



Universidad del Desarrollo
Facultad de Educación.

**ESTUDIO DE CASO SOBRE LA ADQUISICIÓN DE LA LECTURA EN NIÑOS
Y NIÑAS CON TRASTORNOS DE APRENDIZAJE.**

POR: VALENTINA XIMENA HEDERRA CATALDO.

Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Universidad del Desarrollo
para optar al grado académico de Magíster en Psicopedagogía.

PROFESOR GUÍA:
Sra. VERÓNICA VILLARROEL HENRÍQUEZ.

Junio 2019
SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de fragmentos de esta obra para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica.

TABLA DE CONTENIDOS

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN | v |
| I. INTRODUCCIÓN | 6 |
| II. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO | 8 |
| II.1 Descripción del caso | 8 |
| II.2 Descripción de la evaluación psicopedagógica | 10 |
| II.3 Descripción de resultados de la evaluación psicopedagógica | 12 |
| II.4 Síntesis diagnóstica | 15 |
| II.5 Requerimiento educativo | 17 |
| III. MARCO TEÓRICO | 18 |
| III.1 ¿Qué es leer? | 19 |
| III.2 Alfabetización inicial | 21 |
| III.3 Conciencia fonológica y sintáctica | 24 |
| III.4 Conciencia morfológica y comprensión lectora | 27 |
| III.5 Motivación lectora | 29 |
| III.6 Expresión oral y la lectura | 31 |

| | |
|--|-----------|
| III.7 Comprensión verbal y lectora en niños y niñas con trastornos de aprendizajes | 35 |
| IV. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA | 39 |
| IV.1 Nombre de la estrategia | 39 |
| IV.2 Objetivo general | 39 |
| IV.3 Objetivos específicos | 39 |
| IV.4 Descripción de la estrategia psicopedagógica | 41 |
| IV.5 Aplicación de los principios del DUA en la estrategia psicopedagógica | 43 |
| IV.6 Aplicación del paradigma de la autenticidad en la estrategia psicopedagógica | 45 |
| IV.7 Testeo de la estrategia psicopedagógica | 46 |
| IV.8 Propuesta de evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica | 48 |
| V. CONCLUSIONES | 50 |
| VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 51 |

RESUMEN

Los niños y niñas con trastornos de aprendizaje tienen muchas dificultades en la elaboración de representaciones fonológicas de las palabras, lo que dificulta la adquisición de la lectura.

El objetivo de este estudio es determinar cómo apoyar en la adquisición de la lectura en niños y niñas con trastornos de aprendizaje. Por lo tanto, la pregunta de investigación es: *¿Cómo ayudar y apoyar en la adquisición de la lectura en niños y niñas con trastornos de aprendizaje en esta área?*

Se evalúa a una niña de seis años y a partir de los resultados obtenidos, se observa que es necesario desarrollar la conciencia fonológica, sintáctica y morfológica, reconociendo grafemas-fonemas, dando significado a las palabras, adquirir mayor vocabulario y comprensión lectora. Además, de motivar a los niños y niñas a la lectura.

Se responde a este requerimiento educativo a través de una estrategia psicopedagógica, la que trata de un juego llamado “Leo y palabreo”. El objetivo de esta estrategia psicopedagógica es lograr que la niña lea de forma fluida, sin vergüenza ni temor a equivocarse, superando así sus propias barreras de aprendizaje.

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo consta de un estudio de caso de una niña de seis años, con dislalia del fonema /s/ y trastorno de déficit atencional con hiperactividad, en su proceso de adquisición de la lectura.

La motivación que se tiene para la elaboración de este trabajo es el poder crear una estrategia psicopedagógica que apoye y ayude a los niños y niñas con trastornos de aprendizajes en la adquisición de la lectura. Es por esto, que tiene como objetivo general explicar cómo poder apoyar las habilidades de lectura y comprensión lectora.

Es relevante el apoyo que la familia y el colegio le dan a la estudiante, la familia la refuerza desde el hogar con fonoaudióloga y el colegio con el Departamento de Apoyo para el Aprendizaje. Pero hay que tener en cuenta que el colegio no autorizó ver las distintas pruebas psicopedagógicas realizadas a la niña, debido a que es información exclusiva del colegio.

De manera inicial, se realiza una descripción de la niña donde aparecen sus antecedentes más primordiales para entender el estudio de caso, posteriormente se describe la evaluación psicopedagógica para después analizar los resultados de estas. Con estos resultados se realiza una síntesis diagnóstica para así llegar al requerimiento educativo de la menor.

Para poder fundamentar la estrategia psicopedagógica, se presenta un marco teórico. Este aborda distintos temas que se pueden tomar en cuenta para los diferentes aspectos sobre la adquisición de la lectura y los trastornos de aprendizaje que existen en esta área, desde qué es leer hasta la comprensión verbal y lectora que tienen los niños y niñas con trastornos de aprendizaje.

Para ir finalizando, se describe la estrategia psicopedagógica “Leo y palabreo” junto a su principal objetivo y sus objetivos específicos. Hay que tener en cuenta que esta estrategia fue diseñada bajo el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) y el paradigma de la Autenticidad. Luego, se presenta el testeado realizado de la estrategia psicopedagógica y su impacto.

II. CARACTERIZACIÓN DEL CASO EN ESTUDIO

II.1 Descripción del caso.

El estudio de caso se desarrolló con Ambra, estudiante de primero básico de un colegio particular ubicado en la comuna de La Reina en Santiago.

El colegio es una comunidad escolar mixta perteneciente a la Orden de Predicadores Padres Dominicos. Este busca la verdad en las distintas dimensiones del saber y promueve la vivencia de la compasión. Quiere formar niños y jóvenes que puedan desarrollarse plenamente en el mundo que les toca vivir.

Ambra es una niña de 6 años, nacida en Santiago de Chile el 28 de Febrero de 2012. Es una niña muy alegre, risueña y cariñosa, mantiene una muy buena relación con sus pares y profesores del colegio.

Es la menor de una hermana y sus padres son separados, donde cada dos semanas vive en la casa de su papá. Sus padres son muy presentes y preocupados de ella en todo ámbito, tanto social como académicamente, dispuestos a aceptar sugerencias de apoyo para ella.

