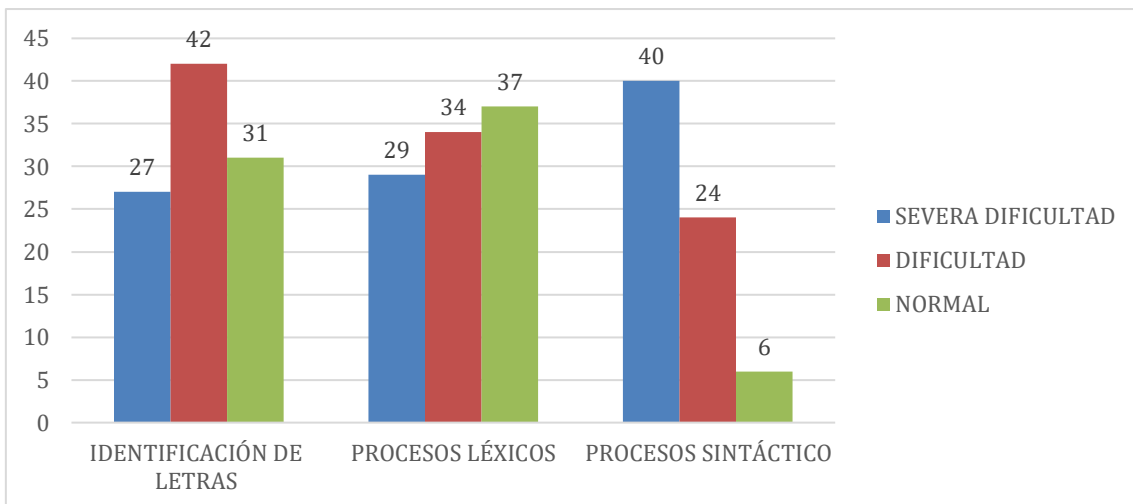
*Porcentajes de índices principales*



En cuanto a los índices de precisión en los procesos de identificación de letras, procesos léxicos y procesos sintácticos, la grafico 2 muestra el número de errores, la inexactitud en la decodificación de palabras y la comprensión de oraciones o textos, evidenciando que más del 70 por ciento de estudiantes presentan dificultades.

**Gráfico 2.**

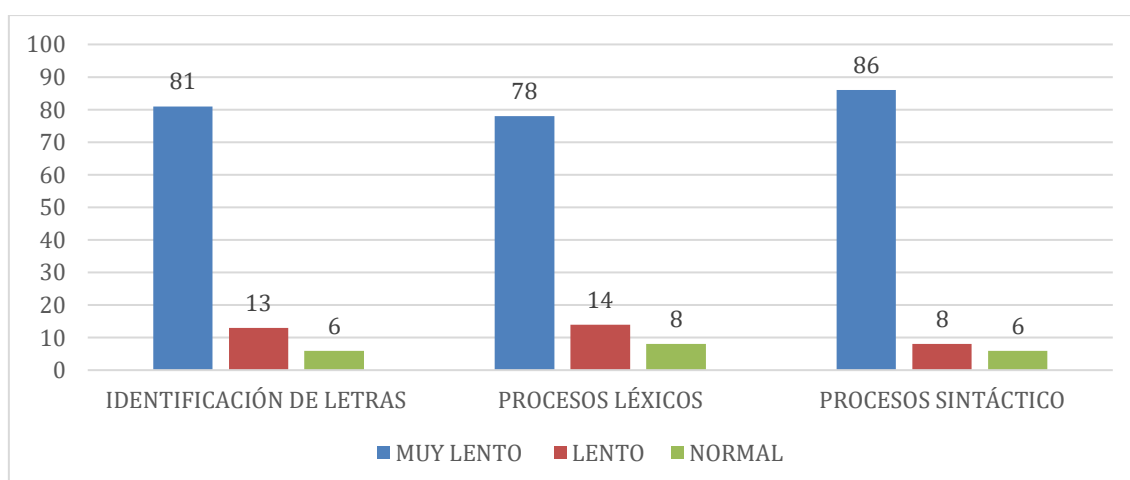
*Porcentajes índices de precisión*



Por último, en lo que respecta a la velocidad de lectura, medida por la cantidad de palabras que un individuo puede leer en un intervalo de tiempo específico, los participantes en este estudio muestran que aproximadamente el 90 por ciento evidencian una lectura lenta e ineficiente, según se detalla en la grafico 3.

### Gráfico 3.

*Porcentaje de índices de velocidad*



### 3.2 Elaborar y aplicar una propuesta de nivelación o intervención multinivel en lectoescritura.

Luego del diagnóstico contextual, se evidencia que los estudiantes presentan una diversidad significativa en sus habilidades de lectura. El presente objetivo se centra en la creación y aplicación de una propuesta de nivelación e intervención multinivel en lectoescritura. En este primer nivel se busca crear e implementar un programa básico o general con todos los participantes de la investigación, también se le denomina prevención primaria para que los alumnos alcancen los niveles de rendimiento lector adecuados para el año de básica. Estas propuestas de intervención deben atender a las necesidades de la mayoría de los alumnos del aula y, para ello, deben incluir una amplia variedad de estrategias de intervención con distintos niveles de intensidad (Gutiérrez y Jiménez, 2019).

El programa de intervención se estructuró en 20 sesiones, 4 veces a la semana, centrada en tareas y procesos lectores que estructuran el PROLEC-R y basadas en los 5 componentes del NICHD: el vocabulario, conciencia fonológica, conocimiento alfabético, fluidez y comprensión.

La implementación se basó en el modelo de respuesta a la intervención entendido como el proceso que integra la evaluación y la intervención mediante un sistema de prevención multinivel, identificando a los alumnos que están en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado, haciéndoles un seguimiento de su progreso, proporcionándoles intervenciones con validez empírica y ajustando la intensidad y la naturaleza de estas intervenciones basándose en la respuesta del alumno.

En el marco de su investigación, todos los alumnos participantes fueron sometidos inicialmente al Nivel 1, el cual consistió en 20 sesiones de instrucción. Tras completar estas sesiones, los investigadores procedieron a evaluar el rendimiento de los estudiantes utilizando la prueba PROLEC-R (Cuetos et al., 2014). Este proceso les permitió identificar a aquellos alumnos cuyo rendimiento se situaba por debajo de las expectativas en comparación con sus compañeros. Para ello, consideraron variables clave como las puntuaciones obtenidas en la prueba, el nivel de desempeño general y la progresión académica de cada estudiante, prestando especial atención a su tendencia a resistirse a las intervenciones pedagógicas.

Este análisis fue crucial para identificar y clasificar a los estudiantes, facilitando así su transición al siguiente nivel de nuestra investigación. Según los datos presentados en la tabla 7, se observa que un segmento de los participantes experimentó mejoras significativas como resultado de la instrucción recibida. Sin embargo, un análisis más profundo caso por caso revela que aproximadamente el 33% de los estudiantes, lo que equivale a 17 estudiantes, no mostraron avances en los tres índices evaluados. Este grupo de estudiantes, que no respondió

positivamente a la intervención inicial, fue seleccionado para avanzar al segundo nivel de intervención.

Como criterio de inclusión y exclusión de los diferentes niveles se tomó en cuenta el rendimiento en el índice de precisión del PROLEC-R, ya que este índice está relacionado con la exactitud y eficacia con la que los participantes realizan las tareas de lectura.

**Tabla 4.**

*Análisis índices principales nivel 1.*

INDICES PRINCIPALES	PRE INTERVENCIÓN N=52			POST INTERVENCIÓN N=52		
	DD	D	N	DD	D	N
Nombre de letras	64%	25%	12%	8%	40%	52%
Igual- diferente	12%	89%	12%	2%	33%	65%
Lectura de palabras	58%	37%	6%	23%	37%	40%
Lectura de pseudopalabras	42%	42%	15%	19%	25%	56%
Estructuras gramaticales	25%	42%	33%	4%	0	96%
Signos de puntuación	75%	25%	0	40%	39%	21%
Comprensión de oraciones	29%	40%	31%	2%	14%	85%
Comprensión de textos	31%	35%	35%	0	10%	90%
Comprensión oral	2%	6%	92%	0	0	100%

*Análisis de porcentajes de los índices de precisión nivel 1.*

INDICES DE PRECISIÓN	PRE INTERVENCIÓN N=52			POST INTERVENCIÓN N=52		
	DD	D	N	DD	D	N
Nombre de letras	35%	35%	21%	4%	32%	64%
Igual- diferente	21%	40%	39%	0	18%	83%
Lectura de palabras	31%	38%	31%	12%	24%	64%
Lectura de pseudopalabras	27%	33%	40%	10%	12%	79%
Signos de puntuación	40%	49%	12%	23%	29%	48%

*Análisis de porcentajes de los índices de velocidad nivel 1.*

INDICES DE VELOCIDAD	PRE INTERVENCIÓN N=52			POST INTERVENCIÓN N=52		
	ML	L	N	ML	L	N

Nombre de letras	77%	17%	6%	37%	39%	25%
Igual- diferente	83%	12%	6%	62%	29%	10%
Lectura de palabras	85%	10%	6%	58%	23%	19%
Lectura de pseudopalabras	67%	23%	10%	21%	21%	42%
Signos de puntuación	83%	8%	10%	69%	15%	15%

El Nivel 2 aborda las necesidades de un grupo específico de 17 estudiantes que no respondieron favorablemente a la intervención inicial, demostrando una resistencia a las estrategias pedagógicas empleadas en la primera fase. Estos estudiantes fueron objeto de una intervención personalizada, que se llevó a cabo fuera del contexto tradicional del aula a través de 20 sesiones específicas diseñadas para atender sus necesidades educativas particulares.

Al finalizar la instrucción personalizada, se llevó a cabo una evaluación empleando la prueba PROLEC-R, con el objetivo de medir el impacto de la intervención en el rendimiento lector de los participantes. Luego se realizó un análisis siguiendo los mismos parámetros establecidos en el nivel anterior, permitiendo así realizar comparaciones del progreso de cada estudiante. Los resultados obtenidos permitieron clasificar a los estudiantes en dos grupos: aquellos que mostraron una mejora significativa en su rendimiento lector y aquellos cuyo progreso se estancó, evidenciando pocas o ninguna mejora en las puntuaciones obtenidas en la prueba y su desarrollo académico general.

Los estudiantes que no evidenciaron mejoras significativas fueron considerados para avanzar al Nivel 3 de la investigación, con la intención de explorar otras estrategias de intervención que pudieran ser más efectivas en atender sus necesidades educativas. De acuerdo con la información presentada en la tabla 5, dentro de este grupo de 17 estudiantes, un 38 por ciento equivalente a 7 estudiantes, no mostró una mejora en su rendimiento lector tras la intervención



del Nivel 2, señalando la necesidad de ajustes metodológicos y pedagógicos en la siguiente fase de la investigación.

**Tabla 5.**

*Análisis por porcentajes de los índices principales nivel 2.*

Índices principales N=17	EVALUACION PRIMER NIVEL			EVALUACION SEGUNDO NIVEL		
	DD	D	N	DD	D	N
Nombre de letras	18%	71%	12%	12%	29%	59%
Igual- diferente	12%	82%	6%	6%	47%	47%
Lectura de palabras	71%	24%	6%	24%	65%	12%
Lectura de pseudopalabras	53%	24%	24%	24%	18%	59%
Estructuras gramaticales	0	18%	82%	6%	6%	88%
Signos de puntuación	82%	18%	0	35%	59%	6%
Comprensión de oraciones	6%	29%	65%	6%	0	94%
Comprensión de textos	0	24%	77%	0	6%	94%
Comprensión oral	0	0	100%	0	0	100%

*Análisis por porcentajes de los índices de precisión nivel 2.*

Índices de precisión N=17	EVALUACION PRIMER NIVEL			EVALUACION SEGUNDO NIVEL		
	DD	D	N	DD	D	N
Nombre de letras	12%	59%	29%	0	29%	71%
Igual- diferente	0	30%	70%	0	23%	77%
Lectura de palabras	29%	30%	41%	6%	24%	71%
Lectura de pseudopalabras	29%	18%	53%	18%	18%	65%
Signos de puntuación	24%	41%	35%	18%	53%	29%

*Análisis por porcentajes de los índices de velocidad nivel 2.*

Índices de velocidad N=17	EVALUACION PRIMER NIVEL			EVALUACION SEGUNDO NIVEL		
	ML	L	N	ML	L	N
Nombre de letras	71%	18%	12%	24%	53%	24%
Igual- diferente	94%	6%	0	36%	53%	12%
Lectura de palabras	94%	6%	0	53%	41%	6%
Lectura de pseudopalabras	77%	6%	18%	35%	41%	24%

Signos de puntuación	100%	0	0	41%	47%	12%
----------------------	------	---	---	-----	-----	-----

En la tercera etapa, la intervención se centró en siete estudiantes, adoptando un enfoque aún más personalizado en la instrucción para atender a las necesidades específicas de cada alumno. La instrucción estuvo compuesta de 20 sesiones de 60 minutos cada una, tras la evaluación se analizó los datos de rendimiento de estos estudiantes, se constató que no se logró un progreso notable en sus habilidades de lectura, permaneciendo la mayoría en la categoría de dificultades en diversos índices. Haciendo una revisión de los diferentes resultados a lo largo de la investigación se observa que sus medias de rendimiento (tabla 6), así como su rendimiento individual (tabla 7,8,9,10,11,12) son bajos.

**Tabla 6**

*Análisis descriptivo nivel 3*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL M	POST EVALUACIÓN M	EVALUCIÓN NIVEL 2 M	EVALUACIÓN NIVEL 3 M
Nombre de letras	14.71(DD)	26.2 (DD)	40.71 (D)	43.29 (D)
Igual- diferente	7.29 (DD)	7.57 (D)	9.14 (D)	10.14 (D)
Lectura de palabras	9.29 (DD)	14.43 (DD)	23.43 (DD)	25 (D)
L. pseudopalabras	9.29 (DD)	12.86 (DD)	17.57 (DD)	20.29 (D)
Est. gramaticales	8.86 (DD)	13.43 (DD)	14.43 (DD)	14.71 (DD)
Signos puntuación	0.86 (DD)	3.29 (DD)	3.71 (DD)	4.29 (DD)
Com. de oraciones	13 (D)	14.86 (D)	14.86 (D)	14.86 (D)
Com. de textos	6.43 (D)	6.57 (D)	12.86 (N)	13 (N)
Com. oral	7.14 (N)	7.71 (N)	7.71 (N)	8.71 (N)
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	14 (DD)	16.43 (D)	16.86 (D)	17 (D)
Igual- diferente	13.1 (D)	17 (N)	17.29 (N)	17.57 (N)
Lectura de palabras	26.29 (DD)	30.29 (DD)	36.86 (D)	38 (N)
L. pseudopalabras	26.2 (DD)	28 (DD)	30.86 (D)	33.71 (D)
Signos puntuación	4 (DD)	4.86 (DD)	5 (D)	6 (D)
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>				

Nombre de letras	104.5 (ML)	79.43 (ML)	49.86 (ML)	47.14 (ML)
Igual- diferente	252.86 (ML)	243.8 (ML)	206.86 (ML)	199.14 (ML)
Lectura de palabras	356.1 (ML)	236.86 (ML)	182.57 (ML)	162.14 (ML)
L. pseudopalabras	315.4 (ML)	249.14 (ML)	212.29 (ML)	187.86 (ML)
Signos puntuación	454.2 (ML)	316 (ML)	238.14 (ML)	201.14 (ML)

También se realiza un análisis individualizado, el cual pone de manifiesto el limitado progreso de los estudiantes en relación con sus habilidades lectoras. Para ello, se consideran los índices principales, índices de precisión e índices de velocidad.

**Tabla 7.**

*Análisis de puntuaciones caso 1.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACION INICIAL	POST EVALUACION	EVALUCION NIVEL 2	EVALUACION NIVEL 3
Nombre de letras	26 DD	33 D	38 D	40 D
Igual- diferente	7 DD	9 D	10 D	10 D
Lectura de palabras	13 DD	14 DD	17 DD	20 DD
L. pseudopalabras	11 DD	14 DD	17DD	19 D
Est. gramaticales	11 D	13 N	14 N	15 N
Signos puntuación	1 DD	4 DD	5 DD	6 D
Com. de oraciones	15 N	15 N	15 N	16 N
Com. de textos	8 D	13 N	13 N	14 N
Com. oral	7 N	8 N	8 N	8 N
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	14 DD	17 D	17 D	19 N
Igual- diferente	10 DD	16 D	17 N	20 N
Lectura de palabras	30 DD	38 N	38 N	38 N
L. pseudopalabras	30 D	37 N	38 N	38 N
Signos puntuación	4 DD	5 D	5 D	6 D
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>				
Nombre de letras	57 ML	40 L	40 L	39 L
Igual- diferente	268 ML	268 ML	260 ML	160 ML
Lectura de palabras	295 ML	258 ML	221 ML	200 ML
L. pseudopalabras	277 ML	265 ML	238 ML	226 ML
Signos puntuación	340 ML	254 ML	254 ML	148 ML

**Tabla 8.***Análisis de puntuaciones caso 2.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL	POST EVALUACIÓN	EVALUCIÓN NIVEL 2	EVALUACIÓN NIVEL 3
Nombre de letras	19 DD	30 D	36 D	38 D
Igual- diferente	7 D	8 D	10 D	10 D
Lectura de palabras	10 DD	20 DD	25 D	26 D
L. pseudopalabras	11 DD	17 DD	22 D	25 D
Est. gramaticales	8 DD	15 N	16 N	16 N
Signos puntuación	1 DD	3 DD	5 DD	5 DD
Com. de oraciones	15 N	15 N	15 N	16 N
Com. de textos	5DD	8 D	9 D	15 N
Com. oral	2 D	5 N	8 N	8 N
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	15 D	17 D	18 D	19 N
Igual- diferente	16 D	18 N	18 N	20 N
Lectura de palabras	35 D	40 N	40 N	40 N
L. pseudopalabras	30 D	37N	40 N	40 N
Signos puntuación	3DD	5D	7 D	8 D
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>				
Nombre de letras	81 ML	64 ML	50 ML	48 ML
Igual- diferente	278 ML	255 ML	200 ML	188 ML
Lectura de palabras	322 ML	199 ML	183 ML	178 ML
L. pseudopalabras	317 ML	215 ML	184 ML	134 ML
Signos puntuación	437 ML	195 ML	155 ML	155 ML

**Tabla 9.***Análisis de puntuaciones caso 3.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL	POST EVALUACIÓN	EVALUCIÓN NIVEL 2	EVALUACIÓN NIVEL 3
Nombre de letras	10 DD	13 DD	35 D	40 D

Igual- diferente	9 D	10 D	11 D	11 D
Lectura de palabras	15 DD	17 DD	25 D	26 D
L. pseudopalabras	17 D	18 D	23 D	26 D
Est. gramaticales	8 DD	15 N	15 N	15 N
Signos puntuación	2 DD	2 DD	5 DD	6 D
Com. de oraciones	8 DD	15 N	15 N	15 N
Com. de textos	4 DD	10 N	16 N	16 N
Com. oral	7 N	7N	8 N	8 N
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	12 DD	17 DD	18 D	18 D
Igual- diferente	15 D	19 N	19 N	20 N
Lectura de palabras	27 DD	27 DD	37 D	40 N
L. pseudopalabras	28 DD	35 N	37 N	38 N
Signos puntuación	5 D	5 D	6 D	8 D
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>				
Nombre de letras	177 ML	128 ML	54 ML	50 ML
Igual- diferente	273 ML	200 ML	180 ML	160 ML
Lectura de palabras	225 ML	186 ML	154 ML	150 ML
L. pseudopalabras	234 ML	218 ML	157 ML	140 ML
Signos puntuación	369 ML	295 ML	236 ML	220 ML

