

**UNIVERSIDAD DE PANAMÁ
VICERRECTORÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN ESTRATEGIAS DE LECTOESCRITURA
PARA ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL DEL AULA
ESPECIAL EN EL CEBG BILINGÜE SANTIAGO DE LA GUARDIA
SAN MIGUELITO, AÑO 2025.**

**ELABORADO POR:
IZAMARYS ZAYHARYS CABALLERO RUÍZ**

**ASESORA:
MAGISTER YADIRA FLORES G.**

**TESIS PRESENTADA COMO UNO DE LOS REQUISITOS PARA OPTAR
EL GRADO DE MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA ESCOLAR**

**PANAMÁ, REPÚBLICA DE PANAMÁ
2025**

DEDICATORIA

Dedico esta tesis con amor y cariño:

A mi madre, pilar de mi vida, cuyo amor infinito, consejos sabios y ejemplo de fortaleza me han guiado siempre. Gracias por enseñarme a nunca rendirme, incluso en los momentos más difíciles.

A mis hijos, Zatyharys y Zyan la razón de mi esfuerzo diario y la fuente de mi inspiración. Cada página de este trabajo está impregnada de mi amor por ustedes, con la esperanza de que comprendan que los sueños se alcanzan con sacrificio, perseverancia y fe. Este logro no es solo mío, sino nuestro.

Elizabeth J. Caballero R.

AGRADECIMIENTO

En primer lugar, agradezco a Dios por darme la fortaleza, la salud y la sabiduría necesarias para culminar este proceso académico que hoy se convierte en un logro importante en mi vida.

A mi asesora, Magister Yadira Flores, mi más sincera gratitud por su paciencia, dedicación y guía constante. Sus observaciones y consejos fueron fundamentales para enriquecer este trabajo, y por ello siempre llevaré conmigo el aprendizaje que me brindó.

A mi madre, mi ejemplo de vida, gracias por tu amor incondicional, por tu apoyo en cada paso de mi camino y por enseñarme con tu esfuerzo y valentía que todo sacrificio tiene su recompensa.

A mis hijos, mi mayor motivación, les agradezco por ser la luz que me impulsa a seguir adelante, incluso en los momentos más difíciles. Cada logro alcanzado lleva grabado sus nombres, porque todo lo que hago, lo hago por y para ustedes.

A la Sra. Luz, agradezco de corazón por su apoyo incondicional y amor a mis hijos fue la pieza que terminó de armar este rompecabezas para poder llegar a la meta dándonos un año de nuevas oportunidades.

Finalmente, a toda mi familia, gracias por creer en mí, por sostenerme en las dificultades y por celebrar conmigo cada pequeño triunfo. Este logro no es solo mío, sino también de ustedes.

Osmarys J. Caballero R.

RESUMEN

El estudio titulado “Programa de intervención en estrategias de lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual del aula especial en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia San Miguelito, año 2025” tuvo como propósito determinar la efectividad del programa en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes con discapacidad intelectual. La muestra estuvo conformada por veinticuatro estudiantes del aula especial. Se empleó un enfoque de estudio cuantitativo de tipo explicativo, con un diseño preexperimental. Los instrumentos utilizados fueron los sistemas PROLEER y PROESC como evaluación de lectura y escritura, respectivamente. Los resultados indicaron que los estudiantes mejoraron de manera significativa sus habilidades de lectoescritura tras la implementación del programa de intervención, demostrando su eficacia en el contexto educativo estudiado. Se concluye que el trabajo constante y planificado en el área de lectoescritura genera impactos positivos y medibles en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, por lo que se recomienda la continuidad y expansión de este tipo de programas en otras instituciones, a fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tal como lo establece la política educativa nacional e internacional.

Palabras Claves: discapacidad, estrategia, inclusión, intelectual, intervención, lectoescritura.

ABSTRACT

The study titled *“Intervention Program in Literacy Strategies for Students with Intellectual Disability in the Special Classroom at CEBG Bilingue Santiago de la Guardia (San Miguelito, year 2025)”* aimed to determine the effectiveness of the program in developing reading and writing skills in students with intellectual disability. The sample comprised twenty-four students from the special classroom. The study was explanatory in nature, with a pre-experimental design. The instruments used were PROLEER and PROESC to assess reading and writing, respectively. The results showed that the students significantly improved their literacy skills following the implementation of the intervention program, demonstrating its effectiveness in the educational context studied.

Keywords: disability, strategy, inclusion, intellectual, intervention, literacy.

ÍNDICE GENERAL

DEDICATORIA.....	ii
AGRADECIMIENTO	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPITULO I: MARCO TEÓRICO.....	19
1.1 Antecedentes	19
1.1.1 Nacionales.....	20
1.1.2 Internacionales	26
1.2. Lectoescritura	32
1.2.1 Definición.....	32
1.3. Dimensiones de la Lectoescritura	33
1.3.1. Dimensión Cognitiva.....	34
1.3.2. Dimensión Lingüística	34
1.3.3. Dimensión Social y Cultural	35
1.3.4. Dimensión Pedagógica	35
1.4. Modelos Teóricos de la Lectoescritura	36
1.4.1. Modelo de Procesamiento de Dos Vías	36
1.4.2. Modelo Constructivista.....	37
1.4.3. Modelo Sociocultural	37
1.4.4. Modelo de Etapas de Desarrollo de la Lectoescritura	38

1.4.5. Modelo Interactivo.....	38
1.5. Medición de la Lectoescritura.....	39
1.6. Discapacidad Intelectual (DI)	40
1.6.1. Definición.....	40
1.7. Dimensiones de la Discapacidad Intelectual	41
1.7.1. Dimensión Intelectual.....	41
1.7.2. Dimensión Adaptativa	41
1.7.3. Dimensión Social y Emocional	41
1.8. Clasificación de la Discapacidad Intelectual.....	42
1.9. Estrategias Educativas para Personas con Discapacidad Intelectual.....	42
1.10. Barreras en el Aprendizaje de la Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual.....	43
1.11. Métodos y Herramientas para la Evaluación Inicial de Habilidades de Lectoescritura	45
1.12. Importancia del Diagnóstico Inicial en Programas de Intervención	48
1.13. Diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad intelectual	50
1.14. Enfoque multisensorial en la enseñanza de la lectoescritura.....	52
1.15. Actividades Lúdicas y su Impacto en el Aprendizaje	53
1.16. Rol del Docente en la Aplicación del Programa de Intervención	55
1.17. Adaptación del currículo y materiales didácticos.....	56
1.18. Influencia del apoyo familiar en el rendimiento académico	58
CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO.....	61

2.1. Planteamiento del Problema	61
2.2. Objetivos de la Investigación.....	63
2.2.1. Objetivo General	63
2.4.2. Objetivos Específicos.....	64
2.3. Preguntas de Investigación	64
2.4 Hipótesis	65
2.4.1 Hipótesis de Investigación	65
2.4.2. Hipótesis Estadísticas	65
2.5 Delimitación.....	66
2.5.1 Delimitación Espacial	66
2.5.2 Delimitación Temporal.....	66
2.5.3 Delimitación Poblacional.....	66
2.5.4 Delimitación Temática	67
2.6. Variables de la Investigación.....	67
2.6.1. Definición Conceptual de las Variables.....	67
2.6.2. Definición Operacional de las Variables	68
2.7. Tipo de Investigación.....	74
2.8.1. Diseño de Investigación.....	74
2.8.2. Diseño Estadístico	75
2.8.2.1. Estadística Descriptiva	75
2.8.2.2. Estadística Inferencial.....	76
2.9. Población y Selección de la Muestra	76
2.9.1. Población.....	76