Dentro del área social, Ambra se caracteriza por ser una niña sociable, amigable y líder innata. Dentro del área académica, ella ha presentado bastantes dificultades en el área de lenguaje, específicamente en la adquisición de la lectura, debido a una dislalia del fonema /s/ y trastorno de déficit atencional con hiperactividad.

Para apoyar sus debilidades descendidas, Ambra se encuentra con fonoaudiólogo 1 vez al mes y con apoyo académico en casa por parte de una profesora particular una vez a la semana, el resto de la semana es apoyada por su mamá o papá y por su hermana mayor, la que cursa 5° básico.

En entrevistas con los padres y la psicopedagoga del colegio, todos concordamos en que se debe apoyar a Ambra, tanto dentro como fuera del establecimiento, para que pueda adquirir el proceso de lectura de acuerdo a su edad.

II.2 Descripción de la evaluación psicopedagógica.

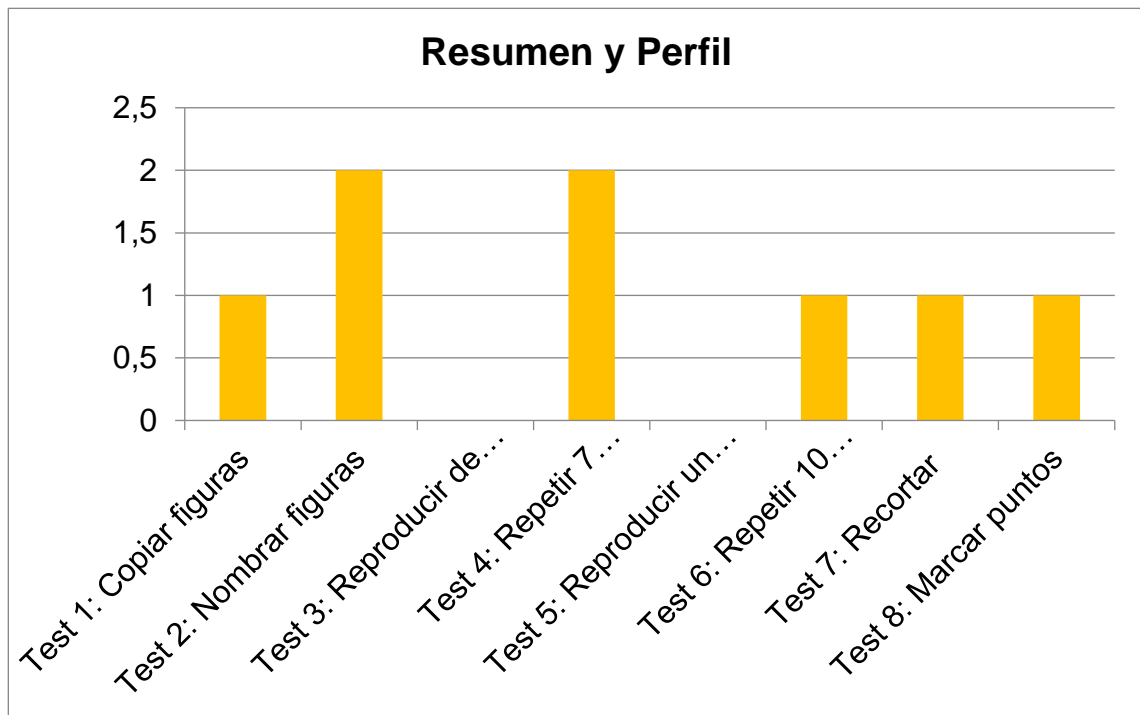
En un comienzo, para la evaluación psicopedagógica de Ambra se aplicaron las siguientes pruebas psicopedagógicas:

- Test A.B.C. de Filho: este test mide la madurez de un niño o niña que se debe enfrentar a la lectura y escritura, e intenta predecir el tiempo que se tardará en adquirir ambos aprendizajes. Cuenta con 8 subtest, llegando a un máximo de 24 puntos y da un puntaje en términos absolutos, o sea que no relaciona el resultado con la edad cronológica del niño o niña.
- Test de Lenguaje, de Del Río: el objetivo de este test es identificar las destrezas desviadas del lenguaje. Cuenta con 5 subtest, donde cada una de ellas evalúa funciones específicas importantes para el proceso de aprendizaje.
- Prueba de Predicción Lectora, de Bravo Valdivieso: el objetivo de esta prueba es evaluar el nivel de desarrollo psicolingüístico en niños y niñas de Kinder y 1° básico, considerando las áreas de mayor predictibilidad en el aprendizaje de la lectura.

Además de esta batería de pruebas psicopedagógicas, también se recolectó información a través de entrevistas con los padres, donde estos señalaron la preocupación de la situación de Ambra al no atreverse a leer. Pero al pasar el tiempo y el apoyo dentro de la sala de clases, al volver a entrevistarse con los padres, estos agradecieron el avance de su hija en su proceso lector, ya que pasado unos meses ya se estaba adquiriendo.

II.3 Descripción de resultados de la evaluación psicopedagógica.

- Test A.B.C. de Filho:



Según los resultados, se evidencia que Ambra tiene dificultades en la reproducción de memoria y de un cuento, siendo los test 3 y 5 respectivamente. No obstante, hay que tener en cuenta que en el test 2 y 4, Ambra tuvo el mayor puntaje dentro de los 8 test realizados.

○ Test de Lenguaje de Del Río:

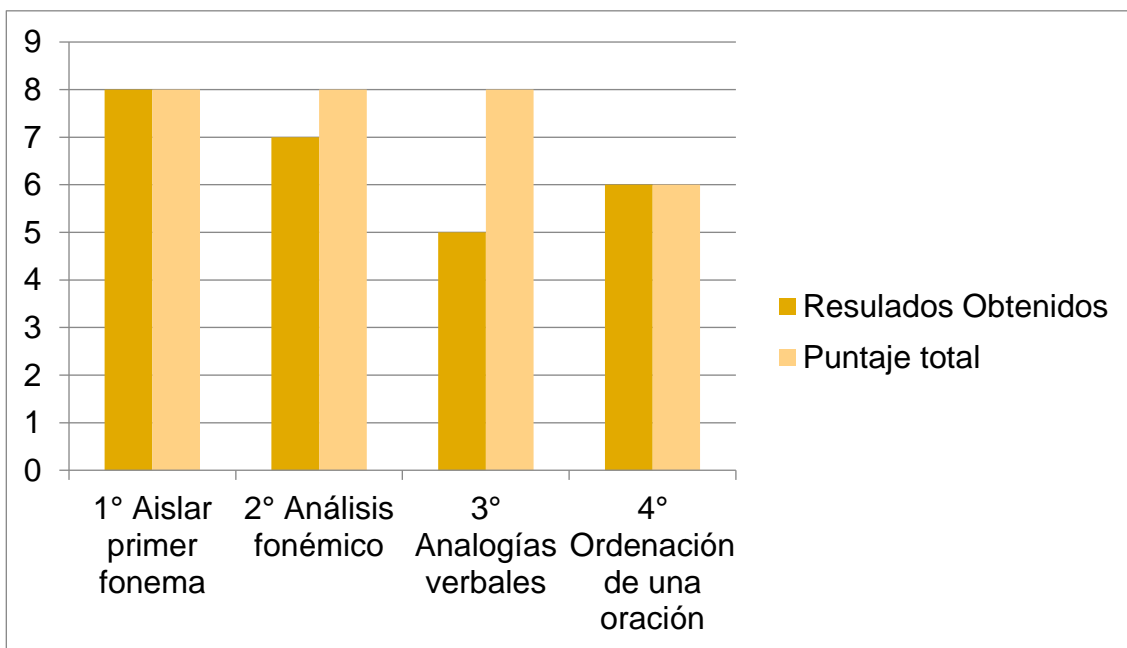
| TABLA PERCENTILES TEST DEL RÍO | | | | | | |
|---------------------------------------|--|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Edad | SD | 10 | 25 | 50 | 75 | 90 |
| 6.0 – 6.11 | VOCABULARIO | | | | | |
| | 2.26 | 16 | 17 | 19 | 20 | 22 |
| | REPETICIÓN DE ORACIONES | | | | | |
| | 1.05 | 4 | 5 | 5 | 6 | 7 |
| | REPETICIÓN DE ORACIONES COMPLEJAS | | | | | |
| | 1.80 | 9 | 10 | 12 | 13 | 14 |
| | ORDENES | | | | | |
| | 1.97 | 15 | 17 | 18 | 19 | 20 |
| | COMPRESIÓN DE CUENTOS | | | | | |
| | 2.43 | 7 | 9 | 11 | 12 | 15 |

En relación al vocabulario, Ambra obtuvo el mayor puntaje dentro de esta categoría, asumiéndose que para su edad posee un amplio vocabulario.

Por otro lado, tuvo un bajo puntaje en la repetición de oraciones, dando cuenta que tiene problemas en la atención y/o memoria al repetir oraciones breves. No obstante, hay que destacar que Ambra obtuvo el mayor puntaje en la repetición de oraciones complejas.

En el test de órdenes y comprensión de cuentos Ambra obtuvo un puntaje sobre la media, dando cuenta que es capaz de entender, comprender y seguir instrucciones además de comprender cuentos a través de preguntas simples.

○ Prueba de Predicción Lectora, de Bravo Valdivieso:



Dentro del test de predicción lectora, se puede ver que Ambra en el primer subtest (Aislar primer fonema), no tuvo ninguna complicación al igual que en el último subtest (Ordenación de una oración).

Pero a diferencias de los ya mencionados, en el test de Análisis fonémico y Analogías verbales, Ambra no obtuvo el puntaje total. Lo que no significa que no sea capaz de realizarlas, debido a que sus resultados están sobre la media.

Por otro lado, después de obtener los resultados de las pruebas psicopedagógicas aplicadas, estos fueron enseñados a los padres de Ambra. Estos señalaron que no estaban sorprendidos en los bajos puntajes sobre todo en las reproducciones de memoria y en las analogías verbales, debido a que su hija tiende a olvidar las cosas, no prestar atención a lo que la rodea o, simplemente, no le interesa aprender cosas nuevas, por lo que no logra entender las conexiones entre las palabras. Frente a lo anterior, los padres han acudido a profesores del colegio y a profesores particulares para poder apoyar a Ambra en este ámbito.

II.4 Síntesis diagnóstica.

A partir de los resultados obtenidos anteriormente, Ambra tiene dificultades en su proceso lector en relación a la atención. No obstante, ella tiene su memoria de trabajo muy desarrollada, debido a que cuando se concentra y no hay estímulos externos que la distraigan, puede lograr repetir largas oraciones o recordar cosas que le son de su interés.

Se destaca en Ambra la motivación que tiene por aprender a leer y estar a la par con sus compañeros y compañeras de curso. Sin embargo, tiene serios problemas de frustración y vergüenza al hablar en público, lo que le ha retrasado poder alcanzarlos.

Todo lo anterior fue determinado a través de la batería psicopedagógica aplicada a Ambra, de entrevistas realizadas a los padres y psicopedagoga del colegio y a las observaciones de clases.

Ambra es una niña que muestra motivación e interés por aprender a leer y ser parte de este nuevo mundo letrado que hay a su alrededor. Es por esto que ella necesita el apoyo de una herramienta psicopedagógica, donde ella pueda lograr tener la confianza de empezar a leer.

II.5 Requerimiento educativo.

Debido a lo anteriormente nombrado, el requerimiento educativo de Ambra es poder leer de manera fluida, sin vergüenza ni temor a equivocarse, superando así las barreras que le impiden adquirir su proceso lector.

Para que Ambra obtenga su proceso lector correctamente se aplicará un juego llamado “Leo y palabreo”, donde ella tendrá la opción y libertad de escoger el cuento que quiera leer en al menos 3 sesiones. Junto a este cuento, van tarjetas con palabras, sílabas y grafemas, además de imágenes del mismo cuento escogido por ella.

Ambra al ser la menor y regalona, está acostumbrada a ser muy asistida por su madre y su padre. Es por esto que en la estrategia psicopedagógica se le da a ella la libertad de escoger el cuento que quiera leer, dentro de su mismo nivel lector, para que ella se sienta tranquila y cómoda. A medida que va avanzando en su proceso lector, deberá ir escogiendo textos un poco más complejos.

De esta manera, Ambra podrá adquirir la lectura sin presión, sin vergüenza ni temor de que sus compañeros y compañeras puedan burlarse de ella al momento de leer frente a la sala de clases.