**Tabla 10.**

*Análisis de puntuaciones caso 4.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL	POST EVALUACIÓN	EVALUCIÓN NIVEL 2	EVALUACIÓN NIVEL 3
Nombre de letras	12 DD	24 DD	26 DD	30 D
Igual- diferente	6 D	8 D	13 D	14 D
Lectura de palabras	3 DD	12 DD	24 DD	25 D
L. pseudopalabras	4 DD	11 DD	12 DD	15 DD
Est. gramaticales	10 D	11 D	12 N	15 N
Signos puntuación	1 DD	1 DD	2 DD	3 DD
Com. de oraciones	12 DD	14 D	15 N	15 N
Com. de textos	5 DD	8D	12 N	12 N
Com. oral	4 N	4 N	4 N	6 N
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	14 DD	15 D	15 D	18 D
Igual- diferente	16 D	19 N	19 N	19 N
Lectura de palabras	16 DD	32 DD	36 D	38 N
L. pseudopalabras	17 DD	21 DD	23 DD	29 D
Signos puntuación	2 DD	2 DD	5 D	5 D
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>				

Nombre de letras	119 ML	63 ML	60 ML	60 ML
Igual- diferente	285 ML	244 ML	145 ML	143 ML
Lectura de palabras	576 ML	265 ML	146 ML	136 ML
L. pseudopalabras	418 ML	287 ML	170 ML	150 ML
Signos puntuación	460 ML	379 ML	200 ML	180 ML

**Tabla 11.**

*Análisis de puntuaciones caso 5.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL		POST EVALUACIÓN	EVALUCIÓN NIVEL 2	EVALUACIÓN NIVEL 3
Nombre de letras	12	DD	37 D	85 N	86 N
Igual- diferente	5	DD	7 D	14 D	14 D
Lectura de palabras	7	DD	22 DD	44 D	44 N
L. pseudopalabras	5	DD	13 DD	31 D	32 D
Est. gramaticales	5	DD	15 N	16 N	16 N
Signos puntuación	0	DD	3 DD	6 D	6 D
Com. de oraciones	15	N	15 N	16 N	16 N
Com. de textos	8	D	14 N	16 N	16 N
Com. oral	7	N	8 N	8 N	8 N
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>					
Nombre de letras	11	DD	15 D	17 D	17 D
Igual- diferente	13	D	19 N	19 N	19 N
Lectura de palabras	25	DD	35 D	37 D	37 D
L. pseudopalabras	18	DD	22 DD	30 D	30 D
Signos puntuación	2	DD	5 D	6 D	6 D
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>					
Nombre de letras	92	ML	45 ML	38 L	36 L
Igual- diferente	272	ML	262 ML	135 L	130 L
Lectura de palabras	383	ML	164 ML	105 ML	96 ML
L. pseudopalabras	385	ML	168 ML	150 ML	145 ML
Signos puntuación	640	ML	262 ML	140 ML	130 ML

**Tabla 12.**

*Análisis de puntuaciones caso 6.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL		POST EVALUACIÓN	EVALUCIÓN NIVEL 2	EVALUACIÓN NIVEL 3
Nombre de letras	11	DD	32 D	45 D	48 D
Igual- diferente	3	DD	6 D	7 D	8 D
Lectura de palabras	2	DD	3 DD	12 DD	15 DD
L. pseudopalabras	1	DD	3 DD	6 DD	10 DD

Est. gramaticales	8 DD	10 D	16 N	16 N
Signos puntuación	0 DD	1 DD	1 DD	2 DD
Com. de oraciones	12 DD	15 N	15 N	15 N
Com. de textos	5 DD	12 N	13 N	13 N
Com. oral	7 N	7 N	8 N	8 N
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	14 DD	17 D	17 D	18 D
Igual- diferente	11 DD	12 D	16 D	16 D
Lectura de palabras	8 DD	11 DD	29 DD	35 D
L. pseudopalabras	13 DD	14 DD	22 DD	31 D
Signos puntuación	2 DD	3 DD	5 D	5 D
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>				
Nombre de letras	130ML	56 ML	38 L	35 L
Igual- diferente	325 ML	215 ML	215 ML	200 ML
Lectura de palabras	441 ML	368 ML	228 ML	148 ML
L. pseudopalabras	341 ML	410 ML	300 ML	228 ML
Signos puntuación	575 ML	385 ML	295 ML	285 ML

**Tabla 13.**

*Análisis de puntuaciones caso 7.*

ÍNDICES PRINCIPALES	EVALUACIÓN INICIAL	POST EVALUACIÓN	EVALUCIÓN NIVEL 2	EVALUACIÓN NIVEL 3
Nombre de letras	10 DD	12 DD	22 DD	25 DD
Igual- diferente	4 DD	4 DD	6 D	8 D
Lectura de palabras	12 DD	16 DD	17 DD	19 DD
L. pseudopalabras	12 DD	15 DD	15 DD	15 DD
Est. gramaticales	7 DD	8 DD	8 DD	12 N
Signos puntuación	1 DD	3 DD	3 DD	4 DD
Com. de oraciones	12 DD	13 D	13 D	14 D
Com. de textos	9 D	11 N	12 N	12 N
Com. oral	3 N	3 N	3 N	5 N
<b>ÍNDICES DE PRECISIÓN</b>				
Nombre de letras	13 DD	14 DD	17 D	17 D
Igual- diferente	11 DD	12 D	12 D	14 D
Lectura de palabras	29 DD	33 DD	38 N	38 N
L. pseudopalabras	25 DD	27 DD	28 DD	30 D
Signos puntuación	0 DD	3 DD	4 DD	5 D
<b>ÍNDICES DE VELOCIDAD</b>				
Nombre de letras	125 ML	114 ML	68 ML	60 ML
Igual- diferente	250 ML	290 ML	288 ML	233 ML

Lectura de palabras	288 ML	228 ML	118 ML	181 ML
L. pseudopalabras	252 ML	228 ML	225 ML	165 ML
Signos puntuación	549 ML	295 ML	292 ML	280 ML

### 3.3 Análisis de resultados tras la aplicación de la propuesta.

Para analizar los datos se realizó una comparación preintervención y post intervención obteniendo los resultados que se detallan a continuación.

#### 3.3.1 Pruebas de la normalidad en la distribución de datos

Las pruebas para evaluar la normalidad muestran que los datos no se ajustan a una distribución normal, es decir no son  $> 0,05$  según indican los resultados obtenidos de la prueba de Kolmogórov-Smirnov. Este planteamiento indica que, para análisis futuros, es imprescindible emplear pruebas no paramétricas.

#### 3.3.2 Análisis de los estadísticos descriptivos de datos no paramétricos

Todos los índices muestran una mejora significativa post intervención, Los valores estadísticos de wilcoxon (Z) son negativos y todos los valores de significancia (Sig.) son menores a 0.05, indicando que las diferencias son estadísticamente significativas, con un nivel de confianza muy alto. Las desviaciones estándar post intervención tienden a ser más bajas que las pre intervención, lo que puede indicar una mayor consistencia en los resultados tras la intervención, como se puede observar en la tabla 15.

**Tabla 15.**

*Estadísticos descriptivos de datos no paramétricos*

INDICES	PREINTREVENCIÓN N=52		POSINTERVENCIÓN N=52		Z	Sig.
	Media	DE	Media	DE		
Nombre de letras	28,60	20,267	54,02	19,036	-5,53	0,000
Igual- diferente	9,58	3,867	14,38	3,554	-5,46	0,000
L. de palabras	10,65	3,022	14,15	1,753	-5,71	0,000



L. pseudopalabras	2,60	2,277	5,98	2,601	-5,59	0,000
Es. gramaticales	13,13	2,249	14,87	1,469	-5,34	0,000
Signos puntuación	8,52	4,254	13,31	3,305	-5,60	0,000
Com. de oraciones	6,69	1,687	7,29	1,333	-4,96	0,000
Com. de textos	8,52	4,254	13,31	3,305	-5,12	0,000
Com. oral	6,69	1,687	7,29	1,333	-2,30	0,022
<b>INDICES DE PRECISIÓN</b>						
Nombre de letras	15,94	2,803	18,23	1,926	-2,29	0,000
Igual- diferente	15,12	3,234	17,79	2,577	-4,50	0,000
L. de palabras	34,12	7,087	38,46	3,670	-4,35	0,000
L. pseudopalabras	32,27	7,007	36,67	4,013	-4,31	0,000
Signos puntuación	5,02	2,987	6,77	2,166	-3,64	0,000
<b>INDICES DE VELOCIDAD</b>						
Nombre de letras	78,27	42,245	44,37	27,826	-3,64	0,000
Igual - diferente	209,65	72,85	155,31	53,59	-4,56	0,000
L. de palabras	190,27	110,028	108,81	41,876	-5,68	0,000
L. pseudopalabras	191,40	88,008	128,56	47,587	-5,42	0,000
Signos puntuación	256,04	137,922	155,31	63,400	-4,85	0,000

## **CAPITULO 4**

### **4.1 Discusión**

El presente estudio tuvo como objetivo validar un programa multinivel en lectoescritura según el modelo de respuesta a la intervención, dirigido a estudiantes de tercero de básica en dos escuelas fiscales rurales del distrito Cañar, con el fin de identificar posibles casos de dislexia. En primer lugar, se realizó un diagnóstico del desarrollo de la lectura de los niños participantes para determinar el nivel de los procesos lectores, utilizando herramientas estandarizadas (PROLEC-R) y determinar el desempeño intelectual (matrices progresivas de Raven), esto contribuyó a establecer criterios de inclusión y exclusión en el proyecto. Luego, se implementó la propuesta de nivelación o intervención multinivel con el propósito de brindar apoyo adicional a los alumnos e identificar a aquellos en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado y presentar dislexia. Se realizó un seguimiento de su progreso y se les proporcionaron intervenciones con validez empírica, ajustando la intensidad y la naturaleza de estas intervenciones

según la respuesta del alumno. Por último, se evaluaron los resultados obtenidos tras la implementación de la propuesta, comparando el desempeño de los estudiantes antes y después de la intervención, según el nivel que hayan alcanzado.

Los resultados del diagnóstico contextual muestran dificultades significativas en diversos aspectos de la lectura, que incluyen el reconocimiento, la pronunciación de letras, así como el reconocimiento y la lectura de palabras, además de la comprensión gramatical y los procesos semánticos. Cerca del 90% de estudiantes recurre a la lectura subléxica, lo que indica una dependencia de estrategias de conversión grafema – fonema (Cuetos et al., 2014), por esta razón los estudiantes no logran ser precisos, fluidos y no tienen una adecuada velocidad.

Como es de conocimiento la fluidez lectora es una habilidad fundamental en el desarrollo de la lectura en español, según Álvarez-Cañizo et al. (2015). Cuando un lector es fluido, es más probable que también sea preciso en su lectura, ya que la fluidez está relacionada con una mejor comprensión y una decodificación más eficiente de las palabras. Por el contrario, la falta de fluidez puede afectar la precisión, ya que los lectores pueden detenerse con frecuencia para decodificar palabras, lo que afecta negativamente tanto la velocidad como la comprensión (Cuetos, 2017).

En español, alcanzar un nivel adecuado de fluidez depende en gran medida de la velocidad lectora, ya que las habilidades de decodificación son más fáciles de aprender (Caravolas et al., 2013). Sin embargo, la velocidad es más difícil de adquirir y, a diferencia de la precisión, hay una gran variabilidad entre individuos (Castejón et al., 2011).

Estudios recientes han intentado comprender los procesos detrás de la competencia en fluidez lectora, Protopapas et al. (2018) sugieren que la fluidez

lectora implica un componente que va más allá de la automatización del reconocimiento de palabras aisladas. Proponen el "procesamiento en cascada" para referirse a la capacidad de procesar estímulos de manera simultánea que aparecen secuencialmente. Sin embargo, la fluidez en la lectura es un proceso dinámico que comienza con procesos subléxicos, avanza al reconocimiento de palabras aisladas y, con la experiencia, se centra en el procesamiento simultáneo de estímulos.

Sin embargo, Rakhlin et al. (2019) encontraron que esta forma de procesamiento es relevante una vez que la velocidad y la exactitud en el reconocimiento de palabras aisladas se automatizan e interiorizan, con el tiempo, la experiencia y una mayor representación ortográfica de las palabras, gracias a la repetición, solo así los lectores comienzan a utilizar la vía léxica (Cuetos, 2017).

El segundo objetivo de la investigación se implementó la propuesta de nivelación o intervención multinivel con el propósito de brindar apoyo adicional a los alumnos e identificar a aquellos en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado y presentar dislexia. El análisis se centra en el proceso de intervención multinivel en lectura, abordando las necesidades individuales de los estudiantes en su desarrollo lector. Luego de la intervención y la evaluación del total de la muestra (N=52) los resultados muestran una variabilidad significativa en el progreso de los estudiantes, donde el 33% (N=17) no experimentó mejoras significativas en los índices evaluados a pesar de las intervenciones implementadas. Esta observación se alinea con las conclusiones de Jiménez y Crespo (2019), los estudiantes que muestran un desempeño inferior al esperado en comparación con sus compañeros, según las puntuaciones estandarizadas, son inicialmente identificados como en riesgo de presentar dificultades específicas de

aprendizaje debido a sus bajos puntajes. Estos estudiantes son incluidos en el nivel 2 de intervención, donde recibirán instrucción en grupos reducidos de manera regular (diariamente o varias veces por semana, durante sesiones de aproximadamente 30-40 minutos).

Posteriormente luego de la intervención y evaluación al grupo de estudiantes correspondiente un 38% (N=7) no mostraron una mejora en su rendimiento lector, siguiendo el modelo de respuesta a la intervención se considera el nivel 3, sinónimo de educación especial. El grupo de instrucción se reduce aún más, al igual que la frecuencia y el tiempo de la intervención que recibe el alumno se incrementan (todos los días de la semana de 45 a 60 minutos) (Jimenes y Crespo, 2019). El objetivo de esta segunda modalidad, fue individualizar aún más la instrucción, considerándola estratégica y ajustándola al máximo a las necesidades del alumno (Moreno, 2019). Este hallazgo es consistente con investigaciones previas que han señalado la complejidad de abordar los procesos lectores, especialmente en poblaciones con una diversidad de habilidades y necesidades (Vaughn y Wanzek, 2014).

Luego de la intervención correspondiente, el análisis individualizado de los casos revela una notable diversidad en el progreso de los estudiantes. Mientras N=5 muestran mejoras en aspectos específicos de la lectura, otros N=2 corresponde al 3.84% enfrentan dificultades en el proceso lector en cuanto a su precisión, velocidad y comprensión, por lo que se plantea la posibilidad de considerar a estos alumnos como candidatos para un diagnóstico de dislexia. Este dato se enmarca en el intervalo de valores esperados para estudios en lengua española entre 3.2% (Jiménez et al., 2009), 11.8% (Carrillo et al., 2011), en cuanto a nuestro contexto

latinoamericano las cifras son 8% (Jiménez y García de la Cadena, 2007), de 3.3% (De los Reyes et al., 2008), 26,5% (Vélez et al., 2015) y 3.63% (Pardo, 2015).

En estas situaciones donde el estudiante no responde adecuadamente a la intervención, se sugiere llevar a cabo una evaluación con un equipo multidisciplinario psicopedagógico y neuropsicológico. Además, considerar el seguimiento a lo largo del estudio, estos estudiantes cumplen con los criterios establecidos por el DSM 5 para dislexia.

El tercer objetivo de la investigación fue el análisis de los resultados obtenidos tras la implementación de una intervención mismo que es fundamental para evaluar su efectividad. En este contexto, el análisis de datos pre y post intervención revela información valiosa sobre los cambios en el desempeño de los sujetos implicados. La aplicación de pruebas de normalidad, y la subsiguiente elección entre análisis paramétricos y no paramétricos, dependiendo de la distribución de los datos, constituyen pasos críticos en este proceso.

Los resultados estadísticos descriptivos, revelan mejoras significativas en varias áreas después de la intervención. La significancia estadística de estas mejoras, con valores  $p$  inferiores a 0.05, resalta la eficacia de la intervención aplicada. Estos hallazgos están en línea con investigaciones anteriores que han demostrado la efectividad del modelo de respuesta a la intervención (RtI), donde los estudiantes en riesgo de desarrollar dificultades específicas de aprendizaje en lectura que recibieron intervención en el nivel 2 del RtI experimentaron mejoras sustanciales en su capacidad lectora (Burns et al., 2020; Jiménez et al., 2021). Además, algunos estudios han mostrado que estas mejoras pueden mantenerse incluso hasta cuatro años después de la intervención (Svensson et al., 2019), o que invertir los niveles 2 y 3 del RtI es más adecuado cuando el objetivo es mejorar la

velocidad de lectura (Bouton et al., 2018). Por último, se observó la efectividad de la intervención en conciencia fonológica mediante la implementación de la instrucción en el nivel 2 del RtI, lo que resultó en avances significativos en medidas como la identificación del primer sonido, la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético (Kruse et al., 2015).

## **4.2 Conclusiones**

Los hallazgos respaldan la eficacia del modelo RtI como una excelente opción para la atención precoz de estudiantes en riesgo de trastornos específicos del aprendizaje, integrando evaluación e intervención en un solo proceso.

Este enfoque no solo promueve un entorno más inclusivo en el aula al permitir que la mayoría de los estudiantes reciban instrucción dentro del aula regular, sino que también fomenta un mayor involucramiento de los docentes ya que el primer nivel de intervención lo realiza el profesorado.

Además, este modelo trasciende la clásica disparidad entre el coeficiente intelectual y el rendimiento académico, una norma todavía prevalente en los sistemas educativos contemporáneos, que ha probado ser ineficaz para la prevención temprana de dificultades. Tal enfoque no facilitaba intervenciones oportunas, desatendiendo así los primeros años, cruciales en el aprendizaje, de habilidades fundamentales. Este periodo es esencial para prevenir problemas futuros, subrayando la importancia de adoptar estrategias más eficaces y proactivas en el ámbito educativo.

La intervención multinivel diseñada para abordar las dificultades en lectoescritura de estudiantes de tercero de básica ha revelado resultados importantes que enfatizan la complejidad y la diversidad en el desarrollo lector. La implementación de esta propuesta ha demostrado que, a pesar de las mejoras

observadas en ciertos aspectos de la lectura, un segmento de estudiantes aún enfrenta desafíos persistentes que afectan su rendimiento lector.

El modelo de respuesta a la intervención contribuye a obtener una visión precisa del diagnóstico. Un diagnóstico incorrecto puede resultar en la estigmatización del individuo y afectar negativamente su autoconcepto y sus interacciones sociales, también resulta crítico en casos de falsos negativos, donde el estudiante puede ser etiquetado como desinteresado o de capacidad limitada, a pesar de enfrentar desafíos de aprendizaje no identificados.

### **4.3 Recomendaciones**

La inclusión de recursos tecnológicos y programas interactivos puede ofrecer modalidades alternativas y atractivas de aprendizaje, potencialmente beneficiando a estudiantes con dificultades persistentes.