2.9.2. Muestra.....	77
2.10. Instrumentos de Evaluación.....	78
2.11. Consideraciones Éticas.....	80
2.12. Procedimiento.....	81
CAPÍTULO III: RESULTADOS	83
3.1. Resultados.....	83
3.2. Análisis de los Resultados.....	132
CAPITULO IV: DISCUSIÓN	135
4.1. Discusión.....	135
CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	139
5.1. Conclusiones.....	139
5.2. Recomendaciones.....	140
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	148

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de sílabas en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	87
Tabla 2 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de Ortografía arbitraria en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	88
Tabla 3 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de Ortografía reglada en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	90
Tabla 4 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de pseudopalabras en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	91
Tabla 5 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de pseudopalabras con reglas ortográficas en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	93
Tabla 6 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases con acentos en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.	94
Tabla 7 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases con uso de mayúsculas en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	95

Tabla 8 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases con signos de puntuación en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	96
Tabla 9 Distribución de frecuencia y porcentaje de la puntuación total en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.....	98
Tabla 10 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en fonología segmental en el pre-test en la prueba de Lectura PROLEER.....	99
Tabla 11 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en Fonología Suprasegmental en el pre-test en la prueba de Lectura PROLEER.....	101
Tabla 12 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en vocabulario en el pre-test en la prueba de lectura PROLEER.....	102
Tabla 13 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes Ortografía en el pre-test en la prueba de lectura PROLEER.....	103
Tabla 14 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en la eficiencia lectora en el pre-test en la prueba de lectura PROLEER.....	104
Tabla 15 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de silabas en el post-test en la prueba de escritura PROESC.....	107

Tabla 16 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de palabras con ortografía arbitraria en el post-test en la prueba de escritura PROESC.....	108
Tabla 17 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de palabras con ortografía reglada en el post-test en la prueba de escritura PROESC.....	110
Tabla 18 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de pseudopalabras, en el post-test en la prueba de escritura PROESC	111
Tabla 19 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de pseudopalabras reglas ortográficas en post-test en la prueba de escritura PROESC.....	113
Tabla 20 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases en el post-test en la prueba de escritura PROESC.....	114
Tabla 21 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases mayúsculas en el post-test en la prueba de escritura PROESC	115
Tabla 22 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases signos de puntuación en el post-test en la prueba de escritura PROESC.....	117

Tabla 23 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en las puntuaciones totales en la prueba de escritura PROESC.....	118
Tabla 24 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en fonología segmental en el post-test en la prueba de Lectura PROLEER.....	120
Tabla 25 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en fonología suprasegmental en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.....	121
Tabla 26 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en vocabulario en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.....	122
Tabla 27 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en ortografía en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.....	124
Tabla 28 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en la eficiencia lectora en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.....	125
Tabla 29 Análisis comparativo de las medias obtenidas en el pre-test y post-test de la prueba PROESC.....	126
Tabla 30 Análisis comparativo de las medias obtenidas en el pre-test y post-test de la prueba PROLEER.....	128
Tabla 31 Prueba de hipótesis emparejada de la prueba Proesc.....	129
Tabla 32 Prueba de hipótesis emparejada de la prueba PROLEER.....	13131

ÍNDICE DE GRÁFICAS

Gráfica 1 <i>Distribución porcentual por sexo de los estudiantes del aula especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia.....</i>	84
Gráfica 2 <i>Distribución porcentual de la edad de los estudiantes del aula especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia.....</i>	85
Gráfica 3 <i>Distribución porcentual por aula de los estudiantes del aula especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia.....</i>	86

ÍNDICE DE CUADROS

<i>Cuadro 1 Programa de intervención</i>	69
<i>Cuadro 2 Procesos evaluados por la prueba de lectura</i>	72
<i>Cuadro 3 Procesos evaluados por la prueba de escritura.</i>	73

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual, la lectoescritura representa no solo una herramienta clave para el aprendizaje académico, sino también un pilar esencial para el desarrollo personal y la integración social. Sin embargo, los estudiantes con discapacidad intelectual enfrentan desafíos significativos en la adquisición de estas competencias, lo que resalta la importancia de implementar programas diseñados específicamente para atender sus características y capacidades.

El programa de intervención busca proporcionar estrategias didácticas innovadoras y recursos adaptados para fortalecer las habilidades básicas de lectura y escritura en este grupo de estudiantes. La iniciativa combina enfoques pedagógicos centrados en el estudiante, metodologías multisensoriales y actividades lúdicas que estimulen su interés y motivación por aprender. La atención se centra en el progreso gradual y personalizado, reconociendo que cada estudiante tiene un ritmo único de aprendizaje y que las intervenciones deben ajustarse continuamente a sus necesidades específicas.

Además, el programa no solo prioriza la enseñanza de competencias académicas, sino que también promueve la capacitación de los docentes encargados del Aula Especial. La formación continua de los educadores es un componente clave para garantizar la efectividad de las estrategias implementadas, ya que les proporciona herramientas prácticas y conocimientos actualizados para abordar los retos

pedagógicos de manera eficaz. Asimismo, el programa fomenta una colaboración activa entre la escuela y las familias de los estudiantes, reconociendo que el apoyo familiar es crucial para consolidar los aprendizajes y brindar a los niños un entorno de apoyo tanto en el hogar como en la escuela.

En efecto, este programa de intervención no solo pretende mejorar las habilidades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual, sino también promover una cultura de inclusión y equidad en el CEBG. Bilingüe Santiago de la Guardia. Al garantizar un enfoque integral y colaborativo, se busca impactar positivamente en la vida de los estudiantes, sus familias y la comunidad educativa en general, reafirmando el compromiso con el derecho a una educación de calidad para todos.

El presente estudio se estructura en los siguientes capítulos:

Capítulo I: Marco teórico, que incluye el marco conceptual y las bases teóricas.

Capítulo II: Marco metodológico, detallando el planteamiento del problema, objetivos generales y específicos.

Capítulo III: Presentación y análisis de los resultados obtenidos. la población, muestra e instrumentos utilizados.

Capítulo IV: Discusión de los resultados.

Capítulo V: Conclusiones y recomendaciones.

Finalmente, las referencias bibliográficas y anexos correspondientes.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO

CAPITULO I: MARCO TEÓRICO

En este capítulo se abordan los conceptos y posturas teóricas que sustentan y delimitan nuestro estudio, proporcionando el marco de referencia necesario para su desarrollo y comprensión.

1.1 Antecedentes

Los antecedentes del Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual del Aula Especial se enmarcan en la creciente necesidad de ofrecer una educación inclusiva y adaptada a las particularidades de los estudiantes con discapacidad intelectual. Históricamente, este grupo ha enfrentado barreras significativas para acceder a una educación de calidad, lo que ha llevado a un enfoque cada vez mayor en el desarrollo de metodologías pedagógicas que promuevan su participación efectiva en el proceso de alfabetización. Diversos estudios y prácticas educativas han subrayado la importancia de diseñar estrategias personalizadas que respondan a las necesidades individuales de estos estudiantes, considerando tanto sus limitaciones como sus fortalezas cognitivas. Este contexto ha impulsado la creación de programas específicos que buscan mejorar las habilidades de lectoescritura, facilitando así una mayor inclusión académica y social.