III. MARCO TEÓRICO

A continuación, se presentarán siete temas que tienen relación con la síntesis diagnóstica anteriormente presentada. Estos temas fueron escogidos con delicadeza, ya que se consideran importantes para el proceso de la adquisición de la lectura, debido a que fundamentarán este trabajo y ayudarán a comprender el por qué Ambra está teniendo dificultades en esta área.

III.1 ¿Qué es leer?

Según la Real Académica Española (2019), leer corresponde a la palabra en latín *legêre*. Normalmente se define como comprender el sentido de cualquier tipo de representación gráfica y entender o interpretar un texto de un determinado modo.

Según Smith (1991) la lectura es un proceso interactivo, ya que el lector debe interactuar con la información adquirida en el texto leído, al igual que Heimlich y Pittelman (1991), que plantean un tipo de diálogo mental entre estos dos.

Por lo anterior, es de suma importancia entender que leer es un proceso interactivo que permite que los niños y niñas tomen en cuenta sus conocimientos previos al momento de leer un texto y la actitud que estos tienen mientras dialogan con el texto leído, donde ellos deberán captar, comprender y valorar el significado de lo que leen.

Por lo tanto, existe una relación directa entre el lector y el texto, donde el lector construye su propio significado de lo que está leyendo, abriéndose a un mundo infinito de fantasías y estimulándose a pensar. Cada vez que se lee, se hace con una intención, siendo esta la que determina cómo se realiza la acción de leer.

La lectura en los niños y niñas, desde muy pequeños realizan lecturas no convencionales, a pesar de “no saber leer”, se ayudan con las imágenes que acompañan a los textos. Ellos utilizan sus conocimientos previos, realizando anticipaciones del texto o de los fonemas que este tiene. A medida que los niños y niñas van creciendo se van acercando cada vez más a su competencia lectora más precisa. Cuando logran leer correctamente, llegan a darle un significado y un sentido a lo que están leyendo y, así, poder llegar a producir nuevos textos.

Según Ferreiro (2015), existen tres etapas que tienen relación entre los niños y niñas y el texto y su imagen.

- 1° etapa: según la imagen que perciben del texto, los niños y niñas le dan sentido.
- 2° etapa: según lo que los niños y niñas conocen del texto, ya sea longitud, imágenes, entre otros, ellos pueden predecir de qué tratará.
- 3° etapa: según todos los aspectos cualitativos que tenga el texto, los niños y niñas pueden darle sentido.

III.2 Alfabetización inicial.

La alfabetización inicial corresponde al proceso donde los niños y niñas construyen sus propios conceptos de letras y números y de lo impreso, basado en un aprendizaje significativo de experiencias lingüísticas. La alfabetización requiere de ciertos desafíos propuestos por la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), teniendo en cuenta ciertas condiciones (Marchesi, 2009).

Uno de los desafíos es la necesidad de atender de manera integrada a las demandas educacionales y del contexto comunitario y familiar de los estudiantes. Con este se pretende involucrar a los municipios de la salud, vivienda, espacio urbano y educación, donde estos se juntan con el fin de promover los derechos de todos los niños y niñas. Creando programas de educación y cuidado infantil, haciendo de la educación algo más democrático, igualitario y solidario, cualidades que son buenas para todos los niños y niñas, además de los adultos (Moss, 2013).

Un segundo desafío es la adaptación de los programas a la situación social, cultural y lingüística de los niños y sus familias, donde se debe conocer antes las condiciones de vida de los niños y sus familias. Para que esto suceda, se requiere de flexibilidad, atención a la diversidad y las formas de vida de cada familia (Rosemberg y Ojea, 2010).

En Chile se formuló un Plan Nacional de Infancia, pero sus avances han sido escasos, ya que no hay una política pública que desarrolle la infancia y promueva oportunidades de cuidado y aprendizaje desde el contexto que cada familia tiene (Bedregal, González, Kotliarenco y Raczynski, 2007). Para que este plan funcionase, se requiere de se debe cumplir con condiciones estructurales y de proceso donde se generen nuevas oportunidades de aprendizaje a los niños y niñas (Bredekamp, 2014).

Un tercer desafío es la *participación activa de las familias en los proyectos dirigidos a la infancia*. Pero en los sectores más vulnerables, esto tiene una gran limitación en la colaboración con la tarea educativa y así poder mejorar sus condiciones de vida; siendo la pobreza el principal factor para este incumplimiento, existiendo investigaciones que declaran que la relación entre la pobreza y los resultados educacionales son consistentes (Moss, 2013).

Por último, se encuentra el desafío de aplicar los principios de una educación adecuada al desarrollo, donde se debe incorporar el juego y la exploración para crear aprendizajes significativos en nuestros estudiantes, estando en un clima de seguridad física y psicológica para ellos (McGee y Richgels, 2014).

III.3 Conciencia fonológica y sintáctica.

Se entiende por conciencia fonológica como la habilidad para reflexionar conscientemente sobre las unidades fonológicas del lenguaje oral (Tunmer y Herriman, 1984). También se puede entender como la toma de conciencia de cualquier unidad fonológica del lenguaje hablado (Jiménez y Ortiz, 1995).

Dentro de la conciencia fonológica se pueden encontrar distintos niveles, los que presentan una progresión evolutiva específica, desde el conocimiento de la sílaba, pasando al conocimiento de unidades intrasilábicas hasta el conocimiento fonémico (Carrillo y Marín, 1996).

La adquisición de la conciencia fonológica requiere de una instrucción explícita en el análisis fonológico, de la enseñanza de las reglas de conversión grafema-fonema y de la experiencia con material alfabético, se considera esta habilidad específicamente como un efecto del aprendizaje del código alfabético (Jiménez y Ortiz, 1995).

Se entiende por conciencia sintáctica como la capacidad para reflexionar conscientemente sobre los aspectos sintácticos del lenguaje y ejercer control intencional sobre la aplicación de las reglas gramaticales (Gombert, 1992). El desarrollo de la conciencia sintáctica distingue diversos niveles de habilidad metalingüística que se relacionan con los diferentes grados de conciencia sobre el lenguaje.

A partir de esto, Gombert (1992), propone un curso de desarrollo representado por cuatro fases sucesivas, abarcando desde el nivel intuitivo y funcional más básico hasta los niveles de control y reflexión intencional más complejos.

- Fase 1: conocimiento tácito, no implica un conocimiento consciente, pero se considera importante para la siguiente fase.
- Fase 2: control episintáctico, utiliza estrategias de reparación o manipula las características estructurales del lenguaje.