La formación docente continua en técnicas de diagnóstico y en la implementación de estrategias de intervención personalizadas puede mejorar la eficacia de las respuestas pedagógicas a las dificultades de lectura.

## REFERENCIAS

- Álvarez-Cañizo, M., Suárez-Coalla, P., y Cuetos, F. (2015). The role of reading fluency in children's text comprehension. *Frontiers in Psychology*, 6(1810), 1-8.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01810>
- Andonegi, A., Garrido, C., y Pérez, M. (2017). 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/284/265>
- Asociación Americana de Psiquiatría. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico 5 (DSM-5)*. Editorial Panamericana. <https://www.federaciocatalanadhd.org/wp-content/uploads/2018/12/dsm5-manualdiagnosticoyestadisticodelostrastornosmentales-161006005112.pdf>
- Balu, R., Zhu, P., Doolittle, F., Schiller, E., Jenkins, J., y Gersten, R. (2015). *Evaluation of response to intervention practices for elementary school reading (NCEE 2016-4000)*. Institute of Education Sciences. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED560820.pdf>
- Bastidas, K., Jumbo, F., Mazón, V., y Bastidas, L. (2023). La dislexia: rol del docente en el diagnóstico precoz en estudiantes de educación básica. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), 9191-9208.  
[https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v7i1.5112](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5112)
- Benítez-Burraco, A. (2007). Bases moleculares de la dislexia. , 45, . *Revista Neurológica*, 45(1), 491-502. <https://doi.org/10.33588/rn.4508.2006605>
- Bertrán, J. B. (2015). *Psicopedagogía de la diversidad en el aula: desafío a las barreras en el aprendizaje y la participación*. Alpha Editorial.
- Booth, J., Boyle, J., y Kelly, S. (2010). Do Tasks Make a Difference? Accounting for Heterogeneity of Performance of Children with Reading Difficulties on Tasks of



- Executive Function: Findings From a Meta-Analysis. *British Journal of Developmental*, 28(1), 133-176.  
<https://www.doi.org/10.1348/026151009x485432>
- Booth, J., Boyle, J., y Kelly, S. (2014). The relationship between inhibition and working memory in predicting children's reading difficulties. *Journal of Research in Reading*, 37(1), 84-101. <https://www.doi.org/10.1111/1467-9817.12011>
- Bouton, B., McConnell, J., Barquero, L., Gilbert, J., y Compton, D. (2018). Upside-down response to intervention: A quasi-experimental study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(4), 229-236. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12171>
- Brown-Chidsey, R., y Steege, M. (2006). *Response to intervention: Principles and strategies for effective instruction*. Guilford Press.
- Burns, M., Maki, K., Brann, K., McComas, J., y Helman, L. (2020). Comparison of reading growth among students with severe reading deficits who received intervention to typically achieving students and students receiving special education. *J Learn Disabil.*, 53(6), 444-453. <https://www.doi.org/10.1177/0022219420918840>.
- Cain, K., y Oakhill, J. (2007). Reading Comprehension Difficulties: Correlates, Causes, and Consequences. En K. Cain, y J. Oakhill (Eds.), *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective* (pp. 41-75). The Guilford Press.
- Caravolas, M., Lervåg, A., Defior, S., Seidlová, G., y Hulme, C. (2013). Different patterns, but equivalent predictors, of growth in reading in consistent and inconsistent orthographies. *Psychological Science*, 24(8), 1398-1407.  
<https://www.doi.org/10.1177/0956797612473122>
- Carrillo, M., Alegría, J., Miranda, P., y Sánchez, M. (2011). Evaluación de la dislexia en la escuela primaria: Prevalencia en español. *Escritos de Psicología*, 4(2), 35-44.  
<https://doi.org/10.5231/psy.writ.2011.1407>

- Case, L., Speece, D., Silverman, R., Schatschneider, C., Montanaro, E., y Ritchey, K. (2014). Immediate and long-term effects of tier 2 reading instruction for first-grade students with a high probability of reading failure. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 7(1), 28–53.  
<https://doi.org/10.1080/19345747.2013.786771>
- Castejón, L., González-Pumariega, S., y Cuetos, F. (2011). Adquisición de la fluidez en la lectura de palabras en una muestra de niños españoles: Un estudio longitudinal. *Infancia y Aprendizaje*, 34(1), 19–30.  
<https://www.doi.org/10.1174/021037011794390139>
- Coltheart, M. (2005). Modeling reading: The dual-route approach. En M. Snowling, y C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 6-23). Blackwell.
- Compton, D., Fuchs, D., Fuchs, L., y Bryant, J. (2006). Selecting at-risk readers in first grade for early intervention: A two-year longitudinal study of decision rules and procedures. *Journal of Educational Psychology*, 1(98), 394-409.  
<https://www.doi.org/10.1037/a0018448>
- Cuetos, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 1(370), 61–67.  
<https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., y Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores*. TEA Ediciones.
- Cuetos, F., Soriano, M., y Rello, L. (2019). *Dislexia. Ni despiste, ni pereza: Todas las claves para entender el trastorno*. La esfera de los libros.
- De la Peña, C., y Bernabéu, E. (2018). Dislexia y discalculia: una revisión desde la neurogenética. *Universitas psychologica*, 17(3), 1-11. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>

- De los Reyes, C. L., Mendoza, C., Neira, D., León, A., y Peña, D. (2008). Estudio de prevalencia de dificultades de lectura en niños escolarizados de 7 años de Barranquilla (Colombia). *Psicología desde el Caribe.*, 1(22), 38-49.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/n22/n22a04.pdf>
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Revista Aula*, 20(1), 25-44. <https://doi.org/10.14201/12560>
- Denton, C. (2012). Response to Intervention for Reading Difficulties in the Primary Grades: Some Answers and Lingering Questions. *Journal of Learning Disabilities*, 45(3), 232-243. <https://www.doi.org/10.1177/0022219412442155>
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 1(64), 135-168.  
<https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- Diuk, B., y Ferroni, M. (2012). Reading difficulties in a poverty context: a case study of the Matthew Effect? *Psicología Escolar e Educativa*, 16(2), 209-217.  
<https://www.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-378-360>
- Diuk, B., Ferroni, M., Mena, M., y Barreyro, J. (2017). Respuesta a la intervención y escritura en niños de grupos sociales vulnerados. *Páginas de Educación*, 10(2), 96-110.  
<https://doi.org/10.22235/pe.v10i2.1426>
- Escudero, I., y León, J. (2007). Procesos inferenciales en la comprensión del discurso escrito: influencia de la estructura del texto en los procesos de comprensión. *Revista Signos*, 40(64), 311-336. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342007000200003>
- Fien, H., Smith, J., Smolkowski, K., Baker, S., Nelson, N., y Chaparro, E. (2015). An examination of the efficacy of a multitiered intervention on early reading outcomes for first grade students at risk for reading difficulties. *J Learn Disabil*, 48(6), 602-621. <https://www.doi.org/10.1177/0022219414521664>

Fisher, S., y Francks, C. (2006). Genes, cognition and dyslexia: learning to read the genome. *Trends in cognitive sciences*, 10(6), 250–257.

<https://doi.org/10.1016/j.tics.2006.04.003>

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *UNICEF advierte que los niveles de aprendizaje son alarmantemente bajos, ya que se calcula que solo una tercera parte de los niños y niñas de 10 años del mundo pueden leer y comprender una historia sencilla*. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/unicef-advier-te-niveles-aprendizaje-bajos-solo-tercera-parte-ninos-pueden-leer>

Fonseca, L., Migliardo, G., Simiana, M., Olmos, R., y León, J. (2019). Estrategias para mejorar la comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología educativa: Revista de los Psicólogos de la Educación*, 25(2), 1-2.

<https://www.doi.org/10.5093/psed2019a1>

Frith, U. (1985). *Beneath the Surface of Developmental Dyslexia*. Erlbaum.

[https://www.researchgate.net/publication/245583604\\_Beneath\\_the\\_surface\\_of\\_developmental\\_dyslexia](https://www.researchgate.net/publication/245583604_Beneath_the_surface_of_developmental_dyslexia)

Fuchs, L., Fuchs, D., y Maxwell, L. (1998). The validity of informal reading comprehension measures. *Remedial and Special Education*, 9(2), 20-28.

<https://doi.org/10.1177/074193258800900206>

Fuchs, L., Fuchs, D., y Zumeta, R. (2008). A Curricular-Sampling Approach to Progress Monitoring: Mathematics Concepts and Applications. *Assessment for Effective Intervention*, 33(4), 225-233. <https://doi.org/10.1177/1534508407313484>

Galaburda, A., y Cestnick, L. (2003). Dislexia del desarrollo. *Rev. Neur.*, 1(36), 3-9.

<https://doi.org/10.33588/rn.36S1.2003068>

Galaburda, A., Menard, M., y Rosen, G. (1994). Evidence for aberrant auditory anatomy in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the*

- United States of America*, 91(17), 8010–8013.  
<https://doi.org/10.1073/pnas.91.17.8010>
- Galaburda, A., Sherman, G., Rosen, G., Aboitiz, F., y Geschwind, N. (1985). Developmental dyslexia: four consecutive patients with cortical anomalies. *Ann Neurol*, 18(2), 222-233. <https://doi.org/10.1002/ana.410180210>
- Gersten, R., Compton, D., Connor, C., Dimino, J., Santoro, L., y Linan-Thompson, S. (2008). *Assisting Students Struggling with Reading: Response to Intervention and Multi-Tier Intervention for Reading in the Primary Grades*. Institute of Education Sciences .
- González, D., y Jiménez, J. (2012). Dislexia Indicadores biológicos de la dislexia. En A. Rosales (Coord), *Dislexia en español. Prevalencia e indicadores cognitivos, culturales, familiares y biológicos* (pp. 79-99). Editorial Pirámide.  
<https://doi.org/10.35362/rie622852>
- Gooch, D., Thompson, P., Nash, H., Snowling, M., y Hulme, C. (2016). The development of executive function and language skills in the early school years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(2), 180-187. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12458>
- Grigorenko, E. L. (2001). Developmental dyslexia: an update on genes, brains, and environments. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 42(1), 91–125. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00704>
- Gutiérrez, N., y Jiménez, J. (2019). Modelo de respuesta a la intervención y lectura: principales habilidades y detección temprana. En J. Jiménez (Coord), *Modelo de Respuesta a la Intervención. Un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 109-149). Pirámide.
- Haager, D., Klingner, J., y Vaughn, S. (2007). *Evidence based reading practices for response intervention*. Brookes.

- Harm, M., y Seidenberg, M. (2004). Computing the meanings of words in reading: cooperative division of labor between visual and phonological processes. *Psychological Review*, 111(3), 662-720. 10.1037/0033-295X.111.3.662
- Hindson, B., Byrne, B., y Fielding-Barnsley, R. (2005). Assessment and early instruction of preschool children at risk for reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 97(4), 687-704. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.97.4.687>
- Honig, B., Diamond, L., y Gutlohn, L. (2013). *Teaching reading sourcebook*. Arena Press.
- Jacob, R., Armstrong, C., Bowden, A., y Pan, Y. (2016). Leveraging volunteers: An experimental evaluation of a tutoring program for struggling readers. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(1), 67-92.  
<http://dx.doi.org/10.1080/19345747.2016.1138560>
- Jenkins, J., Hudson, R., y Johnson, E. (2007). Screening for at-risk readers in a response to intervention framework. *School Psychology Review*, 36(4), 582-600.  
<https://www.doi.org/10.1080/02796015.2007.12087919>
- Jiménez, J. (2019). *Modelo de respuesta a la intervención*. Editorial Pirámide.
- Jiménez, J., y Crespo, P. (2019). Modelo de respuesta a la intervención: definición y principales componentes. En J. Jiménez (Coord), *Modelo de respuesta a la intervención* (pp. 35-84). Pirámide.
- Jiménez, J., y García de la Cadena, C. (2007). Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross-National Study of the Prevalence and Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(3), 161-169. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2007.00247.x>
- Jiménez, J., y Gutiérrez, N. (2019). Indicadores de progreso de aprendizaje en lectura (IPAL)-2º curso de Educación Primaria. En J. Jiménez (Coord), *Modelo de respuesta*

*a la intervención: un enfoque preventivo para el abordaje de las dificultades específicas de aprendizaje* (pp. 1041-1050). Pirámide.

Jiménez, J., De León, S., y Gutiérrez, N. (2021). Piloting the Response to Intervention Model in the Canary Islands: Prevention of reading and math learning disabilities. *The Spanish Journal of Psychology*, 24(1), 1-23. <https://doi.org/10.1017/SJP.2021.25>

Jiménez, J., Guzmán, R., Rodríguez, C., y y Artiles, C. (2009). Prevalencia de las dificultades específicas de aprendizaje: La dislexia en español. *Anales de Psicología*, 25(1), 78-85. <https://revistas.um.es/analesps/article/view/71521>

Johnson, E., Jenkins, J., Petscher, Y., y Catts, H. (2009). How can we improve the accuracy of screening instruments? *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(4), 174-185. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2009.00291.x>

Johnson, K. (2017). *Conciencia Fonológica ¿qué es y cómo funciona?* . <https://www.understood.org/es-mx/articles/phonological-awareness-what-it-is-and-how-it-works>

Jones, R., Yssel, N., y Grant, C. (2012). Reading instruction in tier 1: Bridging the gaps by nesting evidence-based interventions within differentiated instruction. *Psychology in the Schools*, 49(3), 210- 218. <https://doi.org/10.1002/pits.21591>

Kruse, L., Spencer, T., Olszewski, A., y oldstein, H. (2015). Small Groups, Big Gains: Efficacy of a Tier 2 phonological awareness intervention with preschoolers with early literacy deficits. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 189-205. [https://doi.org/10.1044/2015\\_AJSLP-14-0035](https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0035)

Kudo, M., Lussier, C., y Swanson, H. (2015). Reading disabilities in children: A selective meta-analysis of the cognitive literature. *Research in Developmental Disabilities*, 1(40), 51-62. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.01.002>.

- Lane, H., y Pullen, P. (2004). *Phonological awareness assessment and instruction: A sound beginning*. Allyn y Bacon.
- Lázaro, J., y Solís, F. (2008). Neuropsicología de lóbulos frontales, funciones ejecutivas y conducta humana. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencias*, 8(1), 47-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3987468>
- Livingstone, M., Rosen, G., Drislane, F., y Galaburda, A. (1991). Physiological and anatomical evidence for a magnocellular defect in developmental dyslexia. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 88(18), 7943-7947. <https://doi.org/10.1073/pnas.88.18.7943>
- Lopes, J., Silva, P., Oliveira, C., Ferreira, J., Oliveira, J., y Crato, N. (2023). From A to Z: Effects of a 2nd-grade reading intervention program for struggling readers. *Revista de Psicodidáctica*, 29(1), 57-68. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2023.09.002>
- Mather, N., White, J., y Youman, M. (2020). Dyslexia around the world: a snapshot. *Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal*, 25(1), 1-17. <https://doi.org/10.18666/lmj-2020-v25-i1-9552>
- Menghini, D., Finzi, A., Carlesimo, G., y Vicari, S. (2011). Working memory impairment in children with developmental dyslexia: is it just a phonological deficit? *Developmental neuropsychology*, 36(2), 199-213. <https://doi.org/10.1080/87565641.2010.549868>
- Morais, J. (1994). *L'Art de Lire*. Odile Jacob.
- Moreno, R. (2019). *Educación inclusiva y competencias docentes: Retos y perspectivas*. Editorial Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Motiejunaite, A., Noorani, S., y Monseur, C. (2014). Patterns in national policies for support of low achievers in reading across Europe. *British Educational Research Journal*, 40(6), 970-985. <https://doi.org/10.1002/berj.3125>



- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*.  
<https://www.unesco.org/es/articles/resultados-de-logros-de-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo>.
- Paige, D., Smith, G., Rasinski, T., Rupley, W., Magpuri-Lavell, T., y Nichols, W. (2019). A path analytic model linking foundational skills to 29 Grade 3 state reading achievement. *The Journal of Educational Research*, 112(1), 110-120.  
<https://doi.org/10.1080/00220671.2018.1445609>
- Pardo, A. (2015). *Prevalencia del trastorno específico de la lectura en una muestra de instituciones educativas de la localidad 19 de Bogotá*. Universidad Nacional de Colombia. <http://www.bdigital.unal.edu.co/47004/1/05599185.2015.pdf>
- Paulesu, E., Démonet, J., Fazio, F., McCrory, E., Chanoine, V., Brunswick, N., . . . Frith, U. (2001). Dyslexia: cultural diversity and biological unity. *Science*, 291(5511), 2165-2167. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11251124/>
- Pelorroso, A., Etchevers, M., y Arlandi, N. (2003). *Normas del Test de Matrices Progresivas de Ravenescala General y Coloreada Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Conurbano Bonaerense (1998-2003)*. PAIDOS.
- Protopapas, A., Katopodi, K., Altani, A., y Georgiou, G. (2018). Word Reading Fluency as a Serial Naming Task. *Scientific Studies of Reading*, 22(3), 248–263.  
<https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1430804>
- Rakhlin, N., Mourgues, C., Cardoso-Martins, C., Kornev, A., y Grigorenko, E. (2019). Orthographic processing is a key predictor of reading fluency in good and poor readers in a transparent orthography. *Contemporary Educational Psychology*, 56(1), 250-261. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2018.12.002>

- Samaniego, E., y Luna, G. (2020). Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención. *Revista de Orientación Educativa AOSMA*, 1(29), 26-43.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7666016>
- Simmons, D., y Kame'enui, K. (2006). *A consumer's guide to evaluating a core reading program grades K-3: A critical elements analysis*. Institute for the Development of Educational Achievement College of Education.  
[https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/2013/06/cons\\_guide\\_instr.pdf](https://iris.peabody.vanderbilt.edu/wp-content/uploads/2013/06/cons_guide_instr.pdf)
- Smith, J., Nelson, N., Fien, H., Smolkowski, K., Kosty, D., y Baker, S. (2016). Examining the efficacy of a multitiered intervention for at-risk readers in grade 1. *The Elementary School Journal*, 116(1), 549-573. <https://www.doi.org/10.1086/686249>
- Svensson, I., Fälth, L., Tjus, T., Heimann, M., y Gustafson, S. (2019). Two-step tier three interventions for children in grade three with low reading fluency. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(1), 3-14. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12419>
- Tamayo, S. (2014). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 21(1), 423-432.  
<http://hdl.handle.net/10481/47516>
- Tamayo, S. (2017). La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado.*, 21(1), 423-432.  
<https://www.redalyc.org/pdf/567/56750681021.pdf>
- Vaughn, S., y Wanzek, J. (2014). Intensive Interventions in Reading for Students with Reading Disabilities: Meaningful Impacts. *Learn Disabil Res Pract*, 29(2), 46-53.  
<https://www.doi.org/10.1111/ldrp.12031>
- Vélez, X., Tárraga, R., Fernández-Andrés, M., Sanz-Cervera, P., Blázquez-Garcés, J., y Tijeras, A. (2015). Incidencia de la dislexia en Ecuador: Relación con el CI, lateralidad, sexo

y tipo de escuela. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(1), 249–257. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n1.v2.64>

Vellutino, F., Scanlon, D., Small, S., y Fanuele, D. (2006). Response to Intervention as a vehicle for distinguishing between children with and without reading disabilities Evidence for the role of kindergarten and first-grade interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 39(2), 157-169.