1.1.1 Nacionales

En estudio realizado por **Castillo (2020)**, titulado "Problemas de Lectoescritura en Estudiantes de Educación Especial en la Escuela Bilingüe José Dolores Carrizo Pinilla", que se desarrolló en dicho centro, ubicado en el distrito de Ocú, Provincia de Herrera. El principal objetivo del estudio fue analizar las causas que originan problemas de lectoescritura en los estudiantes de dicha escuela.

Para la recolección de datos, se emplearon dos instrumentos principales: la observación y la encuesta.

La observación, para registrar de manera controlada y planificada los datos visuales y acústicos relacionados con los estudiantes que presentan discapacidad cognitiva. Por otro lado, la encuesta, que permitió recolectar información de manera rápida y directa a través de preguntas cerradas aplicadas tanto a docentes como a padres de familia con hijos con discapacidad cognitiva.

En cuanto a las conclusiones del estudio, se determinó que los docentes aplican pruebas junto con la escuela para evaluar el nivel cognitivo de los estudiantes, quienes luego son remitidos a aulas especiales. Allí, los estudiantes son gradualmente introducidos a la lectura y la escritura, mientras su progreso en estas habilidades es monitoreado para determinar su nivel de lectoescritura. En las aulas de primer grado de educación especial, la mayoría de los niños de 6 a 8 años que presentan problemas de lectoescritura tienen

discapacidades leves a moderadas, lo que afecta su desarrollo cognitivo y de lenguaje, así como su capacidad de comprensión.

La investigación también identificó problemas específicos en la lectoescritura, como la lectura silabeada y lenta, además de dificultades ortográficas. Aunque los docentes aplican algunas estrategias para mejorar estas habilidades, muchas de ellas no resultan muy efectivas. Además, se observó que los padres de familia reconocen las dificultades de lectoescritura en sus hijos, pero no suelen reforzar el hábito debido a la falta de tiempo o desconocimiento de estrategias adecuadas, lo que impide un avance significativo en la lectura y escritura de los estudiantes.

En otra investigación realizada por **Gómez (2021)**, titulada "Método Vacachadafa y su efectividad para enseñar lectoescritura. *Estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, Gualaca*", en la Escuela Nuevo Vedado. El objetivo principal de este estudio fue comprobar la efectividad del Método Vacachadafa en la enseñanza de la lectoescritura a estudiantes con discapacidad intelectual leve en la Escuela Bilingüe de Gualaca.

La muestra estuvo compuesta por 15 docentes de la Escuela Bilingüe de Gualaca, seleccionados por conveniencia. Los resultados demostraron que el Método Vacachadafa es efectivo para enseñar lectoescritura a estos estudiantes.

Para recolectar datos, se utilizó una encuesta con preguntas cerradas como instrumento principal. El cuestionario, que incluía 12 ítems, fue diseñado para evaluar el conocimiento

de los docentes sobre el Método Vacachadafa, su aplicabilidad y para describir los procedimientos observados en el aprendizaje de la lectoescritura al emplear este método con estudiantes de discapacidad intelectual leve. La evaluación de las respuestas se realizó utilizando una escala estimativa (siempre, casi siempre, a veces, casi nunca, nunca), permitiendo analizar la efectividad del método en relación con la lectoescritura y la discapacidad intelectual.

En cuanto a las conclusiones, se identificaron varias dificultades en los estudiantes con discapacidad intelectual leve al utilizar el Método Vacachadafa, especialmente en el reconocimiento de palabras y sílabas. Además, se observó que el uso de plantillas y de imágenes predominaba como estrategia principal en la enseñanza. Sin embargo, tras la aplicación del método, se detectaron limitaciones en los estudiantes, como la falta de lectura en voz alta y la pronunciación inadecuada.

Se comprobó la efectividad del Método Vacachadafa en la enseñanza de la lectoescritura en estos estudiantes, confirmando la hipótesis planteada en la investigación y validando la relación positiva entre la aplicación del método y los avances en lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual leve en la Escuela Bilingüe de Gualaca.

Por su parte, **Zeballos (2022)** realizó un estudio titulado "Método Global Eficaz para Enseñar Lectoescritura. Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve, Escuela Nuevo Vedado", que se llevó a cabo en la Escuela Nuevo Vedado, ubicada en la Provincia de Chiriquí. El objetivo principal de la investigación fue evaluar la efectividad del método

global en la enseñanza de la lectoescritura en un estudiante de tercer grado con discapacidad intelectual leve.

El estudio se centró en una institución educativa que atiende a 18 alumnos diagnosticados con discapacidad intelectual. Se seleccionó a un estudiante en particular, bajo criterios específicos de inclusión, para garantizar la congruencia del estudio con el objetivo de investigación. Como instrumentos de recolección de datos, se utilizó una hoja de observación de campo con 16 ítems que seguían una escala de ponderación (siempre, casi siempre, etc.). La observación se empleó como técnica principal para evaluar la efectividad del método global en la enseñanza de la lectoescritura en el estudiante seleccionado.

Las conclusiones del estudio revelaron varios hallazgos importantes. En el pretest, se observó que el estudiante presentaba dificultades significativas para comprender la relación entre imagen y texto, así como poca habilidad para formar palabras o cuentos con las palabras previamente enseñadas. También se identificaron problemas en el trazado de letras, el reconocimiento de fonemas y la elaboración de palabras.

Sin embargo, después de implementar el método global, el post-test mostró mejoras en la capacidad del estudiante para identificar la relación entre imágenes y textos, formar palabras conocidas, realizar trazos y reconocimientos de palabras previamente enseñadas. Aunque persistieron algunas dificultades, como mantener la atención y concentración, reconocer y distinguir palabras conocidas, leer en voz alta correctamente

y comprender lo leído, se notaron mejoras en el conocimiento, trazado de grafías, fluidez, pronunciación durante la lectura y en la capacidad de comunicación.

En general, el estudio demostró que la implementación del método global tuvo un impacto positivo en el desarrollo del vocabulario, la destreza para imitar y articular sonidos e incluso en la capacidad del estudiante para detectar la correspondencia entre sonido y grafía.

Así mismo a nivel nacional, **Pinzón (2022)**, realizó un estudio titulado "Actividades Lúdicas Funcionales para Enseñar Lectoescritura en Estudiantes con Discapacidad Intelectual Leve, Escuela San Cristóbal", ubicada en la Provincia de Chiriquí. El propósito de esta investigación fue analizar la aplicabilidad de estrategias lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual leve. La investigación incluyó una muestra de 10 docentes de aula regular y 1 docente especializado del Centro Educativo San Cristóbal, seleccionados bajo el criterio de que impartieran clases a alumnos con discapacidad intelectual leve.

Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario de encuesta compuesto por 36 ítems, los cuales respondían a una escala de ponderación (nunca, a veces, siempre, con frecuencia), alineados con los objetivos planteados.

Las conclusiones del estudio destacaron que la implementación de actividades lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura por parte de los docentes de la Escuela San

Cristóbal en 2021 fue efectiva para los estudiantes con discapacidad intelectual leve, confirmando la hipótesis planteada. El primer objetivo del estudio fue identificar qué tipo de estrategias lúdicas aplican los docentes en la enseñanza de la lectoescritura. Se concluyó que las actividades más frecuentemente utilizadas por los docentes, tanto de aula regular como especializados, incluyen la sopa de letras, rompecabezas, sílabas locas y rompecabezas silábicos.