- Fase 3: conciencia metasintáctica, depende de factores externos como la lectura y la escritura, las que necesitan del control consciente de varios aspectos del lenguaje.
- Fase 4: habilidades metasintácticas, son eficaces y se automatizan. Esta se da cuando los niños ya tienen experiencias escolares.

III.4 Conciencia morfológica y comprensión lectora.

La conciencia morfológica aporta a la comprensión lectora en segundo grado, después de haber controlado las habilidades ortográficas, fonológicas y de vocabulario (Nagy, Berninger, Abbot, Vaughan y Vermeulen, 2003).

La conciencia morfológica contribuye de forma independiente a la comprensión lectora, más grande de la que aporta el vocabulario, en todos los cursos. Por lo tanto, cuando hay niveles altos de conciencia morfológica, se asocia a una gran precisión y fluencia en la decodificación de palabras morfológicamente complejas, contribuyendo a una mejor comprensión (Nagt *et al.*, 2006).

El desempeño de tareas de conciencia morfológica contribuye a la comprensión de la lectura en inglés entre los estudiantes de primaria. Esto e mantiene incluso después de controlas la lectura de palabras, el vocabulario y la conciencia fonológica (Kieffer y Lesaux, 2008).

Existe una relación empírica que demuestra que el rol de la conciencia morfológica en el desarrollo de la lectura en los niños y niñas incrementa la lectura en los cursos posteriores, debido a un creciente número de palabras complejas a las que están expuestos en los diferentes textos escritos (Wolter *et al.*, 2009).

Por lo tanto, la conciencia morfológica de la estructura de una palabra podrá guiar la comprensión de palabras nuevas morfológicamente complejas en un texto. Es posible que los niños y niñas con conciencia morfológica descendida puedan no ser capaces de procesar la estructura morféica de las palabras morfológicamente complejas de manera óptima y, como resultado, tengan dificultades de comprensión lectora (Tong, Deacon, Kirby, Cain y Parrila, 2011).

Existe una relación significativa entre la comprensión lectora y la conciencia morfológica, siendo más importante a medida que va aumentando la complejidad de los textos, a medida que va aumentando la edad la conciencia morfológica se acentúa.

III.5 Motivación lectora.

La motivación lectora es un aspecto fundamental para incrementar los niveles de competencia lectora (Santa *et al.*, 2000). Los lectores que no están motivados con leer demuestran un fracaso lector debido al bajo nivel de interés por leer (Hiebert, 2009; Morgan, Fuchs, Compton y Cordray, 2008).

Los lectores motivados leen con mayor frecuencia y suelen mencionar como pasatiempo la lectura (Guthrie, Wigfield, Metsala y Cox, 1999). Esta motivación contribuye al buen desempeño en comprensión lectora, especialmente, en estudiantes de 3° a 5° básico (Gottfried, 1985).

El contexto social impacta y da forma a creencias, opiniones y expectativa acerca de la lectura (Unrau y Schlackman, 2006). Esto se manifiesta en expectativas, propósitos de la lectura y la intención que tiene el lector al leer.

Existen dos tipos de motivaciones, la intrínseca y la extrínseca (Deci, 1992), las que se utilizan para analizar los intereses lectores de los niños y niñas.

La motivación intrínseca corresponde a los que eligen leer por decisión propia y no impuesta, percibiendo la lectura como placentera y valiosa (Becker, McElvany y Kortenbruck, 2010; Guthrie y Klauda, 2014; Pintrich y Schunk, 2002).

En cambio, la motivación se refiere a la decisión de leer ante la oportunidad de recibir alguna recompensa externa por hacerlo. Saben que serán reconocidos por leer, ya sea mediante una nota, premio o valoración social, pero no necesariamente por valorar la lectura (Schiefele, Schaffner, Moller y Wigfield, 2012).

III.6 Expresión oral y la lectura.

Armas (2011), señala que los docentes no están utilizando los procesos de lectura en todas sus clases, ya que si sólo se centran en estos, dejarían de lado la comprensión oral de los niños y niñas, disminuyendo el vocabulario y provocando faltas de ortografía al escribir.

Cuando los docentes no siguen el proceso lector de los estudiantes estos no consolidan su forma de estudiar que en gran medida depende del hábito de lectura. Cuando tienen una buena técnica, sus notas aumentan, lo que les ayuda a continuar adquiriendo buenos hábitos de estudio. Es por esto la importancia de enseñarles a leer para comprender.

Si se utilizan las técnicas necesarias para leer, se desarrollará un aprendizaje significativo en los estudiantes, ya que hoy día leer es aprender a vivir, leer es informarse, leer es cultivar la personalidad, leer es hacerse partícipe de lo que vive la sociedad. Chicaiza (2010) indica que la lectura es de gran importancia, ya que permite conocer las técnicas de lectura y su incidencia en el aprendizaje para propiciar la formación general la preparación para la vida futura de los niños y niñas.

Dentro de esto encontramos la expresión oral que, como dice Frederick (1992), implica desarrollar la capacidad de escuchar para comprender lo que nos dicen los demás.

Es por esto que es necesario que se enseñe la comunicación oral en situaciones formales e informales, por lo que se propone desarrollar capacidades para la conversación, el dialogo, el debate, el relato, la presentación de informes orales, entre otros (Amodio, 2006).

Tapia y Oña (2004) manifiestan que es necesario que la escuela contribuya a fortalecer esta expresión oral en los siguientes aspectos:

- Articulación correcta, de modo que la pronunciación sea clara.
- Entonación adecuada a la naturaleza del discurso.
- Expresión con voz audible para todos los oyentes.
- Fluidez en la presentación de las ideas.
- Adecuado uso de los gestos y la mímica.

- Participación pertinente y oportuna.
- Capacidad de persuasión.

Frederick (1992), señala que leer bien es importante para entender los pensamientos de los demás para darle un significado a lo que nos están diciendo y, también, poder comprender el mundo que nos rodea.

Hoy en día es de suma importancia poseer una capacidad lectora rápida y expresión oral fluida, el lenguaje oral merece una atención muy especial, ya que es el fundamento de la sociedad actual, no se puede vivir solo al tanto de lo que nos rodea si no leemos informes, instrucciones, no podremos informarnos de lo que está pasando (Severino, 2005).