<https://www.doi.org/10.1177/00222194060390020401>

Wolf, M. (2008). *Cómo aprendemos a leer: historia y ciencia del cerebro*. Ediciones B.

Zavadenko, N. (2021). La dislexia como la forma más frecuente de problemas específicos de aprendizaje. *Revista Neurológica LO Badalyan*, 2(3), 146-158.

<https://doi.org/10.46563/2686-8997-2021-2-3-146-158>

Zelazo, P., Blair, C., y Willoughby, M. (2016). *Executive Function: Implications for Education*. Institute of Education Sciences.

Zuppardo, L., Rodríguez Fuentes, A., Pirrone, C., y Serrano, F. (2020). Las repercusiones de la Dislexia en la Autoestima, en el Comportamiento Socioemocional y en la Ansiedad en Escolares. *Psicología Educativa*, 26(2), 175 - 183.

<https://doi.org/10.5093/psed2020a4>

ANEXOS

**EL DIAGNOSTICO DE LA DISLEXIA EN ESTUDIANTES DE TERCERO DE BÁSICA"**

El Psicólogo clínico Javier Tixi estudiante de la maestría en neuropsicología de la Universidad del Azuay pretende realizar el siguiente proyecto de investigación cuya finalidad es realizar una intervención en el proceso lectoescritor de los estudiantes de tercero de básica para el correcto diagnóstico del trastorno de Dislexia, de esta forma contribuir en la práctica docente y desarrollo de los niños.

En este sentido solicitamos su participación VOLUNTARIA para realizar a su hijo una evaluación e intervención en el proceso lectoescritor. La evaluación e intervención se realizar dentro de la escuela, los datos estarán protegidos tal como establece las normas éticas del Helsinki.

Le agradecemos de antemano por su apoyo a este proyecto de investigación que pretende sobre todo mejorar la calidad educativa.

**Nota: ante cualquier duda comunicarse con el Ps. Cl. Javier Tixi - Nro telef.. 0995485407**

**ACTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO (PADRES)**

Yo Elsa Paloma Navajo Ancozuma con CI: 030211558 he leído y comprendido la información expuesta en este documento referente al proyecto de intervención en el proceso lectoescritor necesario para el correcto diagnóstico del trastorno de la Dislexia en estudiantes de tercero de básica

Comprendo que mi participación es voluntaria  
Comprendo que puedo retirarme del estudio:

- Cuando quiera
- Sin tener que dar explicaciones
- Sin que repercuta en los servicios educativos dirigidos a mi hijo

Autorizo que mi hijo Vashtel Paloma Gualpa Navajo estudiante del tercer año de educación básica de la ..... participe en la investigación.

Para constancia firman:

Paloma Navajo  
Nombre PFFF

Javier Tixi  
Nombre Investigador

Paloma Navajo  
Firma

Javier Tixi  
Firma

Fecha: 25 de Septiembre del 2022

# PROLEC-R

## CUADERNO DE ANOTACIÓN

Apellidos y nombre: *Lala Velasco Elizabeth Anahi*  
 Edad: *6 años* Curso: *3ro* Sexo: *V M* Fecha: *3/ Marzo / 2023*

### RESUMEN DE PUNTUACIONES

#### INDICES PRINCIPALES

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			HABILIDAD LECTORA
			PD	DD	D N	
NL	Nombre de letras	$(NL-P / NL-V) \times 100$	50	DD	. . .	Identificación
ID	Igual - Diferente	$(ID-P / ID-V) \times 100$	8	D	. . .	Identificación
LP	Lectura de palabras	$(LP-P / LP-V) \times 100$	72	DD	. . .	Identificación
LS	Lectura de pseudopalabras	$(LS-P / LS-V) \times 100$	77	DD	. . .	Identificación
EG	Estructuras gramaticales	ACIERTOS (EG)	15	N	. . .	Memoria
SP	Signos de puntuación	$(SP-P / SP-V) \times 100$	7	DD	. . .	Identificación
CO	Comprensión de oraciones	ACIERTOS (CO)	14	D	. . .	Comprensión
CT	Comprensión de textos	ACIERTOS (CT)	8	D	. . .	Comprensión
CR	Comprensión oral	ACIERTOS (CR)	4	N	. . .	Comprensión

#### INDICES DE PRECISIÓN

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA			
			PD	DD	D ? N	N
NL-P	Nombre de letras	ACIERTOS (NL-P)	78	N	. . .	. . .
ID-P	Igual - Diferente	ACIERTOS (ID-P)	79	N	. . .	. . .
LP-P	Lectura de palabras	ACIERTOS (LP-P)	82	DD	. . .	. . .
LS-P	Lectura de pseudopalabras	ACIERTOS (LS-P)	83	N	. . .	. . .
SP-P	Signos de puntuación	ACIERTOS (SP-P)	2	DD	. . .	. . .

#### INDICES DE VELOCIDAD

ÍNDICE	DESCRIPCIÓN	CÁLCULO	CATEGORÍA				
			PD	ML	L	N	R MR
NL-V	Nombre de letras	TIEMPO (NL-V)	60	ML	. . .	. . .	. . .
ID-V	Igual - Diferente	TIEMPO (ID-V)	244	ML	. . .	. . .	. . .
LP-V	Lectura de palabras	TIEMPO (LP-V)	265	ML	. . .	. . .	. . .
LS-V	Lectura de pseudopalabras	TIEMPO (LS-V)	287	ML	. . .	. . .	. . .
SP-V	Signos de puntuación	TIEMPO (SP-V)	379	ML	. . .	. . .	. . .

DD: Dificultad inversa D: Dificultad L: Leve N: Normal ? : Dudas  
 ML: Muy lento L: Lento NE: Normal R: Rápido MR: Muy Rápido B: Bien M: Medio A: Alto

*-> Objetivo*

*letras y lineas*

# CUADERNILLO DE LECTOESCRITURA

NOMBRE DEL ESTUDIANTE:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA:

AÑO DE BÁSICA:

## Información general

**Objetivos:** mejorar las habilidades del estudiante en las distintas áreas relacionadas con el proceso de lectura, con el fin de alcanzar un adecuado desarrollo de sus capacidades y destrezas.

**Tiempo:** 45 minutos por sesión.

**Materiales:** lápiz, lápices de colores, sacapuntas, borradores. Cartulinas y un reloj.

**Habilidades para trabajar:** fluidez verbal, conciencia fonológica y funciones ejecutivas.

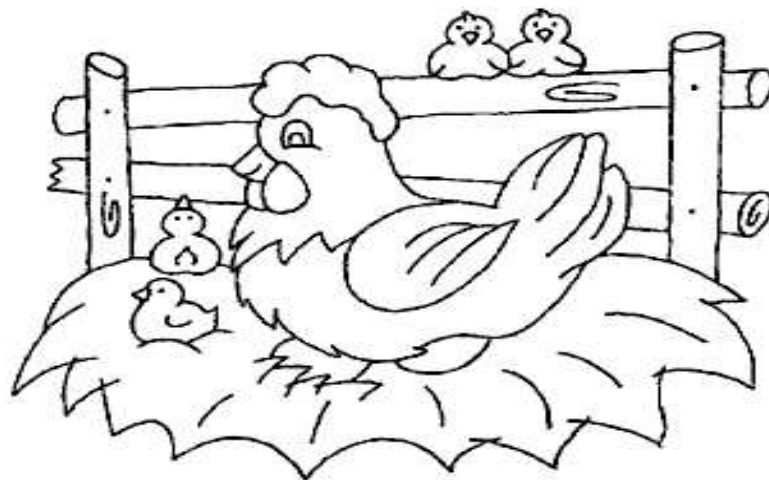
**Áreas para trabajar:** fluidez. Funciones ejecutivas, conocimiento alfabético, conciencia fonológica

## La gallina

Un día, la gallina y sus pollitos paseaban en el campo, ellos jugaban y buscaban gusanos en la tierra.

De pronto, pasaron por ahí unos cuervos hambrientos y al ver a los pollitos quisieron comérselos.

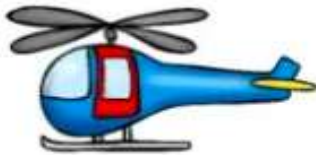
La gallina se dio cuenta y corrió a defenderlos cacareando muy fuerte y moviendo mucho las alas; al verla, los cuervos se asustaron, no pudieron comerse a los pollitos y se fueron volando a buscar alimento a otra parte.





# CONCIENCIA FONOLÓGICA

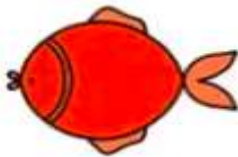
Colorea el número que corresponda a las sílabas del dibujo:



1
2
3
4
5



1
2
3
4
5



1
2
3
4
5



1
2
3
4
5



1
2
3
4
5



1
2
3
4
5

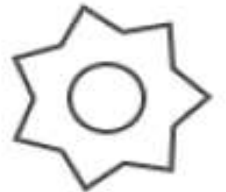
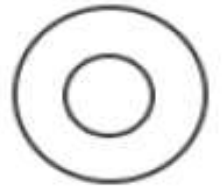
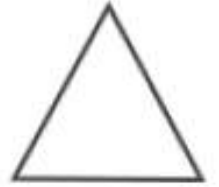


Batería de denominación rápida





**FUNCIONES EJECUTIVAS (ATENCIÓN): UNIR CON  
LÍNEAS SEGÚN CORRESPONDA**



edufichas.com

# Los patitos



Un día la mamá pata salió al patio  
a tomar el sol con sus patitos.  
Mamá pata pasea a sus patitos.  
Tomas les pone masa a sus patitos.

Encuentra las palabras en la sopa de letras

P	A	T	A	T	M
M	Z	L	K	F	A
P	A	T	I	O	S
P	Q	W	E	R	A
I	U	S	O	L	T
T	O	M	A	S	Y

- MASA
- PATA
- PATIO
- SOL
- TOMAS



## El alfabeto

<b>a</b> a	<b>j</b> jota	<b>r</b> erre
<b>b</b> be	<b>k</b> ka	<b>s</b> ese
<b>c</b> ce	<b>l</b> ele	<b>t</b> te
<b>ch</b> che	<b>ll</b> elle	<b>u</b> u
<b>d</b> de	<b>m</b> eme	<b>v</b> uve
<b>e</b> e	<b>n</b> ene	<b>w</b> uve doble
<b>f</b> efe	<b>ñ</b> eñe	<b>x</b> equis
<b>g</b> ge	<b>o</b> o	<b>y</b> i griega
<b>h</b> hache	<b>p</b> pe	<b>z</b> zeta
<b>i</b> i	<b>q</b> cu	

La **ch** y la **ll** representan un sonido.



SA	ME
----	----




BE	NU
----	----




WI	KI
----	----





PA	LU
----	----

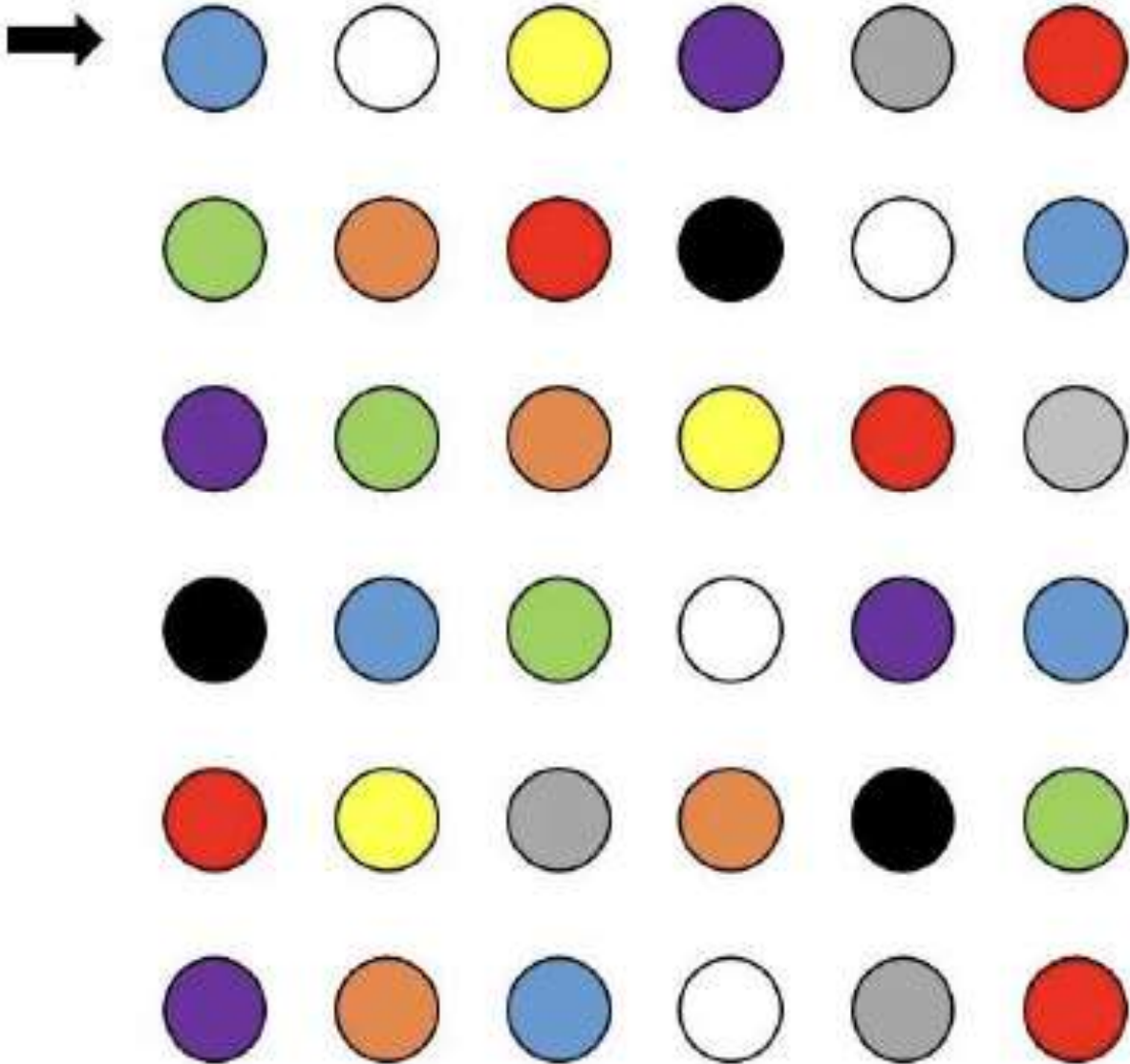



TO	GA
----	----




TA	SE
----	----


 fluidez lectora: ¿Cuántos colores puedes leer? Nombra lo más rápido que puedas los colores, no te saltes ninguno y no te detengas, empieza por la flecha



Nombre: _____	Tiempo: _____
N.º de respuestas: _____	
Respuestas correctas: _____	Respuestas incorrectas: _____



# LAS SÍLABAS LOCAS

Ediciones  
 El mundo de los niños



COL	RA	CA

GA	TOR	TU


El juego de las

# sílabas locas



LA	LLO	DRI

BA	CO	ES

JO	ES	PE
		





# ALFABETO: COMPLETA EL ABECEDARIO

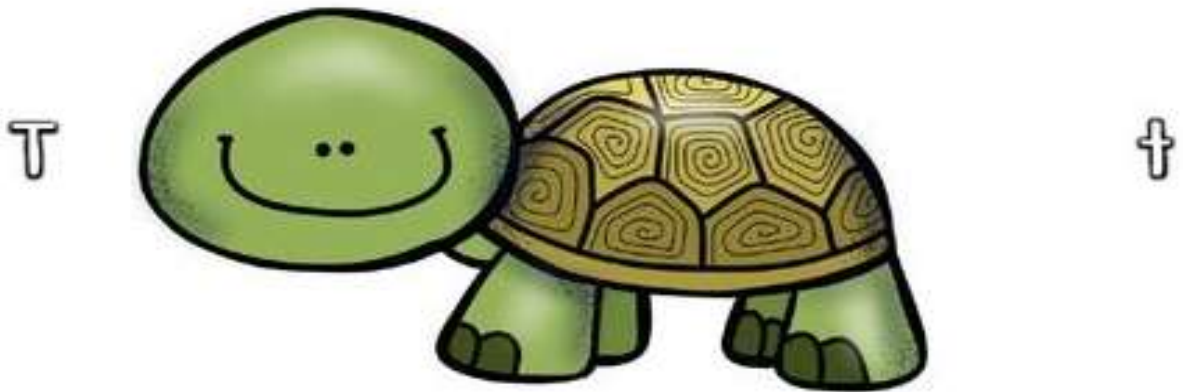


Do  
Da






# La tortuga Tomasa



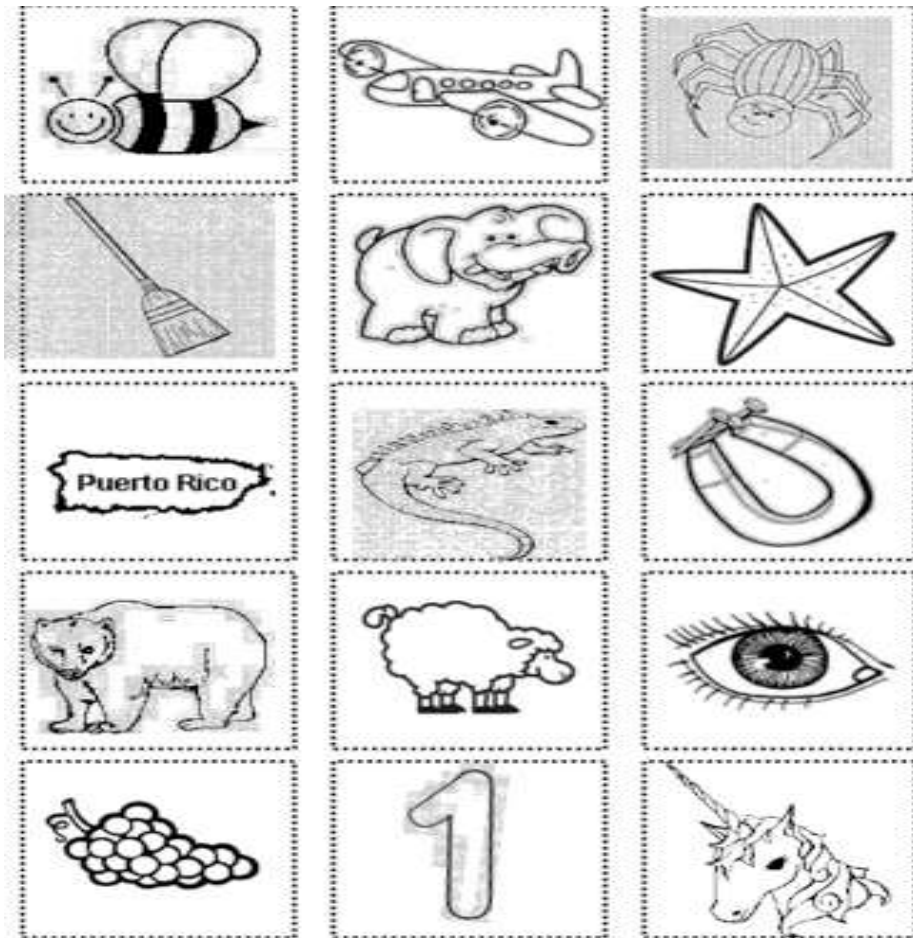
Un día de sol la tortuga Tomasa se fue al parque. Allí se columpió y luego se cayó del columpio. Vino su amiga tortuga y la ayudó a levantarse. Jugando las dos tortugas encontraron una casa. La casa estaba llena de agua. Abrieron las ventanas y la puerta y se salió el agua. Subieron al tejado y había un tambor y una trompeta. Las cogieron y se pusieron a tocarlas. Al rato fueron a una tienda a comprar un bocadillo de tomate y se lo comieron en casa de Tomasa con un tenedor.