El segundo objetivo se centró en describir las dificultades que presentan los estudiantes con discapacidad intelectual leve en la lectoescritura. Se identificaron varias dificultades, como la confusión de fonemas, omisión de letras, dificultad para estructurar palabras, inversión de letras y problemas de comprensión lectora.

Y, por último, el tercer objetivo buscaba reconocer las evidencias del aprendizaje de lectoescritura en estos estudiantes tras la aplicación de las estrategias lúdicas. Los resultados mostraron mejoras significativas, incluyendo la capacidad de reconocer letras o fonemas, la corrección en la orientación de las letras al escribir y una comprensión lectora más eficiente.

Finalmente, **Castillo (2022)**, llevó a cabo una investigación titulada "Método Doman para Enseñar Lectoescritura. Estudiante con Discapacidad Intelectual Leve. Escuela Mata de Bugaba", situada en la Provincia de Chiriquí. El objetivo de este estudio fue demostrar la efectividad del Método Doman en la enseñanza de la lectoescritura a un estudiante con discapacidad intelectual leve en la Escuela Mata de Bugaba.

La investigación se centró en un estudiante de diez años con discapacidad intelectual leve, que asistía en la jornada matutina a la Escuela Mata de Bugaba. El enfoque de la investigación fue cualitativo y el principal instrumento utilizado fue una hoja de observación, que incluía criterios de evaluación clasificados bajo las siglas EGM, EBM, ERM, EPM, y ENM.

Los resultados más destacados del estudio indicaron que el estudiante mostró un desempeño satisfactorio en la lectoescritura, especialmente en las áreas donde previamente enfrentaba mayores dificultades, gracias a la aplicación del Método Doman.

1.1.2 Internacionales

López (2015), llevó a cabo una investigación en el Colegio Cristiano Rey Jesús, ubicado en Ticuantepe, Departamento de Managua. El estudio, titulado “Estrategias Metodológicas Utilizadas por la Docente para el Desarrollo de Habilidades de la Lectoescritura y su Incidencia en los Resultados Escolares de los Estudiantes con Discapacidad Intelectual del Turno Matutino”, se centró en evaluar cómo las técnicas pedagógicas empleadas por la docente influían en el aprendizaje de la lectoescritura.

La investigación se desarrolló en un salón de segundo grado, donde 18 estudiantes, la mayoría con dificultades en lectoescritura, constituían la muestra de estudio. Para recoger los datos necesarios, López Moreno utilizó métodos como la observación directa

en el aula, entrevistas con la docente y los padres de familia, así como pruebas dirigidas a los estudiantes para evaluar su nivel de lectoescritura.

Los resultados revelaron que las estrategias metodológicas empleadas eran mayormente tradicionales o poco variadas, incluyendo actividades como dictados, redacción de oraciones, y transcripciones de pizarra. Estas técnicas, aunque clásicas, no favorecían un ambiente dinámico de aprendizaje, y se observó que no contribuían significativamente al desarrollo de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes. Las pruebas diagnósticas mostraron que la mayoría de los estudiantes tenían un rendimiento bajo, con dificultades específicas en sílabas complejas, fluidez lectora, escritura correcta y comprensión de lectura.

La investigación concluyó que, para mejorar los resultados de aprendizaje en lectoescritura, sería crucial implementar estrategias más innovadoras y variadas que involucraran activamente a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Asimismo, resaltó la importancia de mejorar el entorno físico - material del aula y aumentar la participación de los padres en el proceso educativo de sus hijos, asegurando así un enfoque más holístico y efectivo para el desarrollo de habilidades fundamentales en los estudiantes de segundo grado.

Ramírez (2019), realizó un estudio titulado "Importancia del Conocimiento Docente en los Prerrequisitos para la Adquisición de la Lectoescritura", realizado en España. Valencia, se sumerge en el mundo de la formación docente para descubrir cómo esta

influye en la efectividad con que los educadores implementan metodologías de enseñanza de lectoescritura en las primeras etapas educativas. Esta investigación pone un especial énfasis en la necesidad de un enfoque pedagógico bien estructurado y fundamentado en pruebas sólidas, algo que se considera esencial para el desarrollo académico temprano de los estudiantes.

El estudio se enfocó en profesores de educación inicial y primaria, quienes participaron activamente en talleres de formación y fueron objeto de entrevistas detalladas. Estos esfuerzos buscaban evaluar no solo su conocimiento sobre la lectoescritura sino también sus prácticas pedagógicas diarias. Para recoger los datos necesarios, Valencia empleó encuestas estructuradas y llevó a cabo análisis exhaustivos de los programas de formación docente existentes en el ámbito de la lectoescritura.

Los resultados del estudio de Valencia fueron reveladores. Mostraron que aquellos docentes que habían recibido una formación más profunda y específica sobre los prerrequisitos necesarios para enseñar lectoescritura tendían a aplicar en el aula métodos mucho más efectivos. Esta mejor preparación se traducía directamente en un rendimiento académico superior de sus estudiantes, demostrando la importancia de una base educativa sólida para los educadores.

En conclusión, Valencia argumenta que, para garantizar el éxito en la enseñanza de la lectoescritura durante las primeras etapas de la educación, es crucial que los planes de estudio en la formación docente incluyan un enfoque intensivo en técnicas de

lectoescritura basadas en evidencia. Este enfoque no solo prepararía adecuadamente a los educadores para enfrentar los desafíos del aula, sino que también aseguraría que están bien equipados para guiar a los estudiantes hacia el éxito académico desde el comienzo de su trayectoria educativa. Valencia subraya la necesidad de reforzar la formación docente como piedra angular para mejorar los resultados educativos en las etapas iniciales, sugiriendo que una inversión en la educación de los educadores es fundamental para el futuro académico de los estudiantes.

En el primer semestre del **año 2020**, un equipo de investigadoras compuesto por Darling Junieth Toruño Munguía, Diana Graciela Obando Obregón y Hazel María Jarquín Sánchez, llevaron a cabo un proyecto significativo en el Colegio Parroquial Santa Lucía en la ciudad de León. El estudio se tituló "Implementación de Estrategias para la Enseñanza de la Lectoescritura de Estudiantes de Tercer Grado". El objetivo central de la investigación fue describir y abordar las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en 19 estudiantes de tercer grado que mostraban mayores desafíos en este ámbito.

Utilizando una combinación de observaciones, pruebas de escritura - lectura y encuestas dirigidas a maestros, directores y padres de familia, permitió al equipo investigador realizar un diagnóstico detallado de las condiciones existentes. Los resultados preliminares revelaron que las estrategias de enseñanza empleadas hasta entonces no eran completamente efectivas, lo que resultaba en retrasos en el aprendizaje, desmotivación y falta de atención en las clases.

Con base en estos hallazgos, el equipo desarrolló un plan de acción que incluyó la realización de talleres para la elaboración de material didáctico, sesiones de trabajo práctico para diseñar estrategias pedagógicas y la planificación de clases en colaboración con la maestra guía de lengua y literatura. Estas actividades se ejecutaron de manera programada y metódica durante el mes de junio de 2020.

La implementación de este plan de acción demostró ser un éxito rotundo, pues se observó un cambio notable en la actitud de la docente, quien mostró un renovado interés por adoptar nuevas estrategias metodológicas y personalizar el aprendizaje para los estudiantes con mayores dificultades. La elaboración de material didáctico y la participación en el desarrollo de estrategias enriquecieron notablemente el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo que los niños no solo participaran activamente, sino que también disfrutaran y se comprometieran con su educación.