Varios estudiantes leen en voz alta y así se pueden ir corrigiendo sus errores, pero al mismo tiempo van aprendiendo, si no hay una pronunciación adecuada, se produce una confusión entre lo que se oye y lo que se quiere aprender/entender, entre lo escrito y lo leído.

Es importante recalcar que la lectura es la construcción de conocimientos y es necesaria para poder avanzar en el futuro de las personas, dando cabida al desarrollo de las habilidades lectoras y estrategias de aprendizaje.

“Los niños que aprenden a leer y a escribir quedan en situación de ventaja sobre sus compañeros para avanzar en su aprendizaje de otras materias y las investigaciones de seguimiento muestran que un atraso inicial en ese aprendizaje pesa fuertemente en el rendimiento posterior e incluso es predictivo de futuras repeticiones de curso” (Bravo, 1999).

III.7 Comprensión verbal y lectora en niños y niñas con trastornos de aprendizajes.

A través de la lectura se genera la capacidad de hacer conciencia sobre el idioma y el lenguaje en su totalidad, además de la maduración de los procesos perceptivos, psicolingüísticos y metalingüísticos, cognitivos, metacognitivos y socioemocionales, los niños y niñas logran alcanzar un nivel máximo de expresión simbólica. Esto permite que se relacionen con el mundo, identificar sus características, conocer los nuevos objetos que lo conforman y comprender la relación existente entre ellos, pudiendo adaptarse al mundo (Solovieva y Quintanar, 2008).

La conciencia fonológica es uno de los componentes más importantes en la adquisición de la lectura, por lo que cualquier cambio en esta puede generar dificultades en el proceso lector, debido a que “provee las habilidades necesarias para poder establecer los principios de correspondencia entre unidades sonoras y unidades gráficas en la escritura de cada lengua en particular” (Flórez et al., 2009).

Los niños y niñas con dificultades de aprendizaje tienen dificultades en la elaboración de representaciones fonológicas de las palabras, ya que su desempeño en la lectura es impreciso e inespecífico (Gómez et al., 2007). Los errores más frecuentes son las sustituciones literales y derivacionales, errores en las palabras funcionales, fallas en la fluidez o ritmo lector, disminuida velocidad y comprensión, falla en el reconocimiento de letras, omisiones y errores en el uso de signos de puntuación, siendo así fundamental el componente fonológico para el proceso de adquisición de la lectura (Bolaños y Gómez, 2009).

El trastorno de aprendizaje de la lectura se manifiesta con un rendimiento sustancialmente por debajo de lo esperando en pruebas de precisión y comprensión lectora; considerando la edad, inteligencia y una educación apropiada (Asociación Americana de Psiquiatría – APA, 2000).

Según Soriano (2004) este trastorno se caracteriza por un fracaso en el reconocimiento de las palabras, presentándose incapacidad para desarrollar una lectura fluida y sin esfuerzo. El déficit ocasionado por el trastorno de la lectura, cuando no se soluciona desde pequeños, se mantiene durante toda la vida y varía su expresión y consecuencias desde la edad escolar hasta la adultez.

Ardila, Roselli y Matute (2005) describen las características de estos niños y niñas como una lectura lenta, con falta de fluidez, vacilaciones en palabras polisilábicas o de uso poco frecuente, omisiones y adiciones de palabras (conjunciones, artículos), sustituciones visuales o derivacionales, sustituciones de letras, dificultades en la comprensión de textos y lectura silenciosa superior a la lectura en voz alta.

Por otro lado, Gallego (2000) plantea que los errores no son solamente visuales, sino que tienen un importante componente fonológico, confundiendo grafemas parecidos con otros que representan sonidos próximos, y que resultan difíciles en el procesamiento lingüístico más que en el procesamiento visual.

Para Galaburda y Cestnick (2003), los errores en la lectura son mayores en las pseudopalabras que al leer palabras de uso poco común, ya que hay una falta de conocimiento consciente de los sonidos de su propia lengua, lo que produce problemas en el procesamiento de sonidos no lingüísticos cuando éstos cambian a gran velocidad.

Otra característica de estos niños y niñas son las omisiones, sustituciones, distorsiones o adiciones de palabras o partes de ellas, lentitud, falsos arranques, largas vacilaciones o pérdidas del sitio del texto en el que se estaba leyendo e inversiones de palabras en frases o de letras dentro de palabras (Artigas, 2000).

Es de suma importancia el estudio de las características del trastorno lector para la implementación de planes específicos y adecuados que logren disminuir su impacto en la vida escolar, social y laboral de las personas (Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, 2008).

Para concluir este marco teórico, se debe entender que es muy importante que los niños y niñas de hoy en día se conecten con los diferentes tipos de textos que se encontrarán, construyendo sus propios conceptos y significados, reflexionando en cada uno de ellos. También, es de suma importancia poder motivar a los niños y niñas a la lectura para adquirir el gusto por la lectura y leer por decisión propia y no por recibir alguna recompensa. De esta manera, un niño o niña lector, será a futuro alguien podrá expresarse oralmente y poder comprender el mundo que lo rodea.

IV. ESTRATEGIA PSICOPEDAGÓGICA

IV .1 Nombre de la estrategia.

El nombre de la estrategia pedagógica es “Leo y palabreo”.

IV.2 Objetivo general.

El objetivo general de la estrategia psicopedagógica consiste en mejorar las habilidades de lectura y comprensión lectora en Ambra, a través de una batería psicopedagógica que cuenta con actividades relacionadas con la decodificación de palabras, entregando sentido y significado a estas.

IV.3 Objetivos específicos.

- Reconocer que las palabras son unidades de significado separadas por espacios en el texto escrito para leer adecuadamente cada una de ellas.

- Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica), para poder formar palabras y sílabas.

- Leer palabras aisladas y en contexto, aplicando su conocimiento de la correspondencia letra-sonido en diferentes combinaciones, para la asociación correcta de grafema-fonema.
- Leer independientemente y familiarizarse con un amplio repertorio de literatura para aumentar su conocimiento del mundo, para así poder generar el gusto por la lectura.
- Desarrollar el gusto por la lectura, explorando libros y sus ilustraciones, para poder determinar su género literario favorito.

IV.4 Descripción de la estrategia psicopedagógica.