 **ALFABETO:** coloca el nombre de las imágenes según corresponda a cada vocal

VOCALES

A	
E	
I	
O	
U	





Escribe palabras que corresponden a cada fonema

1. ma \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. me \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. me \_\_\_\_\_

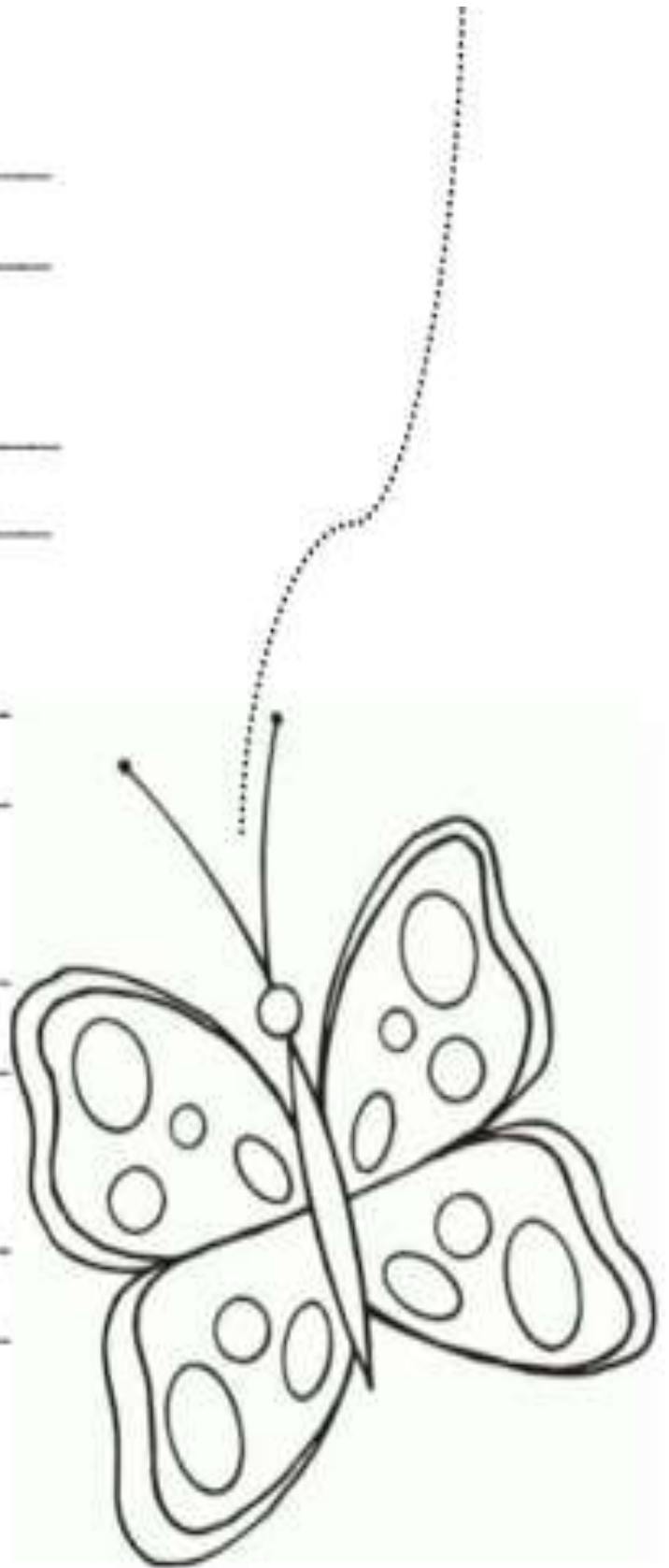
\_\_\_\_\_

4. mi \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. mo \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Lee cuidadosamente la siguiente lectura.

P P

Papá mima a Pepo y a Pepa.  
Papá ama a mamá.  
Pepo y Pepa aman a Pepe.  
Pepa y Pepo aman a mamá.

### 1. Conciencia fonológica

El juego de las

sílabas locas

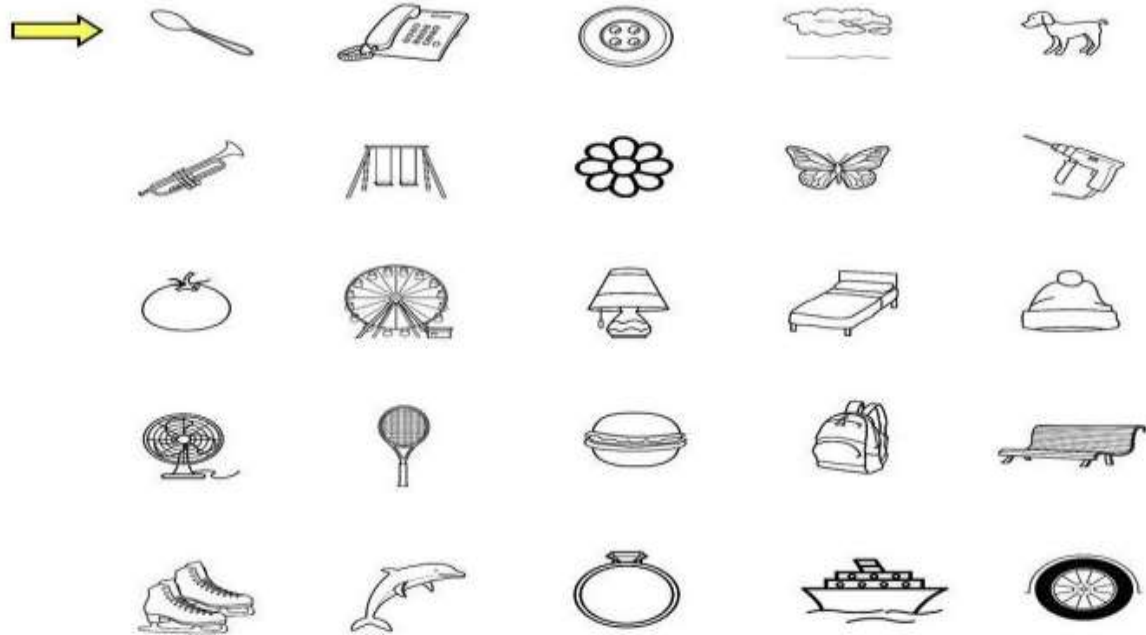


RI	MA	PO	SA



MON	TA	TES	SAL





Doblar la ficha por la línea punteada. Memorizar las siguientes parejas. Dar la vuelta a la hoja.



Una vez memorizadas las parejas, pasar a esta parte y une con una flecha cada figura con su pareja.



# La muñeca y el ñu

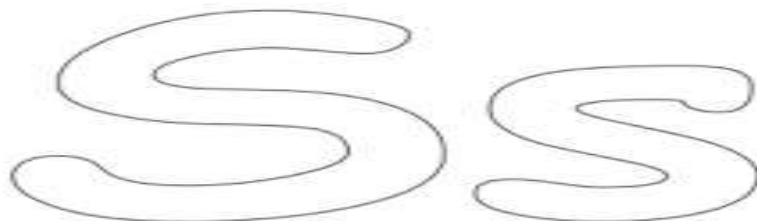


Decían que había una muñeca muy guapa que vivía en una cabaña hecha con leña. La muñeca soñaba todas las mañanas que era su cumpleaños y le hacían una piñata con dulces dentro. Un día tuvo una pesadilla con una araña que se la quería comer, pero llegaba un ñu y se comía a la araña. Cuando la muñeca se despertó vio al ñu en su cabaña y se asustó. Salió corriendo a decírselo a la niña que vivía con ella y entonces el ñu dio un puñetazo a la ventana y la rompió para salir, pero antes se comió una tarta de moras que, como eran para dormir, se durmió. Luego la niña y la muñeca lo llevaron a la montaña y lo dejaron allí con su amigo el ñandú.

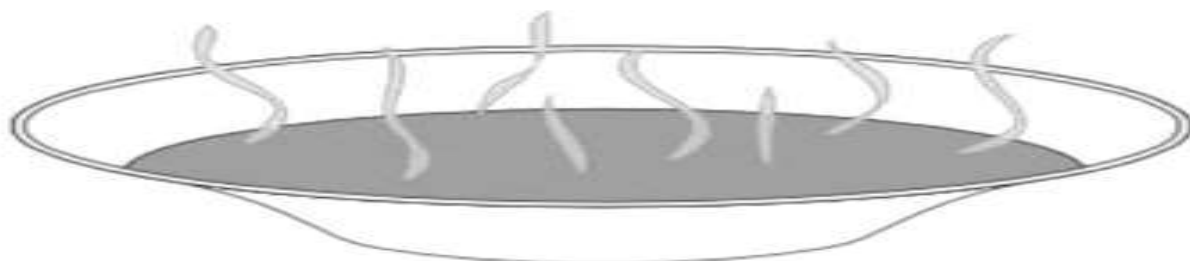


👋 . ALFABETO

Lee cuidadosamente la siguiente lectura.

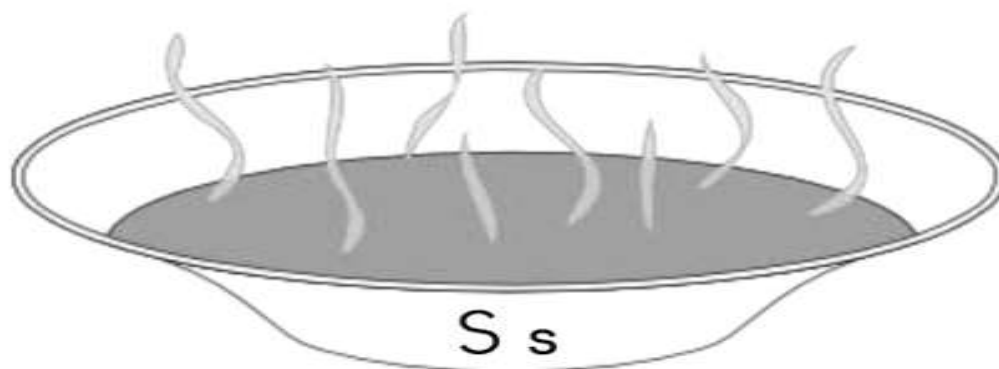


Esa es mi mesa.  
Susi puso mi sopa.  
Papá se asoma.  
Esa sopa es mía.



¡Vamos a cocinar!

Añade a la sopa las palabras que tengan el fonema S



asoma

sopa

mesa

mamá

Susi

puso



### 3. CONCIENCIA FONOLÓGICA

El juego de las

# sílabas locas



MI	CA	SA

A	LLO	NI

GA	RE	LO

El juego de las

# sílabas locas



FE	CHU	EN

PIN	RA	TU

PA	ES	DA



ASPA	ANDO	ESCOBA	ESTADO	ESPEJO	MIEL
ARCO	OLMO	ANTENA	ARDILLA	ESPESO	ESPÁTULA
ARMA	UNTA	ALTILLO	ESTELA	ESPINA	ESPESA
ARTE	ANTE	ANTONIO	ALPACA	ENSAYO	ESPERA
ASMA	ALTO	ESTO	ESCUDO	ENTERO	ONDA

👉 fluidez: ¿cuántas palabras puedes leer?

👉 Funciones ejecutivas (memoria): Memorizar las siguientes parejas y dar la vuelta la hoja



Una vez memorizadas las parejas, pasar a esta parte y une con una flecha cada figura con su pareja.



👉 lectura grupal

# Superman



Un día Superman estaba volando cuando vio a un monstruo, Superman le ganó y se fue volando a su casa. Se subió al tejado, el tejado se rompió porque estaba sucio y Superman se cayó. Se rompió un diente y se fue al dentista. El dentista era otro monstruo que se llamaba Samuel, entonces Superman le ganó también y se fue con otro dentista que no dijera mentiras y fuera simpático. Allí se curó el diente. Al salir se encontró a una mosca, se hicieron amigas, se fueron de excursión a la selva y la pasaron muy bien.

❖ Identificar si una palabra empieza por la sílaba determinada: "Colorea los dibujos que empiezan por PA"





TRABA JO	TREN	FLECHA	SOPLO	TIGRE	MADRE
TRIGO	TROPA	PLATO	PLAYA	TRES	TRIPA
FLACO	GRAPA	BLUSA	BRAZO	TRUCO	ANCLA
PLATA	GRIS	CLAVO	FR ÍO	PLANO	CREMA
GRUTA	PRADO	PLUMA	CHICLE	COFRE	CABLE

Palabras leídas: \_\_\_\_\_

### Lectura rápida

Lee en orden ayudándote con la numeración.



El <sup>1</sup> niño <sup>2</sup> del <sup>5</sup>  
manzanas <sup>4</sup>  
árbol. <sup>6</sup> come <sup>3</sup>

Escribe la oración de manera ordenada y vuelve a leer.

---



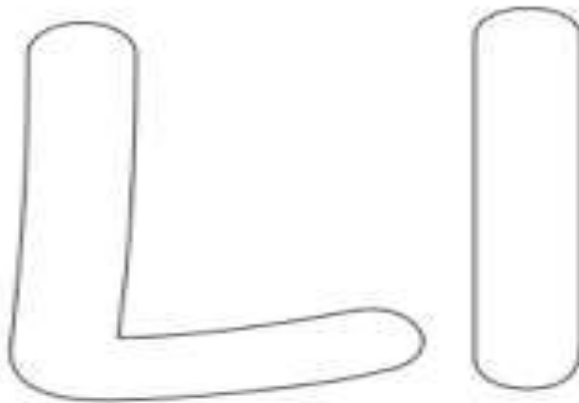
---



---

## Alfabeto

Lee cuidadosamente la siguiente lectura.



Luli es mi paloma.

La paloma sale a la loma.

Luli se posó en el palo.

Luli tiene una ala mala.



Dibuja tres cosas que se dicen de Luli.



Colorea estos números de los siguientes colores:



1



7



2



5

1	9	3	4	1
2	6	6	7	2
3	5	2	1	7
4	8	4	0	4

Lee cuidadosamente la siguiente lectura.

Nn

El mono lame mi mano.

El mono es enano.

Ese mono me anima.

Amo a mi mono Nolo.

¡Comprendo lo que leo!

Contestar oralmente.

1. ¿Qué cosas hace el mono?
2. ¿Cómo es el mono?
3. ¿Cómo se llama el mono?





Colorea las palabras que tengan el fonema Nn.

nene

mono

Nuno

no

maní

mami

pino



sonidos iniciales

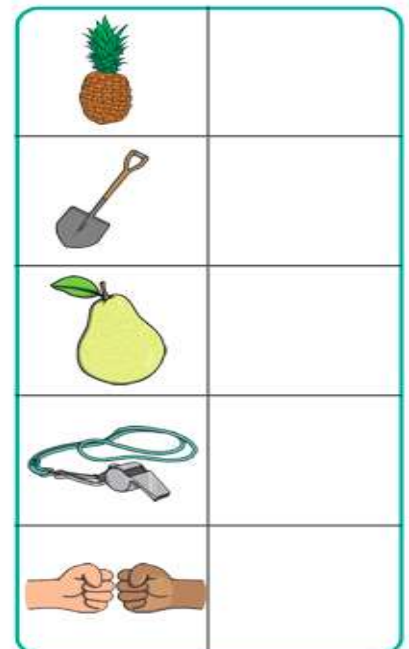
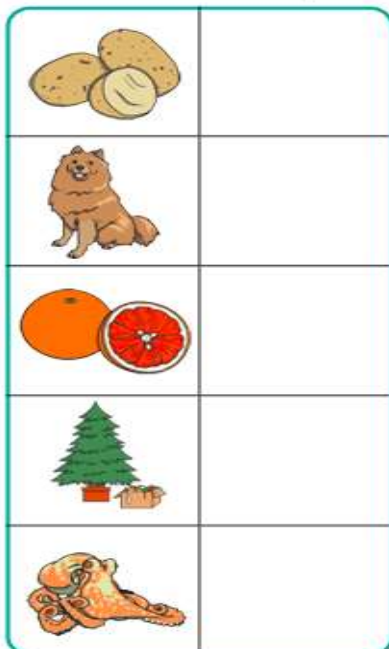
## Sonidos Iniciales

Escribe el sonido inicial que corresponde a cada imagen.



Sonidos Iniciales

Escribe el sonido inicial que corresponde a cada imagen.



Pato	dado	pera	saco	pena	bebe
Pelo	rana	foca	mina	café	moto
Pila	rosa	taza	pate	tiza	pata
Casa	rojo	peso	mora	puré	rata
mano	cola	vaca	cara	suma	bata

### Lectura rápida

Lee en orden ayudándote con la numeración.



El <sup>1</sup> niño <sup>2</sup> del <sup>5</sup>  
 manzanas <sup>4</sup>  
 árbol. <sup>6</sup> come <sup>3</sup>

Escribe la oración de manera ordenada y vuelve a leer.

---

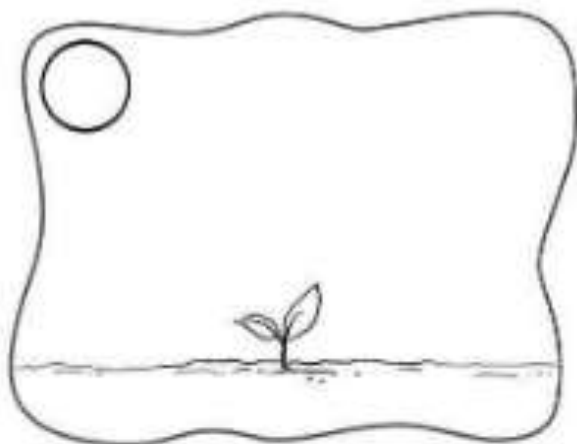
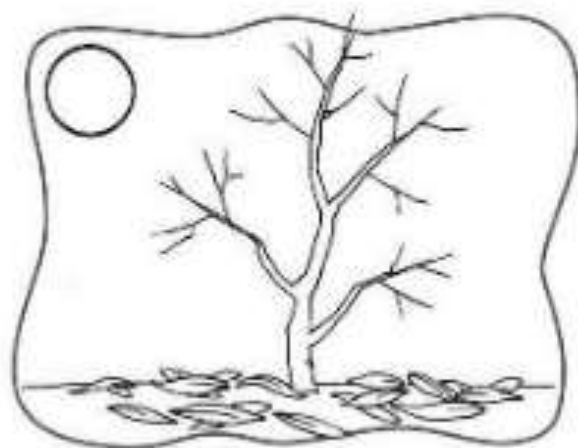
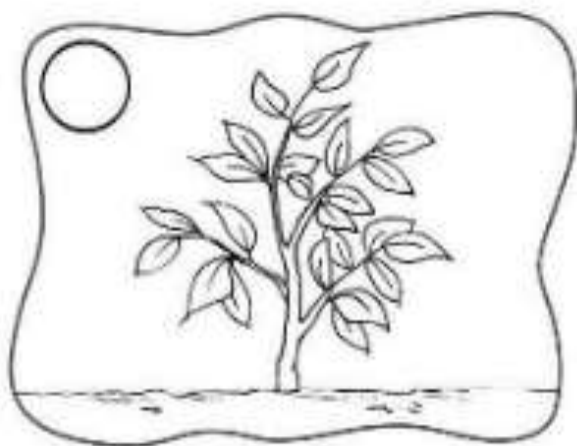


---



---

➤ Ordena estos dibujos y colorea.