Una de las conclusiones más destacadas del estudio fue la identificación de prácticas pasivas como el dictado y la copia de textos, que previamente dominaban el entorno de aprendizaje. La nueva estrategia fomentó un enfoque más interactivo y participativo, asegurando que los estudiantes no solo aprendieran a leer y escribir, sino que también desarrollaran un interés genuino por la lectura y la escritura. Además, se destacó la importancia de la participación de los padres en el proceso educativo, aunque muchos de ellos enfrentaban limitaciones debido a su trabajo y nivel educativo.

En Colombia, **Fernández (2020)**, en el contexto de la pandemia global de COVID-19, llevó a cabo un estudio para explorar las transformaciones en la enseñanza de la lectoescritura titulado "Fortalecimiento de los Procesos de Lectura y Escritura en Tiempos de Pandemia en Colombia", dicha investigación analizó cómo la crisis sanitaria ha actuado como un catalizador para reformular y fortalecer las prácticas pedagógicas, con un énfasis particular en el uso de recursos digitales y la capacitación docente.

El estudio involucró a docentes y estudiantes de diversos niveles educativos a lo largo del país, quienes se encontraban en pleno proceso de adaptación a la enseñanza remota. Utilizando herramientas como encuestas en línea, entrevistas con educadores y análisis de plataformas de aprendizaje digital, donde se evaluaron los materiales didácticos adaptados a este nuevo formato de enseñanza.

Los resultados revelaron que, a pesar de los numerosos desafíos iniciales, como la falta de acceso a tecnología adecuada y la necesidad de capacitación técnica para docentes y estudiantes, la mayoría de los participantes lograron adaptarse eficazmente al entorno de aprendizaje remoto. Los recursos digitales emergieron como herramientas fundamentales, mejorando significativamente tanto la enseñanza como el aprendizaje de la lectoescritura.

Las conclusiones del estudio resaltaron que la pandemia, si bien fue disruptiva, también ofreció una oportunidad sin precedentes para revisar y mejorar las metodologías

pedagógicas. Se enfatizó la importancia de continuar con la adopción de tecnología digital y la capacitación continua de los docentes para asegurar la efectividad de la enseñanza en cualquier tipo de circunstancia futura, crisis o no. Además, se recomendó la expansión de estas prácticas innovadoras incluso en contextos de normalidad educativa, sugiriendo que las lecciones aprendidas durante la pandemia podrían proporcionar un modelo sostenible para futuros desafíos educativos.

1.2. Lectoescritura

1.2.1 Definición

Es la capacidad de leer y escribir de manera fluida - comprensiva, integrando la comprensión de textos y la producción escrita. Este proceso es esencial en la educación básica, ya que permite a los individuos comunicarse efectivamente, acceder al conocimiento y desarrollar habilidades cognitivas fundamentales.

Según, la Real Academia Española (RAE), la lectoescritura se define como la "capacidad de leer y escribir" y también como la "enseñanza y aprendizaje de la lectura simultáneamente con la escritura".

El desarrollo de la lectoescritura implica varias etapas:

- Etapa prelectora: Los niños comienzan a reconocer letras, palabras simples y símbolos, desarrollando el lenguaje oral y el vocabulario.
- Lectura emergente: Inician el reconocimiento de palabras y frases comunes, así como la escritura de letras y palabras.
- Lectura inicial: Comprensión de textos sencillos y escritura de oraciones y pequeños párrafos.
- Lectura fluida: Lectura de textos más complejos y producción de textos narrativos y descriptivos.
- Lectura crítica: Lectura comprensiva y de diversos géneros, con la capacidad de producir textos argumentativos y analíticos.

La importancia de la lectoescritura radica en su papel fundamental para el desarrollo personal, académico y profesional. Facilita la comunicación, el acceso a la información y la participación en la sociedad. Además, estimula el pensamiento crítico y la capacidad de análisis, siendo una herramienta esencial para el aprendizaje a lo largo de la vida.

1.3. Dimensiones de la Lectoescritura

La lectoescritura se puede analizar desde varias dimensiones fundamentales que abarcan aspectos cognitivos, lingüísticos, sociales y pedagógicos. Estas dimensiones

permiten comprender el proceso integral de adquirir y usar las habilidades de lectura y escritura. A continuación, se detallan las principales dimensiones:

1.3.1. Dimensión Cognitiva

Se centra en los procesos mentales implicados en la comprensión y producción del lenguaje escrito. Desde la perspectiva de Álvarez y Solano (2020), esta dimensión incluye habilidades como la decodificación, la memoria de trabajo, la atención y la capacidad de integrar información de diferentes fuentes textuales. Además, el desarrollo de la lectoescritura requiere la activación de esquemas mentales previos y la capacidad de inferencia para interpretar el contenido de los textos. Estos procesos permiten que los aprendices no solo lean palabras, sino que también comprendan su significado en contextos diversos.

1.3.2. Dimensión Lingüística

En este tipo la lectoescritura implica el conocimiento y uso de las reglas del lenguaje, como la gramática, el vocabulario y la semántica. Martínez y López (2021), explican que esta dimensión aborda la conexión entre el lenguaje oral y escrito, enfatizando cómo los niños aprenden a representar sonidos del habla mediante grafemas y palabras. También destaca la importancia de la conciencia fonológica y la capacidad de identificar patrones lingüísticos para desarrollar una escritura fluida y una comprensión lectora eficaz. Este

aspecto es crucial en el desarrollo inicial de la lectoescritura y en el fortalecimiento de habilidades avanzadas.

1.3.3. Dimensión Social y Cultural

La misma considera la lectoescritura como una práctica mediada por el contexto social y las interacciones culturales. Rodríguez y Pérez (2022), señalan que el aprendizaje de la lectura y la escritura está influenciado por factores como la familia, la escuela y la comunidad, los cuales modelan las actitudes y valores hacia estas habilidades. Además, la lectoescritura se entiende como una herramienta para la inclusión social y la participación ciudadana, permitiendo a las personas acceder a la información, expresar sus ideas y participar activamente en su entorno. Esta dimensión resalta cómo el contexto sociocultural puede facilitar o limitar el desarrollo de estas habilidades.

1.3.4. Dimensión Pedagógica

Se enfoca en las estrategias de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. Jiménez y Gómez (2023), consideran que los enfoques pedagógicos modernos buscan integrar métodos activos y significativos que conecten el aprendizaje de la lectura y escritura con los intereses y experiencias de los estudiantes. Por ejemplo, el uso de tecnologías digitales y metodologías basadas en proyectos fomenta un aprendizaje más dinámico y participativo. Esta dimensión también incluye la evaluación de las habilidades de lectoescritura y la intervención educativa para apoyar a estudiantes con dificultades.

1.4. Modelos Teóricos de la Lectoescritura

El desarrollo de la lectoescritura ha sido ampliamente estudiado desde diversas perspectivas teóricas que explican cómo los individuos adquieren, procesan y utilizan estas habilidades. A continuación, se presentan los modelos más relevantes, respaldados por investigaciones actuales:

1.4.1. Modelo de Procesamiento de Dos Vías

Este modelo fue propuesto por Coltheart (2001) y actualizado en investigaciones recientes, sostiene que la lectoescritura opera a través de dos rutas principales: la **ruta fonológica** y la **ruta visual o léxica**. La ruta fonológica, que se utiliza para leer palabras desconocidas o pseudopalabras mediante el análisis de sus componentes fonémicos, mientras que la ruta visual o léxica, permite el reconocimiento inmediato de palabras familiares.