La estrategia psicopedagógica “Leo y palabreo” consta de un maletín donde se podrá encontrar sets de libros divididos en tres niveles de lectura: nivel básico, intermedio y avanzado. También se encontrarán varios sets de imágenes, grafemas, sílabas y palabras, que van de acuerdo a cada libro, estos se podrán pegar en una pizarra que va dentro del mismo maletín.

“Leo y palabreo” tiene el fin de que el niño o niña pueda escoger libremente el libro que quiera leer, de acuerdo a su nivel de adquisición de la lectura. Luego de escoger el libro, se comenzará a leer el libro en conjunto con el menor, donde se le irán realizando preguntas de comprensión lectora y de vocabulario.

Al finalizar la cada sesión, se seleccionarán tres a cinco palabras del texto, donde se le enseñará la imagen correspondiente y el niño o niña deberá formar la palabra de la imagen con los grafemas que le presentará el adulto, luego deberá formar la palabra con sílabas, para finalmente encontrar la palabra completa.

Al finalizar la última sesión, esto dependerá de lo avanzado del nivel del niño o niña, este deberá volver a leer el libro, pero esta vez lo tendrá que hacer solo y poder responder cinco preguntas de comprensión lectora para poder verificar que el niño o niña se haya conectado con el texto y haya entendido y comprendido lo que leyó, dándole su propio significado a su lectura.

“Leo y palabreo” podrá apoyar a Ambra en su proceso de adquisición de la lectura, ya que es una estrategia innovadora y lúdica, que va acorde a las características de la menor. Por otro lado, ella podrá superar la barrera de la vergüenza al adquirir la confianza que necesita al leer fluidamente y con la ayuda de esta estrategia ella podrá ir pasando los niveles de adquisición de la lectura gracias a que esta abarca la conciencia fonológica, sintáctica y morfológica, además de la comprensión lectora, logrando así una motivación por leer autónomamente.

IV.5 Aplicación de los principios del DUA en la estrategia psicopedagógica.

La estrategia psicopedagógica responde a la necesidad de Ambra cuando ella percibe la información, ya que se le presenta de diferente modalidad a la de sus compañeros, haciendo énfasis en el ***Principio I: Proporcionar múltiples formas de representación.*** De esta manera, Ambra tiene una opción más personalizada para su proceso lector.

Lo anterior, se valida cuando Ambra lee oraciones que van junto a una imagen, ya que está lámina presenta un mayor tamaño de la oración y una imagen, dándole contenido visual. También, responde a la necesidad que tiene Ambra cuando se le enseña un vocabulario nuevo, antes de la lectura. De esta manera, logra comprender de mejor manera lo que está leyendo.

Por otro lado, esta estrategia responde a la necesidad que tiene Ambra, ya que permite el uso de sus funciones ejecutivas, haciendo énfasis en el ***Principio II: Proporcionar múltiples formas de acción y expresión.*** Esto se ha verificado cuando Ambra leía, ya que sus reacciones al no poder leer, en un comienzo, eran impulsivas. Debido a esto, se han establecido metas y objetivos durante las sesiones con Ambra, las que siempre están visibles para que no se le olviden.

También, para que ella vea su progreso, al final de cada sesión se evalúa cuántas palabras lee en 1 minuto, donde ella misma va anotando sus avances.

Por último, en relación con el ***Principio III: Proporcionar múltiples formas de implicación***, la estrategia psicopedagógica logra atraer la atención de Ambra, ya que los temas escogidos fueron de su interés. Se le dio la opción de que propusiera tres temas sobre los que ella quisiera leer, se le preguntó cómo quería comenzar con la estrategia, con palabras, frases, oraciones o textos breves. De esta manera, Ambra fue partícipe del proceso del diseño de las actividades realizadas.

Es relevante que estén presentes los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje dentro de la estrategia psicopedagógica, ya que todos aprendemos de maneras y formas distintas. Por lo que “Leo y palabreo” fue construido en base a estos principios para que sea una estrategia de uso universal y no destinada a una persona en específico.

IV.6 Aplicación del paradigma de la autenticidad en la estrategia psicopedagógica.

La estrategia psicopedagógica “Leo y palabreo” fue diseñada bajo el paradigma de la autenticidad ya que debe ser creado bajo un contexto real, motivante y auténtico para los niños y niñas, así será una estrategia significativa para Ambra, vinculándose con las necesidades que ella tiene. Además, la autenticidad debe, según Villarroel, Bloxham, Bruna & Herrera-Seda (2017), “impactar en la calidad y la profundidad del aprendizaje alcanzado por los estudiantes, y en el desarrollo de las habilidades cognitivas de orden superior” (pp.2).

Según lo anterior, la estrategia psicopedagógica servirá para que Ambra o cualquier niño o niña que la utilice pueda tomar sus propias decisiones cuando quiera escoger un libro para leer, podrá superar el miedo a la vergüenza al leer en voz alta debido a la practica que “Leo y palabreo” le otorgará, reforzando además la lectura hablada, adquirirá nuevo léxico a su vocabulario y podrá, además, hacer sus propias apreciaciones sobre los distintos textos que lea, dándole significados propios a cada uno.

IV.7 Testeo de la estrategia psicopedagógica.

La estrategia psicopedagógica de “Leo y palabreo”, se implementó, en primera instancia, en cuatro sesiones de 60 minutos cada una, para luego realizar una pausa de una semana y seguir con cuatro sesiones más con la misma cantidad de tiempo, donde Ambra en la primera sesión debía escoger un libro, dentro de una serie variada de textos mezclados entre sí, para leer dentro de estas cuatro sesiones.

En un comienzo, la lectura fue difícil, ya que el texto escogido por Ambra era de un nivel más avanzado al que ella tenía. Por esta razón se decidió separar los libros en tres niveles de adquisición de la lectura: inicial, intermedio y avanzado.

Por otro lado, las imágenes de los textos eran pocas, por lo que se agregaron más imágenes a cada uno, debido a que Ambra expresó que había palabras que no entendía o no conocía y estas no se encontraban dentro del maletín.

También, la estrategia se aplicó sobre una mesa y con las palabras e imágenes sin plastificar, lo que provocó que con el uso se fueran deteriorando, cosa que no fue muy llamativo para Ambra. Por esta razón, se incorporó una pizarra donde, con uhu tac, se puede pegar las imágenes, grafemas, sílabas y palabras plastificadas en la pizarra.