## El lobo y el pastor

**A**compañaba un lobo a un rebaño de ovejas, pero sin hacerles daño. Al principio el pastor lo observaba y tenía cuidado de él como un enemigo. Pero como el lobo le seguía y en ningún momento intentó robo alguno, llegó a pensar el pastor que más bien tenía un guardián de aliado.

Cierto día, teniendo el pastor necesidad de ir al pueblo, dejó sus ovejas confiadamente junto al lobo y se marchó.

El lobo, al ver llegado el momento oportuno, se lanzó sobre el rebaño y devoró casi todo.

Cuando regresó el pastor y vio todo lo sucedido exclamó:

-- Bien merecido lo tengo; porque ¿De dónde saqué confiar las ovejas a un lobo?





dama

dona

todo

tela

moneda

soda

dime

loma

sala



Circula las palabras con el fonema Ññ.



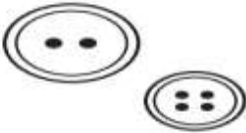
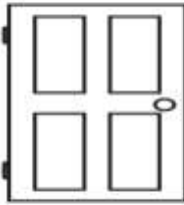






niña	moño	año
leña	mano	uñita
muñeca	piña	pañó
loma	mesa	caña
ñu	muro	niño





# conciencia fonológica: conciencia intrasilábica

Colorea el sonido inicial

	<p>R F Z</p>		<p>D E L</p>
	<p>D B P</p>		<p>P H O</p>
	<p>W</p>		<p>C</p>
	<p>O P C</p>		<p>L H F</p>
	<p>V H F</p>		<p>I H X</p>



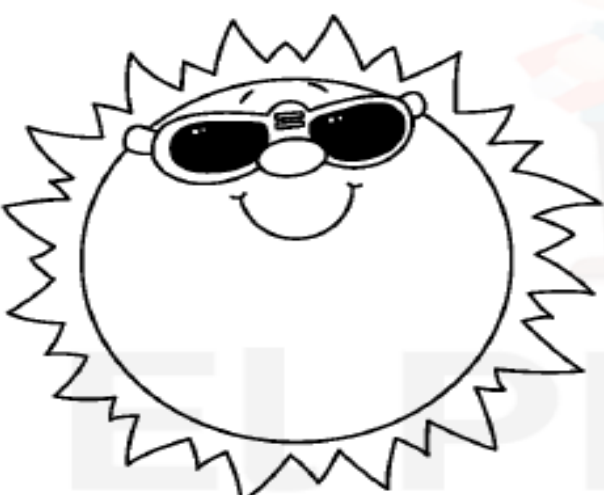


Fluidez lectora: leer de izquierda a derecha lo más rápido posible, repetir 4 veces

mucho	chulo	caja	ducha	chino	choto
mayo	choto	rayo	cuña	choza	kilo
piña	valla	queso	joya	jarra	coche
llora	silla	perro	chepa	gallo	zorro
yoyó	lucha	llave	cerro	chalé	churro

## Lectura rápida

Lee en orden ayudándote con la numeración.



temprano. 7      sol 5      sale 3

día 2      el 4

Cada 1      más 6

Escribe la oración de manera ordenada y vuelve a leer.

 lectura guiada.

## El perro y el gallo

**C**ierta vez un perro y un gallo se unieron en sociedad para recorrer el mundo. Llegada una noche, el gallo subió a un árbol y el perro se arrecostó al pie del tronco.

Y como era su costumbre, cantó el gallo antes del amanecer. Oyó su canto una zorra y corrió hacia el sitio, parándose al pie del árbol. Le rogó que descendiera, pues deseaba besar a un animal que tenía tan exquisita voz. Le replicó entonces el gallo que, por favor, primero despertara al portero que estaba durmiendo al pie del árbol. Y entonces el perro, cuando la zorra buscaba como establecer conversación con el portero, le saltó encima descuartizándola.



### ¿Qué estará soñando Galo?

Busca todas las palabras que empiecen con los fonemas ga, go, gu y pégalos en la nube.  
¡Descubrirás lo que está soñando Galo!



gato

lago

pega

gusano

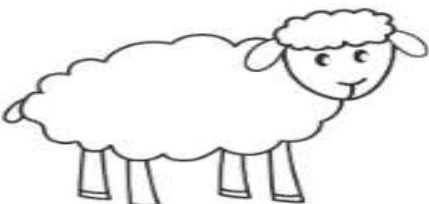


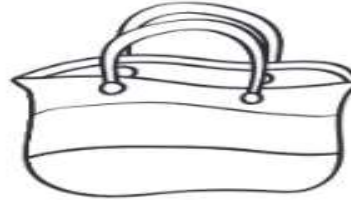


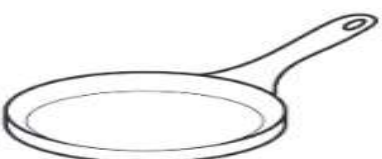


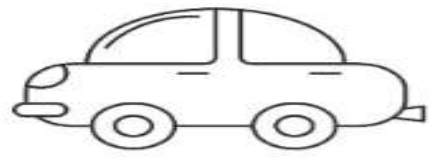

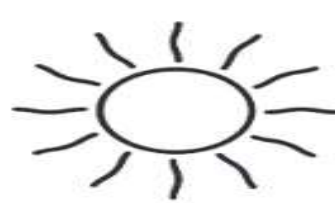
mago

bueno

soga

huella

gotera

	<p>r p o</p>		<p>g a d</p>
	<p>a r s</p>		<p>w p o</p>
	<p>r</p>		<p>c</p>
	<p>e - n</p>		<p>o t d</p>
	<p>k o g</p>		<p>p r e</p>
	<p>a t c</p>		<p>v b i</p>



FLUIDEZ LECTORA: leer de izquierda a derecha lo más rápido posible, repetir 3 veces.

PALABRAS TRISILABAS CON SILABAS DIRECTAS

tomate	<b>piloto</b>	<b>bigote</b>	<b>número</b>	<b>dedito</b>	velero
camisa	<b>famoso</b>	<b>canela</b>	<b>butaca</b>	<b>pitido</b>	salero
barato	<b>medusa</b>	<b>cateto</b>	<b>maleta</b>	<b>gatito</b>	bobada
sábado	<b>cometa</b>	<b>pirata</b>	<b>mesita</b>	<b>bolita</b>	babosa
verano	basura	parada	patada	casero	balada

### Lectura rápida

Lee en orden ayudándote con la numeración.

uva. 7

se 3

obtiene 4

de 5

El 1

vino 2

la 6

EL PROFE

Escribe la oración de manera ordenada y vuelve a leer.



 **FUNCIONES EJECUTIVAS: secuencia y planificación**

**PON EL NUMERO (1-2-3...) SEGUN EN EL ORDEN QUE HACES ESTAS ACTIVIDADES DIARIAS.**

1

2

3

4

5

6

7

8

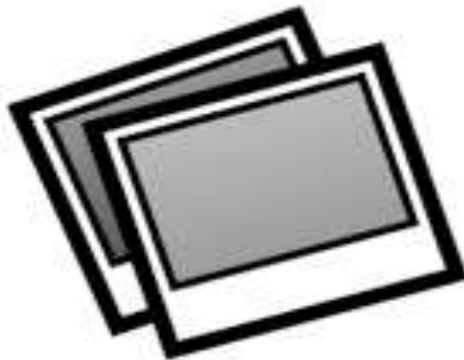


 ALFABETO:

F f

Lee todos los días

Le foca es fea.  
El faro está lejos.  
La foto es falsa.  
El sofá es fino.



¡Lee todos los días!

Bb

bate

sube

lobo

bata

bigote

burro

barro

bola

bueno

beso

bota

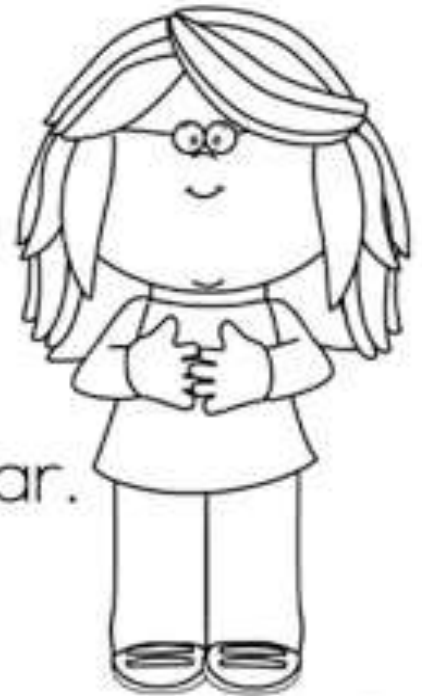
Vv

Vivi vive en Vega Baja.







En verano le gusta nadar.

Le gustan las uvas.

Le gusta la avena.





naran-	-jo	li-	-ón
	-ja		-no
	-a		-món
material gratuito de <a href="http://edufichas.com">edufichas.com</a>			
san-	-ía	mo-	-ar
	-día		-a
	-as		-ra
pe-	-ra	pláta-	-so
	-as		-no
	-na		-o

👉 Pinta con azul las palabras que terminan en la vocal "o" y con rojo las palabras que terminan en la consonante "r"

palmera	costilla	pulpa	barba	castaña	pulpo
remolque	pulso	partir	barco	mosca	pintor
pantano	fanta	fantasía	baldosa	curva	caldera
fandango	fondo	fin	campana	carne	canto
pantalla	fundir	pan	santo	casca	castilla
molde	pinta	caldo	candado	cálculo	campo
parto	punta	cantera	cangrejo	cáscara	mosquito
palco	multa	castillo	salto	carpeta	cansado
talco	culpa	Carmen	sal	cal	cartera
tornillo	pantera	banco	bar	casco	col



FLUIDEZ LACTORA: leer de izquierda a a derecha lo mas rápido posible, repetir 4 veces.

PALABRAS TRISILABAS CON SILABAS DIRECTAS QUE CONTIENEN

quesito	carrera	relleno	chicharra	esquina	maque
lechuga	cuchara	puchero	quejica	muchacho	catarr
cuchillo	cepillo	jarabe	química	caballo	barrig
belleza	chaqueta	chapuza	quijote	carrete	terren
medalla	ballena	chatarra	raqueta	cerilla	borreg
piraña	camello	chorrada	payaso	cigarro	cari

### Lectura rápida

Lee en orden ayudándote con la numeración.



La <sup>1</sup> de <sup>6</sup> es <sup>10</sup> es <sup>5</sup>  
 bonita. <sup>12</sup> y <sup>9</sup> Juan <sup>4</sup>  
 muy <sup>11</sup> de <sup>3</sup> color <sup>7</sup>  
 bicicleta <sup>2</sup> azul <sup>8</sup>

Escribe la oración de manera ordenada y vuelve a leer.

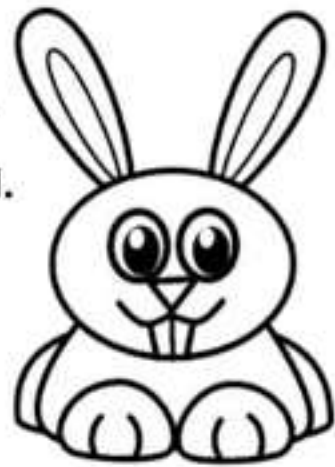


Offert par [Les3Colombes.com](http://Les3Colombes.com)



Ca Co Cu

En mi casa tengo un conejo.  
Come zanahoria y calabaza.  
Me come mis caramelos.  
Mi conejo es muy glotón.




Zz

Lee todos los días.

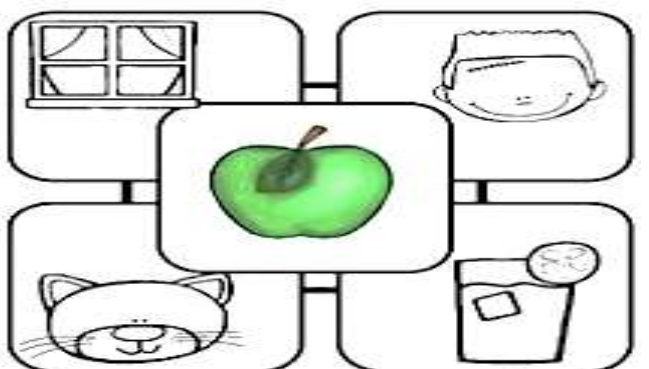
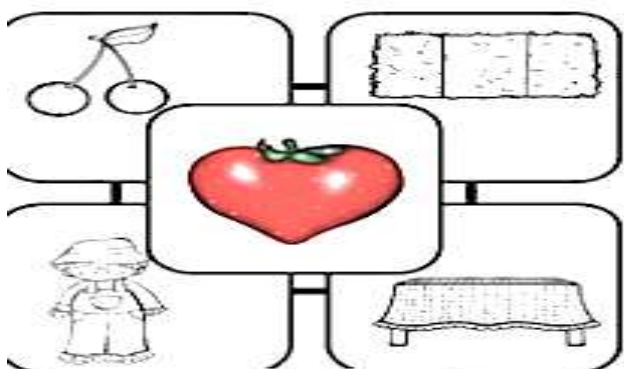
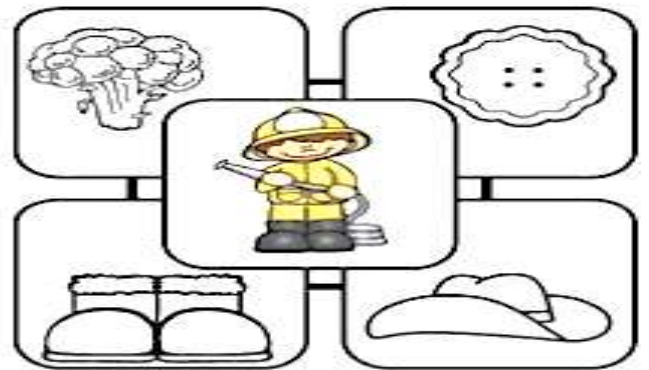
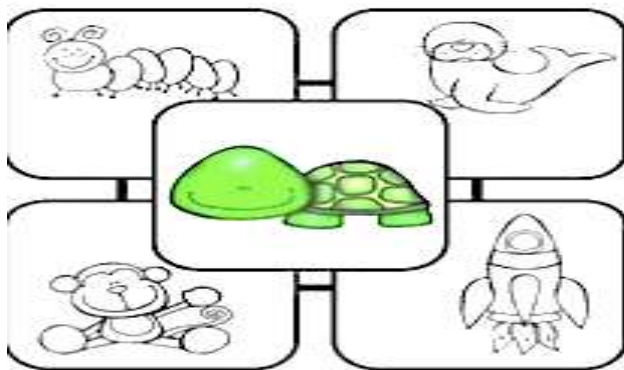
zanahoria	cabeza	taza
zapato	calabaza	tiza
zorra	pozo	