Este modelo es clave para entender cómo los lectores principiantes desarrollan habilidades de decodificación y cómo los lectores avanzados procesan palabras de manera automática (López y Vargas, 2023).

1.4.2. Modelo Constructivista

Desde la perspectiva constructivista, Piaget (1969) y sus seguidores argumentan que la lectoescritura es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su conocimiento al interactuar con el lenguaje escrito. Este modelo enfatiza que el aprendizaje de la lectura y la escritura está ligado al desarrollo cognitivo y depende de las experiencias significativas que los niños tienen con los textos. En investigaciones recientes, García y Morales (2022), destacan la importancia de las actividades contextualizadas y de la enseñanza basada en proyectos para fomentar un aprendizaje constructivista de la lectoescritura.

1.4.3. Modelo Sociocultural

Basado en las teorías de Vygotsky (1978), resalta que la lectoescritura es una práctica social mediada por el entorno cultural y las interacciones sociales. Según este enfoque, el aprendizaje de la lectura y la escritura no ocurre en aislamiento, sino que está influido por el contexto social, las expectativas culturales y el apoyo de mediadores como padres, maestros y compañeros. Estudios recientes han evidenciado que el uso de tecnologías digitales y comunidades de aprendizaje fomenta el desarrollo de estas habilidades en entornos colaborativos (Rodríguez y Pérez, 2022).

1.4.4. Modelo de Etapas de Desarrollo de la Lectoescritura

Propuesto por Chall (1983), este modelo identifica etapas específicas en el desarrollo de la lectoescritura, desde el reconocimiento inicial de sonidos y letras hasta la lectura crítica y el análisis profundo de textos. De acuerdo con, Martínez y López (2021), estas etapas incluyen:

- Etapa prelectora: Reconocimiento de letras y sonidos.
- Lectura inicial: Decodificación básica de palabras.
- Fluidez lectora: Comprensión de textos simples.
- Lectura crítica: Análisis y evaluación de textos complejos.

1.4.5. Modelo Interactivo

Desarrollado por Rumelhart (1977), postula que la lectura y la escritura son procesos en los que interactúan constantemente el conocimiento previo, la información del texto y las habilidades lingüísticas del lector. Según, Jiménez y Gómez (2023), este enfoque considera tanto los procesos ascendentes (de letras a palabras) como los descendentes (de significado global al detalle) para explicar la comprensión lectora y la escritura significativa.

1.5. Medición de la Lectoescritura

Las competencias en lectoescritura se refieren a las habilidades esenciales relacionadas con la capacidad de leer y escribir, que permiten a los individuos comprender, interpretar y producir texto escrito de manera significativa. Martínez y Gómez (2022), opinan que estas competencias son fundamentales no solo para el aprendizaje académico, sino también para la comunicación y la participación social. La lectura implica procesos cognitivos complejos, como la decodificación, la comprensión de palabras y frases, y la interpretación del significado, mientras que la escritura requiere habilidades motoras finas, ortográficas, gramaticales y la capacidad de expresar ideas de forma estructurada.

Para estudiantes con discapacidad intelectual, estas competencias representan un desafío adicional debido a limitaciones cognitivas que pueden afectar la memoria de trabajo, la atención sostenida y el procesamiento de información. Jiménez y Rodríguez (2023), destacan que el desarrollo de competencias en lectoescritura en esta población requiere estrategias pedagógicas adaptadas que respeten sus ritmos de aprendizaje y refuercen sus habilidades mediante métodos multisensoriales e interactivos. Por lo tanto, medir estas competencias de manera efectiva es crucial para diseñar intervenciones educativas específicas.

La medición de competencias en lectoescritura implica evaluar tanto las habilidades de lectura como las de escritura a través de instrumentos confiables y validados. Fernández

y Morales (2021), proponen que estas evaluaciones incluyan pruebas estandarizadas y observaciones cualitativas para captar una visión integral del nivel de desarrollo del estudiante. Por ejemplo: en la lectura, se evalúan aspectos como la identificación de letras y palabras, la fluidez lectora y la comprensión del texto. En la escritura, se analizan habilidades como la formación de letras, la ortografía y la capacidad de construir oraciones simples.

1.6. Discapacidad Intelectual (DI)

1.6.1. Definición

Es una condición caracterizada por limitaciones significativas en el funcionamiento intelectual y en el comportamiento adaptativo, lo cual se manifiesta en habilidades prácticas, sociales y conceptuales. Según la Asociación Americana sobre Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo (AAIDD, 2021), esta condición comienza antes de los 18 años y afecta la capacidad de una persona para aprender, razonar, resolver problemas y adaptarse a las demandas del entorno.

1.7. Dimensiones de la Discapacidad Intelectual

1.7.1. Dimensión Intelectual

Implica un funcionamiento cognitivo por debajo del promedio, medido generalmente a través de pruebas estandarizadas de coeficiente intelectual (CI). Las personas con DI suelen tener dificultades para procesar información, resolver problemas complejos y adaptarse a nuevas situaciones (Gómez y Ruiz, 2020).

1.7.2. Dimensión Adaptativa

El comportamiento adaptativo incluye habilidades que permiten a una persona desenvolverse en su vida diaria, como la comunicación, la interacción social y la autonomía personal. Las limitaciones en esta dimensión varían según la severidad de la discapacidad y el entorno en el que se desenvuelve el individuo (Jiménez y Morales, 2022).

1.7.3. Dimensión Social y Emocional

La DI también afecta la capacidad de establecer relaciones interpersonales, manejar emociones y responder adecuadamente a las normas sociales. Esto puede generar desafíos en la integración social y en el desarrollo emocional de la persona (López y Fernández, 2021).

1.8. Clasificación de la Discapacidad Intelectual

Se clasifica en niveles de severidad según el grado de apoyo que la persona necesita:

- **Leve:** Las personas pueden adquirir habilidades básicas de lectura, escritura, matemáticas, y pueden ser relativamente independientes con apoyo ocasional.
- **Moderada:** Necesitan supervisión constante para realizar actividades diarias, requiriendo apoyo en la comunicación y la toma de decisiones.
- **Grave:** Requieren asistencia continua para satisfacer sus necesidades básicas, ya que, tienen limitaciones significativas en el lenguaje y la movilidad.
- **Profunda:** Dependencia total en todos los aspectos de la vida cotidiana, incluyendo el cuidado personal y la movilidad (OMS, 2023).

1.9. Estrategias Educativas para Personas con Discapacidad Intelectual

La inclusión educativa es fundamental para el desarrollo de las personas con DI. Algunas estrategias efectivas incluyen:

- **Individualización del aprendizaje:** Adaptar el contenido y las metodologías a las necesidades específicas del estudiante.
- **Uso de materiales visuales y manipulativos:** Estos recursos facilitan la comprensión y la retención de la información.
- **Refuerzo positivo:** Reconocer y premiar los logros, independientemente de su magnitud.

- Trabajo colaborativo: Fomentar la interacción entre estudiantes con y sin discapacidad para desarrollar habilidades sociales y promover la inclusión (Martínez y González, 2022).