Al testear por última vez, el cambio fue rotundo, ya que esta vez no hubo enredos entre los textos y se escogió el acorde al nivel de lectura y el trabajar con la pizarra y poder pegar las imágenes, grafemas, sílabas y palabras en ella fue más lúdico y se pudo hacer parte al menor de su propio aprendizaje, ya que iba pegando y despegando por su propia cuenta al equivocarse, sin que el adulto tuviese que mediar el proceso de lectura del menor.

IV.8 Propuesta de evaluación del impacto de la estrategia psicopedagógica.

Ambra al comenzar era una niña que no quería leer por vergüenza a la burla de sus compañeros, debido a su falta de adquisición de la lectura. Cuando se le pedía que leyese frente a sus compañeros y compañeras ella no quería, sintiéndose avergonzada y apenada por su situación.

En la evaluación psicopedagógica se ocupó el Test A.B.C de Filho, el Test de Lenguaje de Del Río y la Prueba de Predicción Lectora de Bravo Valdivieso, donde se obtuvo los siguientes puntajes:

- Test A.B.C. de Filho: cada uno de los subtest tiene un total de 2 puntos, donde Ambra obtuvo el máximo puntaje en el subtest de nombrar figuras y repetir palabras, tuvo un total de 1 en los subtest de copiar figuras, repetir 10 palabras, recortar y marcar puntos y obtuvo el mínimo de puntaje en la reproducción de memoria y en la reproducción de un cuento.
- Test de Lenguaje de Del Río: los resultados en este test demostraron que Ambra, a pesar de no tener adquirida la lectura tiene un amplio vocabulario y puede repetir oraciones, no así, tiene dificultades en la comprensión de cuentos.

- Prueba de Predicción Lectora de Bravo Valdivieso: al ver los resultados de este test, está claro que Ambra tiene un interés muy grande en la adquisición de la lectura, debido a que obtuvo más de la mitad del puntaje total en todos los subtests aplicados.

Después de que la estrategia psicopedagógica fuese aplicada, Ambra debería poder leer con mayor confianza y personalidad, sin importarle lo que el resto de sus compañeros y compañeras opinen o digan de su lectura, ya que habrá pasado por varias sesiones donde tendrá que ir avanzando de nivel hasta llegar al avanzando y así leer fluidamente y sin vergüenza. Se espera utilizar estas mismas pruebas al finalizar la intervención de la estrategia psicopedagógica “Leo y palabreo”, esperando que mejoren y aumenten los resultados en estos ámbitos.

V. CONCLUSIONES

Para concluir esta tesis, según los resultados se puede decir que Ambra es una niña que puede superar sus barreras a través de actividades que le son de su interés y son motivadoras para ella.

Es por lo anterior, que la hipótesis de *cómo ayudar y apoyar en la adquisición de la lectura en niños y niñas con trastornos de aprendizajes* se valida, debido a que en el testeo de la estrategia psicopedagógica se pudo comprobar que las actividades propuestas se desarrollaron correctamente. Se comprueba cuando Ambra lee por su cuenta un párrafo de un cuento elegido por ella.

Es por lo anterior, que este trabajo fue realizado con mucha dedicación y preocupación para que todos los niños y niñas con trastornos de aprendizaje que están adquiriendo la lectura puedan utilizar “Leo y palabreo” sin mayor problema y logren superar sus barreras y necesidades.

Es de suma importancia crear estrategias psicopedagógicas novedosas e innovadoras, ya que se debe motivar a los niños y niñas a seguir superándose cada día y adquirir la lectura sin dificultades.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alba, C., Sánchez P., Sánchez J. & Zubillaga, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.

Aldáz, O. (2014). *La expresión oral y su incidencia en la lectura en los niños del sexto grado de educación general básica del centro educativo particular "Nuevo Milenio" del Cantón Cevallos*. Recuperado el Jueves 29 de Noviembre de 2018 de:
<http://repositorio.uta.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/8915/1/FCHE-EBS-1345.pdf>

Bohórquez, L., Cabal, M. & Quijano, M. (2014). *La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector*. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 169-182. Recuperado el Miércoles 05 de Diciembre de 2018 de:
<https://revistas.javerianacali.edu.co/index.php/pensamientopsicologico/article/view/592>

Bolaños, R., & Gómez, L. (2009). Características lectoras de niños con trastorno del aprendizaje de la lectura. Bogotá D.C.: *Revista Scielo* [online].

Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2011). *La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico*. Santiago: Ediciones UC.

Currículo Nacional Base de Guatemala (2009). *Guía docente para la comprensión lectora. 1.1 ¿Qué significa leer bien?*. Recuperado el Martes 27 de Noviembre de 2018 de: https://cnbguatemala.org/wiki/Gu%C3%ADa_docente_para_la_comprensi%C3%B3n_lectora/1.1_%C2%BFQu%C3%A9_significa_leer_bien%3F

Hidalgo, C. (2009). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. Granada: Revista digital "*Innovación y experiencias educativas*" [online]. Recuperado el Martes 27 de Noviembre de 2018 de: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/50242070/Importancia-de-la-lectoescrituraCARMEN_SANCHEZ-1_1.pdf?response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DLA_IMPORTANCIA_DE_LA_LECTOESCRITURA_EN.pdf&X-Amz-Algorithm=AWS4-HMAC-SHA256&X-Amz-Credential=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A%2F20190704%2Fus-east-1%2Fs3%2Faws4_request&X-Amz-Date=20190704T032048Z&X-Amz-Expires=3600&X-Amz-SignedHeaders=host&X-Amz-

Signature=0a17d8a3abbec63e1015cecc9335ef05de54792a67d06c04e8
08adad34fdf28b

Navarro, M., Orellana, P., & Baldwin, P. (2018). *Validación de la Escala de Motivación Lectora en Estudiantes Chilenos de Enseñanza Básica*. Santiago: Revista Psykhe vol. 27 no.1 [online].

Ramírez, A., & Martínez, L. (2017). *Relación entre la conciencia morfológica y la comprensión de lectura en escolares*. Chile: Paideia, revista de educación N°59.

Roncal, F. & Montepeque, S. (2011). *Aprender a leer de forma comprensiva y crítica, estrategias y herramientas*. Guatemala: Editorial Saqil Tzij.

Villalón, M., & Bedregal, P. (2017). *Alfabetización inicial: claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida*. Santiago: Ediciones UC.