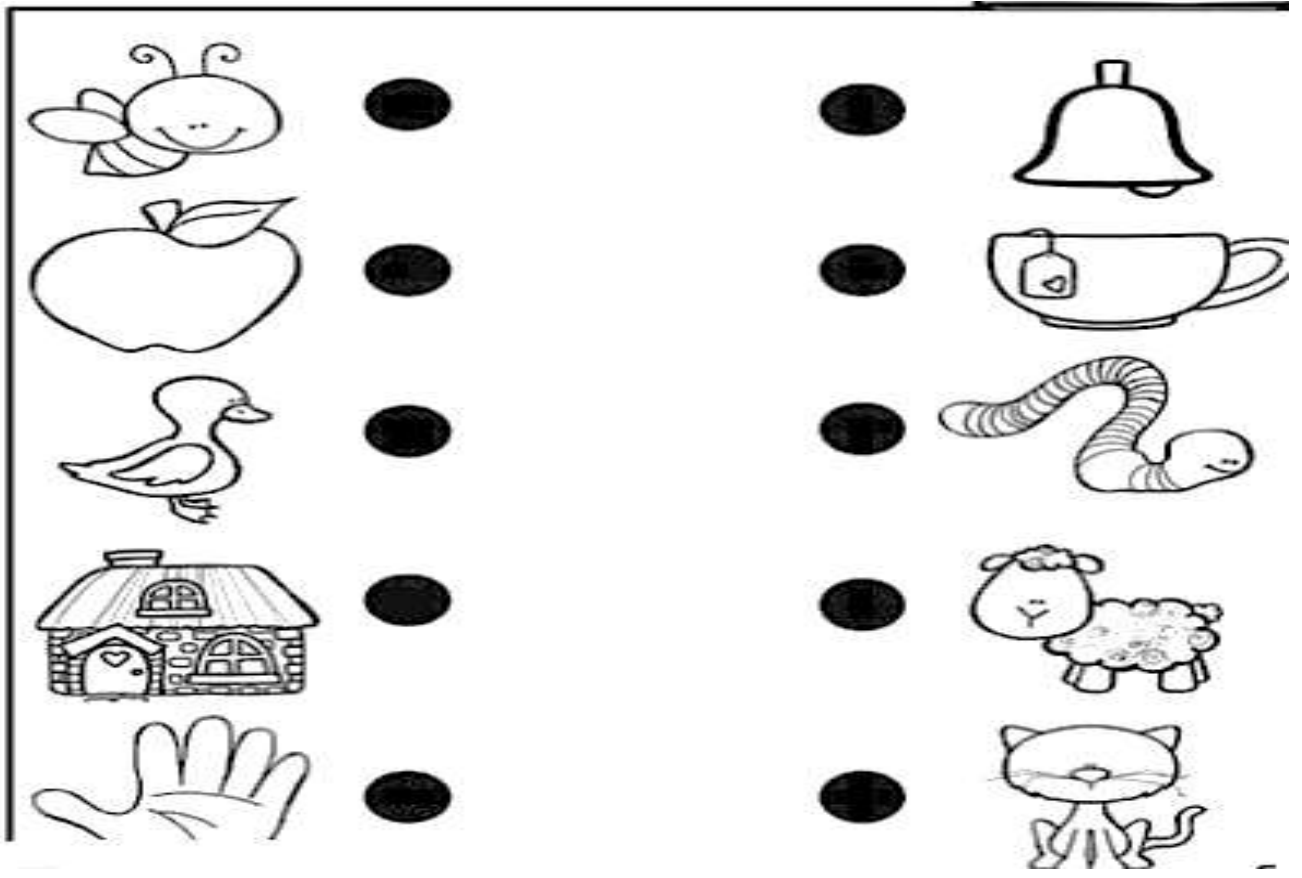


 **FLUIDEZ LECTORA:** lee las palabras lo más rápido posible, repite 4 veces.  
Palabras con silabas inversas

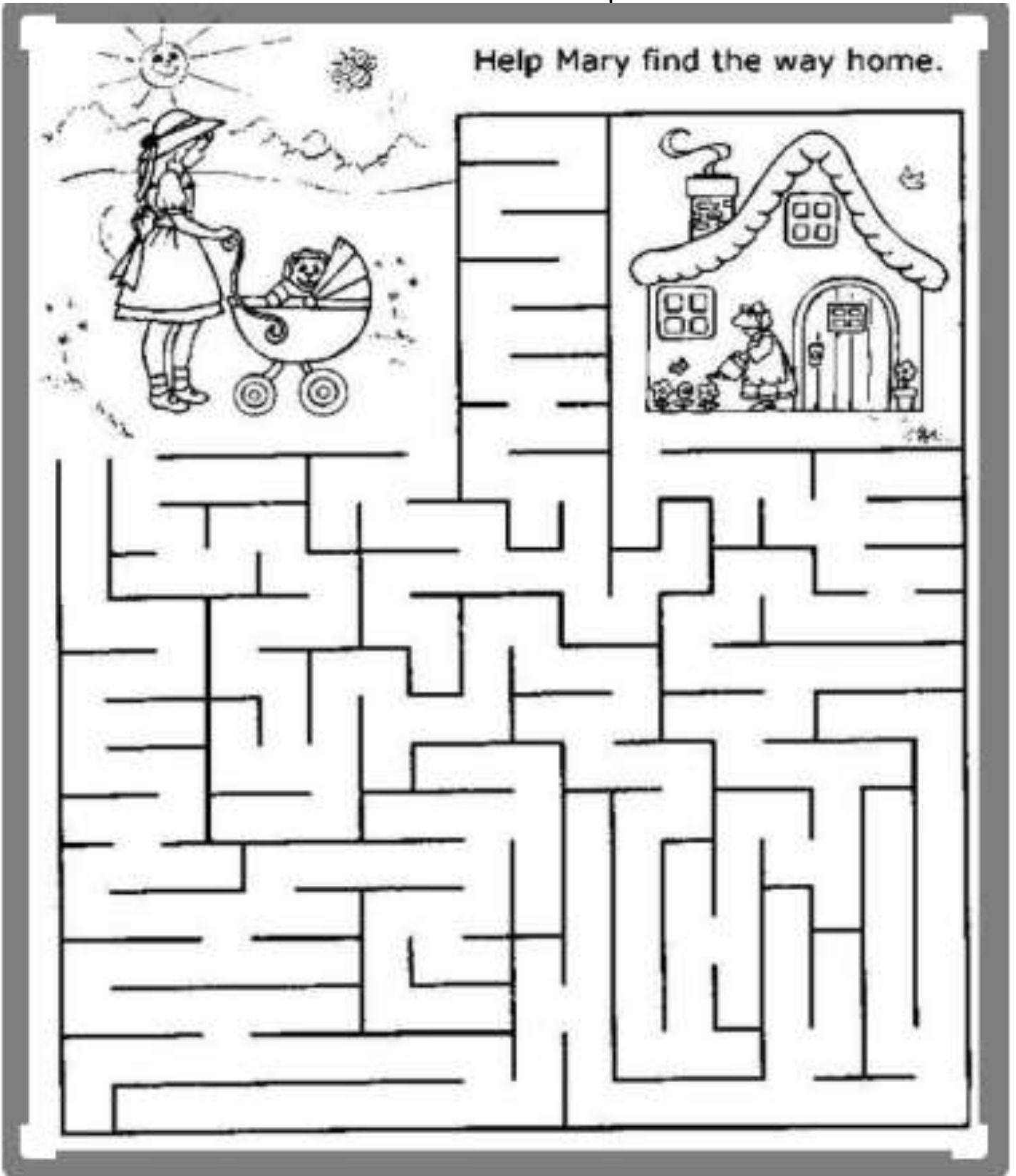
aspa	ando	escoba	estado	espejo	miel
isla	multa	asno	escena	esposo	once
alta	alma	asco	escote	Jaén	espía
esta	anda	arca	esfera	indio	espuela
arpa	Inma	escucha	España	altura	escalón
Oslo	este	escape	espuma	Almería	escala

 **CONCIENCIA FONOLÓGICA**





👉 FUNCIONES EJECUTIVAS: planificación e inhibición



Pega las ilustraciones que aparecen en la próxima página en la palabra que corresponde. Luego escribe el nombre de cada objeto con mucho cuidado.

zorra

zanahoria

taza

---

---

---

---

---

---

---

---

---

calabaza

pozo

zapato

---

---

---

---

---

---

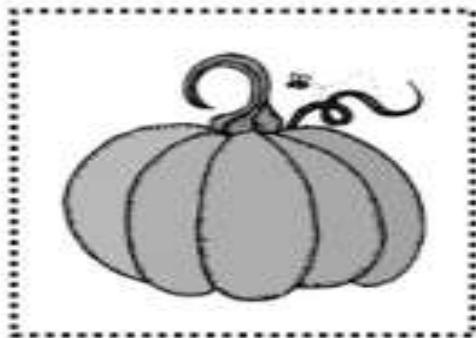
---

---

---



Para ser utilizado con el ejercicio anterior.





**FLUIDEZ LACTORA:** lee las palabras lo más rápido posible, repite 4 veces.

Palabras con silabas trabadas.

GRUTA	PRADO	PLUMA	CHICLE	COFRE	CABLE
PADRE	FRUTA	BROCHA	GRABA	GRASA	GRIFO
SABLE	GRILLO	CABRA	CROMO	PRESO	CLARO
BRUJA	MICRO	LIBRO	GLOBO	TRUENO	GRITO
CEBRA	METRO	SOBRE	NEGRO	TRENZA	GRUMO
CRESTA	CLASE	FRESA	OGRO	PIEDRA	PRUEBA



**CONCIENCIA FONOLÓGICA: RIMAS**

Lee las palabras y une con diferente color las que terminan igual.

Casa

pez

cama

noche

luna

canción

mapa

rama

cuna

coche

masa

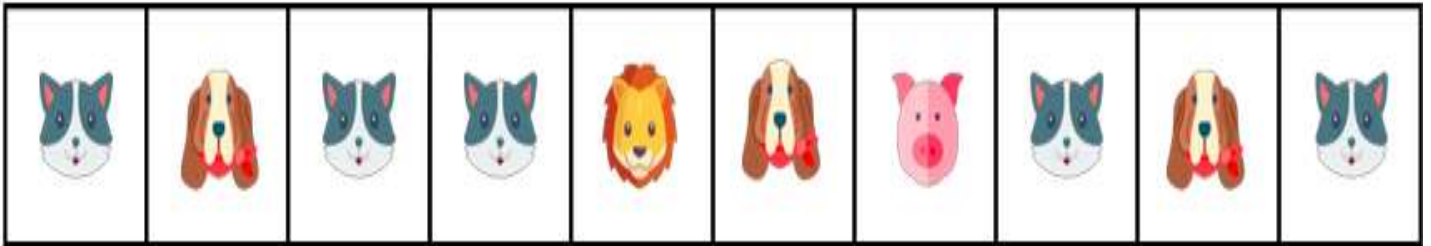
vez

tapa

atención

#### 4. FUNCIONES EJECUTIVAS: control inhibitorio

- Cuando aparezca  di "Sí".
- Cuando aparezca  di "No".
- Cuando aparezca otro animal, no digas nada.



## LOS JUGUETES DE MIGUEL

Cuando llega del colegio, lo primero que hace Miguel es ir a su habitación a ver sus juguetes. El coche de policía y el peluche de alienígena son sus favoritos. Aunque también le gusta su robot, pero como no tiene pilas, no juega con él.

- Miguel ve sus juguetes cuando llega de:

- Natación
- Colegio
- Supermercado



- Los juguetes están en:

- Su habitación
- Su salón
- Su trastero

- Sus juguetes favoritos son:

- El coche de policía y el robot.
- El peluche de alienígena y el robot.
- El coche de policía y el peluche de alienígena.



**FLUIDEZ LECTORA:** Lee las palabras lo mas rápido posible, repite 4 veces.

Palabras con silabas mixtas

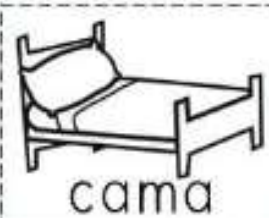
<b>palmera</b>	<b>costilla</b>	<b>pulpa</b>	<b>barba</b>	<b>castaña</b>	<b>pulpo</b>
<b>remolque</b>	<b>pulso</b>	<b>partir</b>	<b>barco</b>	<b>mosca</b>	<b>pintor</b>
<b>pantano</b>	<b>fanta</b>	<b>fantasía</b>	<b>baldosa</b>	<b>curva</b>	<b>caldera</b>
<b>fandango</b>	<b>fondo</b>	<b>fin</b>	<b>campana</b>	<b>carne</b>	<b>canto</b>
<b>pantalla</b>	<b>fundir</b>	<b>pan</b>	<b>santo</b>	<b>cascada</b>	<b>castilla</b>
<b>molde</b>	<b>pinta</b>	<b>caldo</b>	<b>candado</b>	<b>cálculo</b>	<b>campo</b>
<b>parto</b>	<b>punta</b>	<b>cantera</b>	<b>cangrejo</b>	<b>cáscara</b>	<b>mosquito</b>
<b>palco</b>	<b>multa</b>	<b>castillo</b>	<b>salto</b>	<b>carpeta</b>	<b>cansado</b>
<b>talco</b>	<b>culpa</b>	<b>Carmen</b>	<b>sal</b>	<b>cal</b>	<b>cartera</b>
<b>tornillo</b>	<b>pantera</b>	<b>banco</b>	<b>bar</b>	<b>casco</b>	<b>col</b>

 CONCIENCIA FONOLÓGICA: RIMAS

 **La rima** 

Recorta el material y pega cada dibujo con la palabra que rime

 mesa	Mundo ABC 
 lobo	
 estrella	
 rama	
 piña	





Lee todos los días

Jj

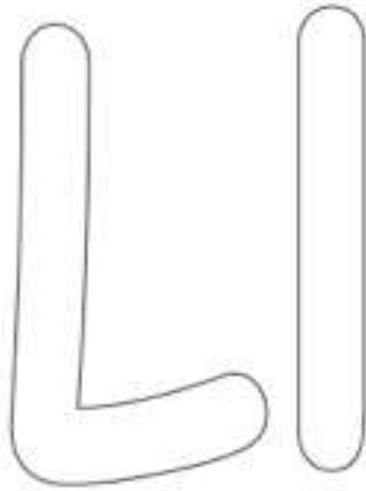
jarro	jirafa
pájaro	lujo
teja	joya
jefe	hoja



ge gi



gema	gira
gemelo	gitano
generoso	gira
gema	gigante



Practica todos los días.

llave

calle

gallina

llama

olla

ballena

llano

botella

anillo

silla

pollito

galleta

Colorea las ilustraciones que tengan el fonema Ll.






## EL BOSQUE ESCONDIDO

El pueblo nuevo al que se ha mudado Fran es muy especial. Sus vecinos le han dicho que tras el río, hay un precioso bosque escondido detrás de las montañas donde viven animales como zorros y búhos. Fran está deseando ir de excursión junto con su familia.

- El bosque está:
  - Al lado del río
  - Detrás de las montañas
  - Entre las montañas
  
- En el bosque viven:
  - Zorros y búhos
  - Vacas y serpiente
  - Ovejas y caballos
  
- Fran quiere ir de excursión al bosque con:
  - Sus vecinos
  - Sus amigos
  - Su familia



 **FLUIDEZ LECTORA:** lee de izquierda a derecha lo mas rápido posible, repite 4 veces.

Palabras que contiene ch.

mucho	Chupete	chaval	chino	chufa	chándal
chorizo	Pecho	cheque	chipre	chumbo	chapotear
salchichón	Techo	chinche	chirla	chungo	chaqueta
choca	champú	pincho	chisme	chupar	chatarra
choto	chabola	chiflado	chispa	churro	chillido
chula	charca	chófer	chollo	chusma	chubasco

 **CONCIENCIA FONOLÓGICA:** Rimas

ENCUENTRA LA QUE NO RIMA



ENCUENTRA LA QUE NO RIMA

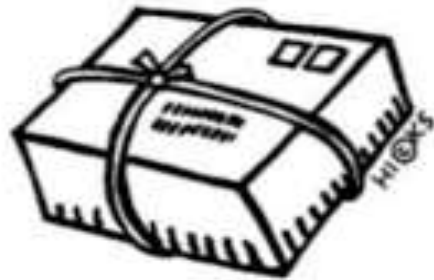
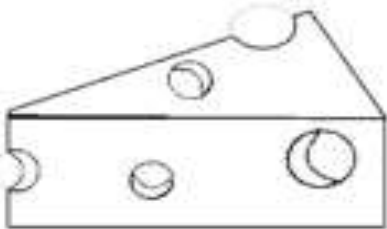


ENCUENTRA LA QUE NO RIMA



que, qui

Colorea de azul los dibujos que tengan el fonema que y de rojo los que tengan el fonema qui.





¿Sabes la diferencia del sonido de la Y cuando está antes y después de una vocal?

Colorea de amarillo las palabras donde la Y suene como i y de rojo las Y que suenen como ll.





# La jirafa y la bruja

J



J

Había una vez una jirafa que estaba comiendo hojas de los árboles y un jamón, luego, como comió mucho se fue y no tenía ropa. Otra jirafa le dejó un pantalón y una pijama de cuando ella era pequeña. La jirafa se tiró por el tobogán y se cayó de cabeza y se fue rodando, rodando hasta llegar a una caja, se dio un golpe en la cabeza y le salió un chichón que se puso rojo. De la caja salió una bruja para curarla, pero la convirtió en pájaro y la metió en una jaula, porque era la bruja mala. Cuando el pájaro estaba aburrido de estar en la jaula apareció la bruja Julieta, que era buena, hizo desaparecer la jaula y convirtió a la jirafa en jirafa.





Conciencia fonémica: es la habilidad de escuchar, identificar, manipular los fonemas, las unidades más pequeñas de los sonidos que se combinan para formar palabras.

Ejercicios de deletreo, deleción, cambio y manipulación de fonemas.

Este ejercicio se realiza de forma mental, salvo el ultimo ítem que se escribe.



¿Que es?
¿Cuántas letras tiene la palabra?
Deletrea la palabra
Sustituye la cuarta letra de la palabra por otra
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la primera letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?
_____
_____



fluidez lectora: le lo más rápido posible de izquierda a derecha y repite 3 veces.

Uña	baño	añil	campiña	daño	señora
España	buñuelo	añejo	cañada	pañó	champiñón
Puño	pañuelo	año	cariño	dueño	legaña
leña	cabaña	apaño	piñones	sueño	mañana
peña	cuña	araña	castaño	engaño	malagueña
sueño	cañón	rebaño	cigüeña	enseñar	mañoso
miño	castaña	señor	compañero	escaño	maraña
niño	albañil	niña	corpiño	pañal	montaña
riña	aliño	brasileño	cumpleaños	gruñir	ordeñar
piña	muñeca	bretaña	cuñado	lasaña	otoño



## FUNCIONES EJECUTIVAS



En la punta de la lengua: en la siguiente tabla hay una definición, trata de buscar palabras relacionadas que sean parte de la definición o categoría.

<u>Vecindad del chavo</u>  Chavo del ocho Chilindrina Don Ramón Doñaflorinda Profesor jirafales Popis Ñoño	<u>Nombres de mis compañeros</u>	<u>Nombres de mis profesores</u>	<u>Deportes</u>
<u>Artistas favoritos</u>	<u>Animales domésticos</u>	<u>Animales salvajes</u>	<u>Profesiones</u>



👉 Lectura comprensiva

# Kiko el koala

K



k

Un día estaba un koala que se llamaba Kiko comiendo kiwis en un árbol. Saltaba de un árbol a otro comiendo más y más kiwis hasta que lo tiró y el kiwi cayó encima de un kiosco. El dueño salió para ver quien había sido. Kiko se escondió en el hueco de un árbol y se encontró un kimono. Se lo puso y bajó porque así no le reconocía, Compró un kilo de kikos, que también le gustaban mucho, se subió al árbol y el señor del kiosco no le reconoció.





CONCIENCIA FONÉMICA: este ejercicio se realiza de forma mental, salvo el ultimo ítem que se escribe.



¿
¿Cuántas letras tiene la palabra?
Deletrea la palabra
Sustituye la primera letra de la palabra por la p.
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la primera letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?
<hr/>



Fluidez lectora: lee de izquierda a derecha lo más rápido posible y repite 3 veces.

<b>hierba</b>	<b>helado</b>	<b>hombre</b>	<b>habitante</b> <b>e</b>	<b>hucha</b>	<b>hiato</b>
<b>hierro</b>	<b>huevo</b>	<b>homófono</b>	<b>herido</b>	<b>ahorrar</b>	<b>humano</b>
<b>helicóptero</b>	<b>hervido</b>	<b>hotel</b>	<b>hundido</b>	<b>hueso</b>	<b>hijo</b>
<b>hipódromo</b>	<b>heno</b>	<b>hielo</b>	<b>almohada</b> <b>a</b>	<b>haba</b>	<b>hermoso</b>
<b>habichuela</b>	<b>herir</b>	<b>hostal</b>	<b>ahora</b>	<b>hormiga</b> <b>a</b>	<b>hora</b>



COMPLETE LA COLUMNA: escribe todas las cosas que podemos encontrar en:

ESCUELA	MERCADO	CENTRO DE SALUD	TIENDA



**FUNCIONES EJECUTIVAS: el Ahorcado**, se estimula atención, concentración, conocimiento alfabético y pronunciación.



- a. La persona encargada de dibujar el ahorcado elige una palabra, se dibujan en el papel tantas líneas como letras tenga dicha palabra. Se puede dar o no una pista, según el grado de dificultad deseado.
- b. Los estudiantes, por turnos, van diciendo las letras que creen que tiene la palabra. Cuando se acierta una letra el profesor encargado de dirigir el ahorcado pone las letras en el lugar correspondiente. Cuando se falla una letra, se escribe a un lado y se dibuja el trazo del dibujo del ahorcado.
- c. Si los estudiantes consiguen acertar la palabra antes de que se complete el dibujo ganan el juego. Para hacer más emocionante y fácil el juego, al ahorcado se le pueden añadir detalles como ojos, boca etc

# La mariquita y el mosquito



Una mariquita que se llamaba Quica fue a pasear al bosque. En el bosque había un periquito y un estanque con ranas y cisnes. Llegó un mosquito y le chupó la sangre. Entonces Quica se quedó sin sangre y no podía volar, el periquito como estaba vigilándolo vio todo y le ayudó dándole queso y quicos porque dan mucha fuerza. Cuando Quica se puso bien ya podía volar y le dio las gracias y un paquete al periquito. Dentro del paquete había un quimono. El periquito se lo puso y le gustó porque era muy cómodo.





¿qué es?
Cuántas letras tiene la palabra
Deletrea la palabra
Sustituye la primera letra de la palabra por otra
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la cuarta letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?
_____
_____



Fluidez lectora: lee de izquierda a derecha lo más rápido posible y repite 3 veces.

<b>Guiso</b>	<b>pingüino</b>	<b>cigüeña</b>	<b>guisado</b>	<b>agua</b>	<b>ambigüedad</b>
<b>Guante</b>	<b>águila</b>	<b>hamburgues a</b>	<b>guinea</b>	<b>yegua</b>	<b>juguete</b>
<b>guisante</b>	<b>Guillermo</b>	<b>vergüenza</b>	<b>ceguera</b>	<b>guinda</b>	<b>bilingüe</b>
<b>portugués</b>	<b>guardería</b>	<b>guerrera</b>	<b>higuera</b>	<b>guapa</b>	<b>guerrilla</b>
<b>guerrero</b>	<b>jeringuilla</b>	<b>piragüista</b>	<b>aguijón</b>	<b>guay</b>	<b>merengue</b>



Escribe todas las palabras que empiecen con las siguientes silabas:

Co	
Ma	
Ta	
La	

 funciones ejecutivas: inhibición

Tareas go -no - go

Preparar dos marcadores un rojo y un azul, lo mismo que servirán para estimular la atención alternante.