1.10. Barreras en el Aprendizaje de la Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual

El aprendizaje de la lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual presenta diversas barreras que limitan su desarrollo académico y social. Estas dificultades, de naturaleza multifacética, derivan de factores cognitivos, pedagógicos y sociales que afectan la adquisición de habilidades básicas de lectura y escritura. En lo que respecta a, Martínez y Gómez (2022), los estudiantes con discapacidad intelectual enfrentan limitaciones en áreas clave como la memoria de trabajo, la atención sostenida y la velocidad de procesamiento de información. Estas dificultades dificultan la decodificación de palabras, la comprensión de textos y la capacidad para expresarse por escrito de manera coherente.

Una de las principales barreras cognitivas es la dificultad para establecer conexiones entre sonidos y letras, un proceso conocido como conciencia fonológica. Jiménez y Rodríguez (2023), explican que muchos estudiantes con discapacidad intelectual tienen problemas para identificar los sonidos de las letras, lo que afecta su capacidad para leer palabras y comprender textos. Además, las habilidades de escritura suelen estar

limitadas por deficiencias en la coordinación motriz fina, que dificultan la formación de letras y la escritura de palabras de manera legible.

En el ámbito pedagógico, la falta de estrategias de enseñanza adaptadas constituye una barrera significativa. Fernández y Morales (2021), destacan que los métodos de enseñanza tradicionales no suelen ser efectivos para estudiantes con discapacidad intelectual, ya que no consideran sus ritmos de aprendizaje ni sus necesidades específicas. Por ejemplo: La utilización de materiales estandarizados y la falta de actividades prácticas–multisensoriales limitan el acceso al aprendizaje de la lectoescritura. Además, la carencia de capacitación docente en el manejo de herramientas pedagógicas especializadas agrava esta problemática reduciendo las oportunidades de éxito académico para estos estudiantes.

Otro obstáculo importante es el entorno social y emocional en el que se desarrolla el aprendizaje. Conforme a, Pérez et al. (2022), la falta de apoyo familiar y la ausencia de un entorno inclusivo en las escuelas contribuyen a la exclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual. En muchos casos, son estigmatizados o subestimados, lo que afecta negativamente su autoestima y motivación para aprender. Asimismo, la ausencia de colaboración efectiva entre la escuela y las familias impide la continuidad del aprendizaje en el hogar, limitando el progreso en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Finalmente, las barreras institucionales, como la falta de recursos materiales y tecnológicos, también dificultan el aprendizaje de la lectoescritura. García y López (2023), señalan que en muchas escuelas no se cuenta con materiales adaptados, como libros en formatos accesibles, tecnologías de apoyo o herramientas visuales, lo que restringe las posibilidades de implementar estrategias pedagógicas inclusivas. Este problema es particularmente evidente en contextos socioeconómicos desfavorecidos, donde la inversión en educación inclusiva es limitada.

En este sentido, las barreras en el aprendizaje de la lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual abarcan factores cognitivos, pedagógicos, sociales e institucionales. Superar estas dificultades requiere de un enfoque integral que incluya estrategias pedagógicas adaptadas, formación docente especializada, apoyo familiar y una infraestructura educativa que garantice el acceso a recursos y tecnologías. Abordar estas barreras es fundamental para garantizar una educación inclusiva y equitativa que permita a estos estudiantes desarrollar su máximo potencial.

1.11. Métodos y Herramientas para la Evaluación Inicial de Habilidades de Lectoescritura

La evaluación inicial de las habilidades de lectoescritura es un paso fundamental para diseñar estrategias pedagógicas efectivas que respondan a las necesidades individuales de los estudiantes, especialmente aquellos con discapacidad intelectual. Este proceso permite identificar el nivel actual de desarrollo en áreas clave, como la identificación de

letras, la conciencia fonológica, la fluidez lectora y la escritura básica. En consecuencia, Martínez y Gómez (2022), una evaluación adecuada no solo ayuda a establecer una línea base para medir el progreso, sino que también permite personalizar las intervenciones educativas, asegurando un aprendizaje significativo y accesible.

Entre los métodos más utilizados para esta evaluación se encuentran las pruebas estandarizadas y las observaciones cualitativas. Fernández y Morales (2021), señalan que las pruebas estandarizadas son herramientas valiosas para evaluar aspectos específicos, como la capacidad de decodificación, el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora. Estas pruebas ofrecen resultados cuantitativos que pueden compararse con criterios normativos, facilitando la identificación de áreas de mejora. Sin embargo, en el caso de estudiantes con discapacidad intelectual, es necesario adaptar estas pruebas para garantizar que sean accesibles y relevantes para sus características particulares.

Por otro lado, las observaciones cualitativas proporcionan información contextualizada sobre cómo los estudiantes interactúan con el material de lectura y escritura en situaciones reales. Por consiguiente, Pérez et al. (2022), destacan que este método permite evaluar aspectos como la motivación, el esfuerzo y las estrategias espontáneas que los estudiantes utilizan para resolver tareas relacionadas con la lectoescritura. Estas observaciones suelen realizarse en el aula, utilizando actividades prácticas que reflejan el entorno de aprendizaje habitual de los estudiantes.

Las herramientas específicas para la evaluación inicial también desempeñan un papel crucial. García y López (2023), destacan el uso de rúbricas y listas de verificación, que permiten evaluar habilidades concretas de manera estructurada. Por ejemplo, una rúbrica diseñada para la evaluación de la escritura puede incluir criterios como la formación de letras, la ortografía básica y la coherencia en la construcción de oraciones. Estas herramientas son especialmente útiles para monitorear el progreso a lo largo del tiempo y ajustar las estrategias de intervención según sea necesario.

Es importante, que las tecnologías de apoyo se han convertido en una herramienta innovadora en la evaluación de habilidades de lectoescritura. Jiménez y Rodríguez (2023), destacan que las plataformas digitales y aplicaciones educativas permiten realizar evaluaciones dinámicas y adaptativas, que ajustan la dificultad de las tareas en función del rendimiento del estudiante. Estas herramientas no solo aumentan la motivación de los estudiantes, sino que también proporcionan datos detallados y en tiempo real que pueden ser utilizados para personalizar las intervenciones.

Por lo cual, es significativo considerar el papel del entorno familiar en la evaluación inicial. Por esta razón, Pérez et al. (2022), indican que las entrevistas con los padres y cuidadores pueden proporcionar información valiosa sobre las experiencias previas de aprendizaje de los estudiantes, sus intereses y sus desafíos específicos. Este enfoque colaborativo permite diseñar estrategias que sean consistentes tanto en el hogar como en la escuela, fortaleciendo el impacto de las intervenciones.

Por lo tanto, los métodos y herramientas para la evaluación inicial de habilidades de lectoescritura deben ser variados y adaptados a las necesidades individuales de los estudiantes con discapacidad intelectual. Al combinar pruebas estandarizadas, observaciones cualitativas, herramientas estructuradas y tecnologías de apoyo, se puede obtener una visión integral del nivel de desarrollo de los estudiantes. Este enfoque garantiza que las estrategias pedagógicas sean efectivas y alineadas con los objetivos educativos específicos.

1.12. Importancia del Diagnóstico Inicial en Programas de Intervención

El diagnóstico inicial constituye un elemento clave en la planificación e implementación de programas de intervención, ya que proporciona información esencial sobre las habilidades, necesidades y características de los estudiantes. Martínez y Gómez (2022), sostienen que dicho proceso permite identificar el nivel de desarrollo de las competencias específicas, como la lectoescritura, y establece una línea base para medir el impacto de las estrategias implementadas. En el caso de los estudiantes con discapacidad intelectual, el diagnóstico inicial es particularmente importante, ya que sus necesidades educativas suelen ser diversas y requieren enfoques personalizados que consideren sus capacidades individuales.