Cuando el profesor enseñe el marcador azul , el estudiante debe DAR UNA PALMADA.

Cuando se enseñe el disco rojo, el estudiante SE PONE DE PIE.

El profesor va mostrando sucesivamente un disco azul o rojo, de manera alternante y el estudiante debe responder en función del color del marcador presentado.




# La bruja buena

B



b

Había una vez una bruja buena que iba volando por el cielo con su escoba. De pronto se dio la vuelta y se cayó encima de un barco, se fue a pescar y como era una bruja, solo haciendo ¡plin! pescaba peces y pescó una ballena, la ballena tenía una botella con un papel que llevaba un mensaje dentro que decía: ¡cuidado con las ballenas, hacen cosquillas! A la bruja le hizo cosquillas la ballena y se rió tanto con la boca abierta que se le metió un bicho y se lo comió.

 Conciencia fonémica: conciencia fonémica: Este ejercicio se realiza de forma mental, salvo el último ítem que se escribe.



¿qué es?
Cuántas letras tiene la palabra
Deletrea la palabra
Sustituye la quinta letra de la palabra por otra
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la primera letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?
_____
_____

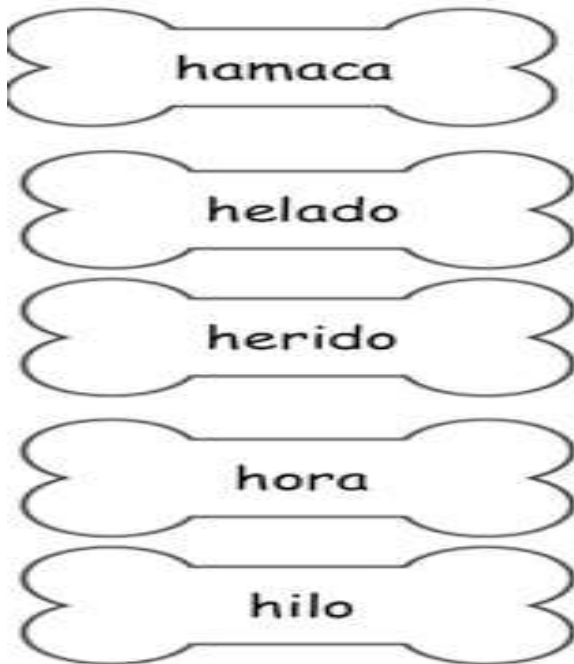
👉 fluidez lectora: lee de izquierda a derecha lo más rápido posible, repite tres veces.

<b>literatura</b>	<b>Groenlandia</b>	<b>Arquitectura</b>	<b>monasterio</b>
<b>naturaleza</b>	<b>vacaciones</b>	<b>Biografía</b>	<b>rotuladores</b>
<b>bolígrafo</b>	<b>Andalucía</b>	<b>Triángulo</b>	<b>cantimplora</b>
<b>mariquita</b>	<b>aspidistra</b>	<b>Cuadrilátero</b>	<b>exploradora</b>
<b>cocodrilo</b>	<b>pelirroja</b>	<b>Computadora</b>	<b>motocicleta</b>
<b>ordenador</b>	<b>mercadillo</b>	<b>Frigorífico</b>	<b>exposiciones</b>
<b>conferencia</b>	<b>supermercado</b>	<b>Ingredient</b>	<b>empanadillas</b>

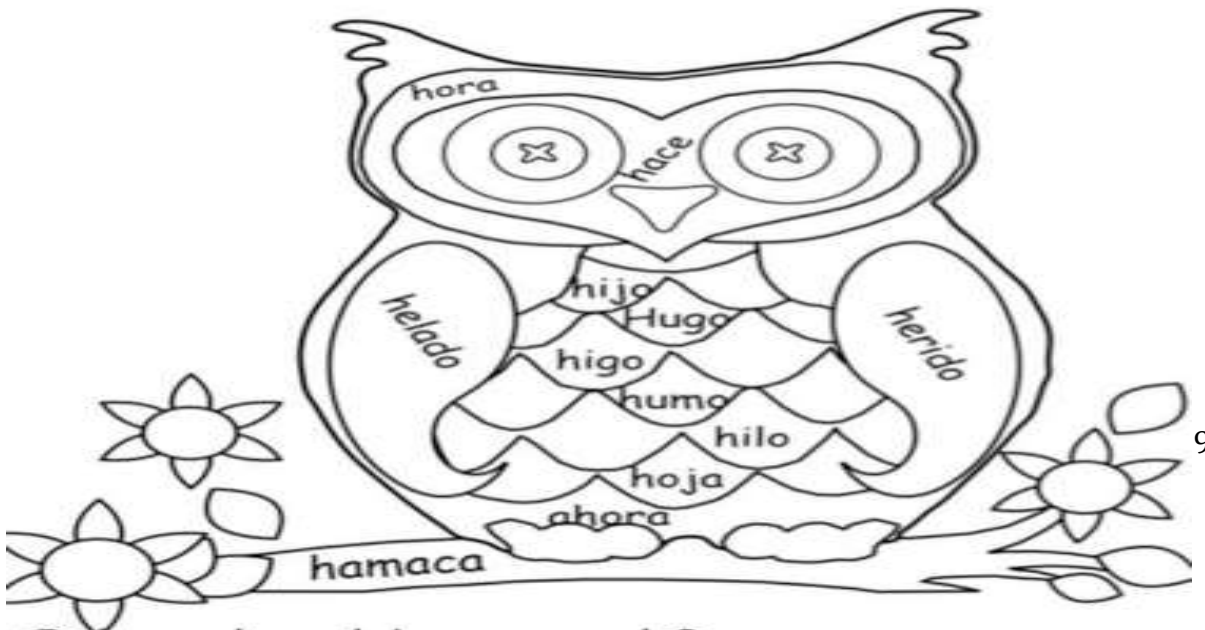
👉 FLUIDEZ SEMANTICA: Lee las imágenes en el menor tiempo posible



Lee todos los días.



Colorea el búho siguiendo el código de colores.



Colorea la palabras con el fonema:

- |             |           |               |
|-------------|-----------|---------------|
| ha - marrón | he - rosa | hi - amarillo |
| ho - azul   | hu - rojo |               |



# El caracol Carlos



Estaba un día un caracol que se llamaba Carlos tomando el sol, cuando de repente mientras miraba al cielo vio un cohete. Como el caracol era pegajoso porque tenía mocos, se pegó en el cohete y se subió. Carlos fue conduciendo y dio cinco vueltas sobre el mundo. Desde el cielo vio: coches, casas, caballos, cometas, carros, cerdos dentro de un camión, campanas y muchas cosas. También vio nuestro colegio y quiso entrar a ver cómo era. Entró a nuestra clase porque quería ver todo lo que había dentro. Jugó y le gustó tanto que se quedó con nosotros y aprendió un montón de letras.

mental, salvo el último ítem que se escribe



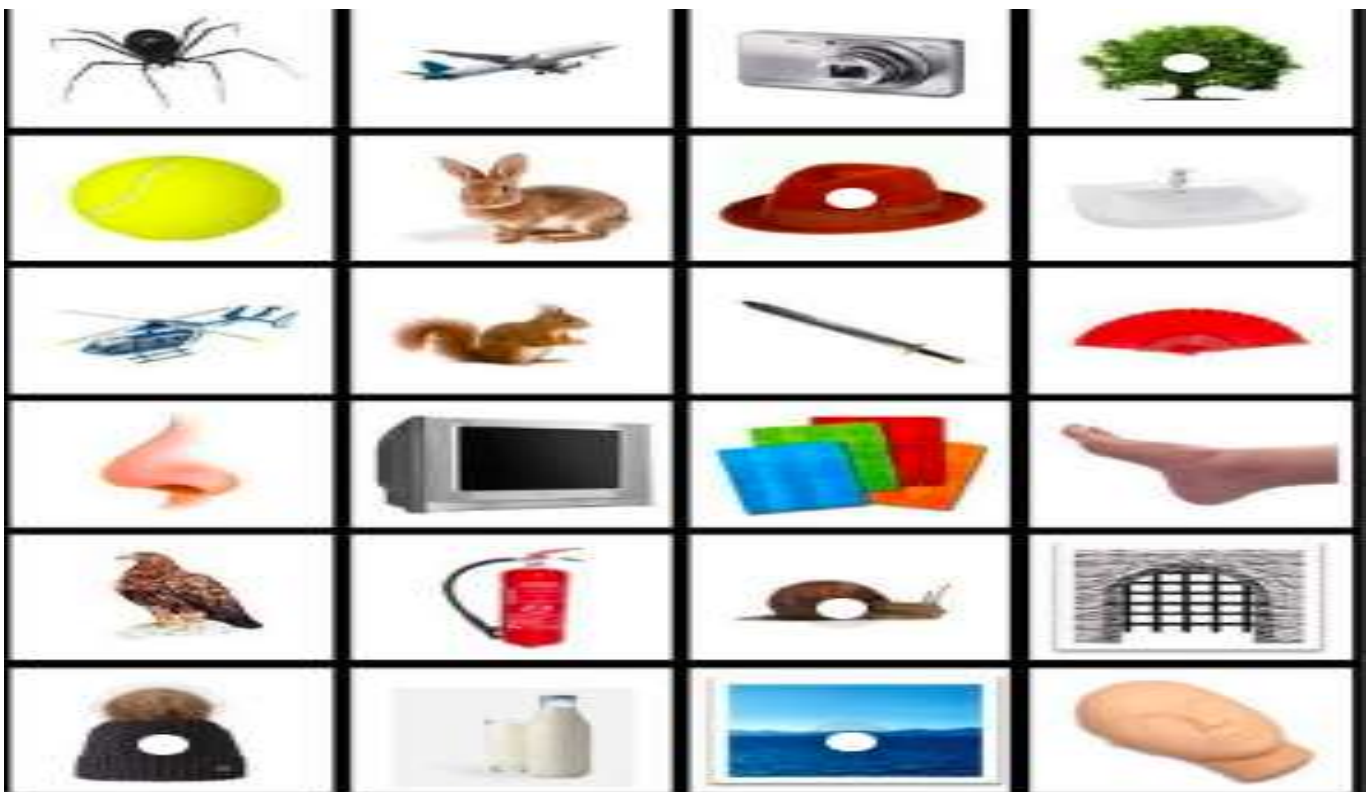


¿qué es?
Deletrea la palabra
Cuántas letras tiene la palabra
Sustituye la tercera letra de la palabra por otra
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la sexta letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?
_____
_____

👉 **Fluidez lectora:** lee de izquierda a derecha lo mas rápido posible, repite tres veces. (pseudopalabras).

<b>chisño</b>	<b>Sasgla</b>	<b>detel</b>	<b>remano</b>	<b>fis</b>	<b>us</b>
<b>ipitanami</b>	<b>Empasa</b>	<b>linci</b>	<b>mandal</b>	<b>deplo</b>	<b>hemildo</b>
<b>padunó pompe</b>	<b>Maro</b>		<b>mastán</b>	<b>ripa</b>	<b>astenda</b>
<b>mastea</b>	<b>Cetilno</b>	<b>croiz</b>	<b>sandiento</b>	<b>soque</b>	<b>pioz</b>
<b>Sapu</b>	<b>entrinaumo</b>	<b>anqueta</b>	<b>farroda</b>	<b>duguizo</b>	<b>hiepo</b>

👉 **Fluidez semántica:** lee las imágenes en el menor tiempo posible



# El dinosaurio David


D



d

Había una vez un dinosaurio que se llamaba David que estaba fregando los platos del desayuno, cuando David terminó se fue a beber agua y se comió unos peces que había allí. Cuando los peces estaban en su barriga le empezaron a hacer cosquillas y el dinosaurio se empezó a reír, cuando paró de reírse se levantó y se puso a saltar para que salieran los peces. Los peces entonces salieron de la barriga y David dijo: loh, es que había peces en el agua! Entonces se comió una dona y se fue a dormir para descansar.




 Conciencia fonémica: este ejercicio se realiza de forma mental, salvo el ultimo ítem que se escribe.



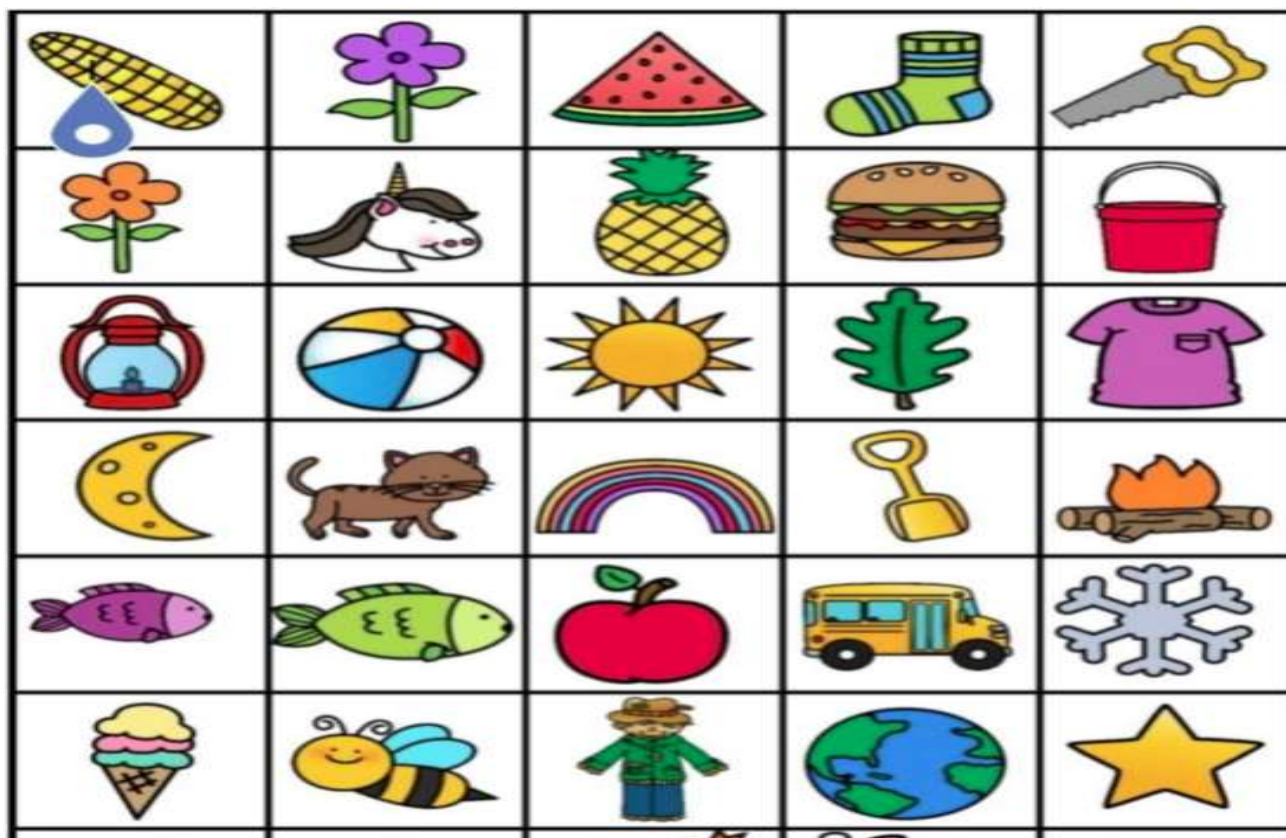


¿qué es?
Deletrea la palabra
Cuántas letras tiene la palabra
Sustituye la tercera letra de la palabra por otra
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la sexta letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?

 **Fluidez lectora:** lee de izquierda a derecha lo más rápido posible, repite tres veces. (pseudopalabras).

guerra	guitarrista	hoguera	jilguero	ligue	lengüeta
guepardo	guardar	manguera	guiñol	guapo	Güevejar
lingüística	guitarra	antigüedad	agüita	guía	ungüento
guillotina	guiñar	desagüe	enagua	lengua	amortiguar
droguería	guindilla	paragüero	mengua r	guión	santiguar

 FLUIDEZ SEMANTICA: LEE LAS IMÁGENES EN EL MENOR TIEMPO POSIBLE



 FUNCIONES EJECUTIVAS:

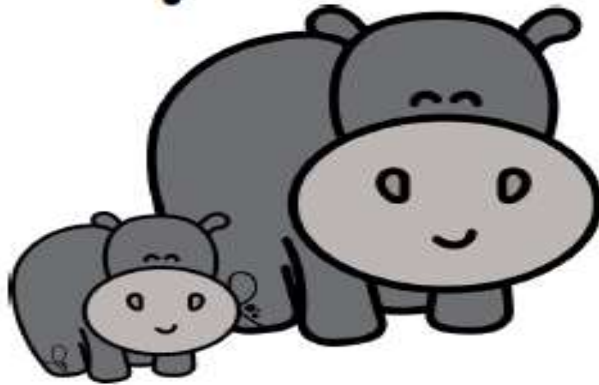
control inhibitorio, planificación y priorización.

Unir los números en forma ascendente lo más rápido posible.



# Hipo y su papá

H



h

Había una vez un hipopótamo que era muy pesado, un día se fue a la huerta y cuando fue paseando por la tierra se iban quedando sus huellas marcadas, se sentó a comer un huevo duro y un helado porque era muy comilón, de repente notó que algo en la barriga le hacía cosquillas, era un hipopótamo pequeño que salió del huevo. Apareció un hada en una bola de humo, con una hoja mágica. Con la hoja sacó al hijo hipopótamo, como nació con hambre comió un hueso y hierba, luego pasearon con el hada.



¿qué es?
Deletrea la palabra
Cuántas letras tiene la palabra
Sustituye la quinta letra de la palabra por otra
¿qué quedaría si a la palabra le quitamos la primera letra?
¿qué palabras podemos formar a partir de esta palabra?
_____
_____




**FLUIDEZ LECTORA:** cuantas palabras puedes leer (Pseudopalabras )

<b>clata</b>	<b>funtimiente</b>	<b>fual</b>	<b>pansata</b>	<b>ingrono</b>	<b>lasaje</b>
<b>retra</b>	<b>Pénfano</b>	<b>alueno</b>	<b>denotre</b>	<b>cral</b>	<b>halade</b>
<b>coplen</b>	<b>trepensadienda</b>	<b>dechazo</b>	<b>genles</b>	<b>honto</b>	<b>agenso</b>
<b>fandano</b>	<b>disnutible</b>	<b>soblesa</b>	<b>peyata</b>	<b>dujó</b>	<b>flida</b>
<b>tisla</b>	<b>madamiensa</b>	<b>guite</b>	<b>balma</b>	<b>yesa</b>	<b>caraña</b>



Escribe todas las palabras que empiecen con las siguientes letras:

c	
b	
d	
a	
t	
e	
l	
f	

 **FUNCIONES EJECUTIVAS:** atención, inhibición y discriminación.

### Cadena de palabras

En esta dinámica tendremos que crear una cadena de palabras, para lograr esta actividad, tendremos que por turnos, decir una palabra que empiece por la última sílaba de la palabra anterior.