Uno de los principales aportes del diagnóstico inicial es la capacidad de orientar las intervenciones hacia objetivos claros y alcanzables. Jiménez y Rodríguez (2023), sostienen que este análisis inicial facilita el diseño de actividades que se alineen con las

fortalezas y debilidades del estudiante, evitando métodos genéricos que podrían resultar ineficaces. Por ejemplo, un diagnóstico que evalúe la conciencia fonológica y las habilidades de decodificación puede ayudar a identificar si un estudiante necesita reforzar habilidades básicas, como el reconocimiento de sonidos, antes de avanzar a tareas más complejas, como la lectura de frases.

El diagnóstico inicial también permite establecer prioridades en la intervención educativa. Fernández y Morales (2021), mencionan que los estudiantes con discapacidad intelectual suelen presentar múltiples desafíos en diferentes áreas del desarrollo, por lo que el diagnóstico ayuda a determinar qué aspectos deben abordarse primero para garantizar un progreso significativo. Además, este análisis ayuda a los docentes a seleccionar las estrategias pedagógicas más efectivas y los recursos adecuados, maximizando el impacto del programa de intervención.

Otro aspecto crucial es la posibilidad de personalizar las metas de aprendizaje. García y López (2023), explican que el diagnóstico inicial permite establecer objetivos específicos y medibles para cada estudiante, lo que facilita el monitoreo del progreso y la evaluación de los resultados. Este enfoque no solo aumenta la efectividad del programa, sino que también motiva a los estudiantes al mostrarles avances tangibles en sus habilidades, reforzando su autoestima y compromiso con el aprendizaje.

Es por ello, que el diagnóstico inicial promueve una colaboración más efectiva entre la escuela, los docentes y las familias. Concluye, Pérez et al. (2022), que la participación de los padres y cuidadores en este proceso es fundamental para obtener una visión

integral del estudiante, que incluya tanto su desempeño en el aula como su comportamiento y habilidades en el hogar. Esta información permite diseñar intervenciones que sean consistentes y complementarias entre los diferentes entornos del estudiante, fortaleciendo el impacto del programa de intervención.

1.13. Diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad intelectual

El diseño de estrategias pedagógicas para estudiantes con discapacidad intelectual requiere un enfoque personalizado e inclusivo que considere sus necesidades, capacidades y estilos de aprendizaje. Estas estrategias deben estar fundamentadas en principios pedagógicos sólidos y adaptados al nivel cognitivo y emocional de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo y accesible. Martínez y Gómez (2022), indican que el objetivo principal de estas estrategias es facilitar la adquisición de habilidades básicas como la lectoescritura, al tiempo que se fomenta la confianza, la autonomía y la integración social de los estudiantes.

Una de las estrategias más efectivas para este grupo de estudiantes es el uso del enfoque multisensorial, que combina estímulos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos para facilitar el aprendizaje. Fernández y Morales (2021), explican que esta metodología permite a los estudiantes interactuar con el contenido de diversas maneras, lo que mejora la retención de información y la comprensión. Por ejemplo, actividades como trazar letras en arena, asociar sonidos con imágenes o utilizar canciones para reforzar el aprendizaje

fonológico son herramientas que pueden ser altamente efectivas en el desarrollo de habilidades de lectoescritura.

Otra estrategia clave es la fragmentación de las tareas en pasos pequeños y manejables. Jiménez y Rodríguez (2023), dicen que los estudiantes con discapacidad intelectual a menudo se benefician de instrucciones claras y desglosadas que les permitan concentrarse en una tarea a la vez. Este enfoque reduce la carga cognitiva y aumenta la probabilidad de éxito en la realización de actividades. Además, el uso de refuerzos positivos inmediatos, como elogios o recompensas simbólicas, motiva a los estudiantes y refuerza conductas deseadas.

El diseño de materiales didácticos adaptados también es fundamental para atender las necesidades de estos estudiantes. García y López (2023), afirman que los materiales visuales, como tarjetas con imágenes - textos simples y los recursos manipulativos, como bloques de letras o juegos interactivos, pueden ayudar a concretar conceptos abstractos y hacer que el aprendizaje sea más atractivo. Además, el uso de tecnología educativa, como aplicaciones diseñadas para enseñar habilidades de lectoescritura, puede complementar las actividades presenciales y brindar una experiencia de aprendizaje más dinámica.

1.14. Enfoque multisensorial en la enseñanza de la lectoescritura

El enfoque multisensorial en la enseñanza de la lectoescritura es una metodología que integra estímulos visuales, auditivos, táctiles y kinestésicos para facilitar el aprendizaje, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual. Este enfoque se basa en la idea de que involucrar múltiples sentidos en el proceso de enseñanza no solo mejora la retención y comprensión de la información, sino que también hace que el aprendizaje sea más atractivo y accesible. De acuerdo con, Fernández y Morales (2021), el enfoque multisensorial es particularmente útil para superar las barreras cognitivas que enfrentan estos estudiantes, permitiéndoles interactuar con el contenido de maneras diversas y significativas.

Una de las principales ventajas de este enfoque es su capacidad para abordar diferentes estilos de aprendizaje. Jiménez y Rodríguez (2023), explican que, mientras algunos estudiantes aprenden mejor mediante estímulos visuales, como letras y palabras escritas, otros responden más efectivamente a estímulos auditivos, como sonidos y canciones. Al combinar estos elementos con actividades táctiles, como trazar letras en materiales texturizados, o kinestésicas, como formar palabras utilizando movimientos corporales, el enfoque multisensorial ofrece una experiencia de aprendizaje inclusiva que se adapta a las necesidades individuales.

1.15. Actividades Lúdicas y su Impacto en el Aprendizaje

Las actividades lúdicas desempeñan un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, especialmente en estudiantes con discapacidad intelectual, al combinar el desarrollo de habilidades cognitivas con la motivación y el disfrute. Estas actividades, que incluyen juegos, dinámicas grupales, canciones y actividades creativas, permiten que el aprendizaje ocurra en un ambiente relajado y estimulante. Martínez y Gómez (2022), sostienen que el aprendizaje lúdico no solo incrementa el interés y la participación de los estudiantes, sino que también facilita la comprensión y retención de conceptos complejos al integrarlos en experiencias significativas y entretenidas.

Una de las principales ventajas de las actividades lúdicas es su capacidad para involucrar a los estudiantes de manera activa en el proceso educativo. Jiménez y Rodríguez (2023), citan que los juegos y dinámicas interactúan con la curiosidad natural de los niños, ayudándolos a superar barreras emocionales y cognitivas que podrían limitar su aprendizaje en contextos más tradicionales. Por ejemplo, juegos de palabras, rompecabezas lingüísticos o dinámicas de asociación de letras y sonidos permiten trabajar habilidades de lectoescritura de forma creativa, manteniendo a los estudiantes comprometidos y motivados.

El impacto del aprendizaje lúdico también se refleja en el desarrollo de habilidades sociales. Fernández y Morales (2021), destacan que las actividades grupales, como juegos cooperativos o competencias amistosas, fomentan la interacción entre los

estudiantes, promoviendo valores como el respeto, la empatía y la colaboración. Estas interacciones son especialmente importantes para estudiantes con discapacidad intelectual, quienes a menudo enfrentan desafíos en la construcción de relaciones sociales. A través de las actividades lúdicas, los estudiantes pueden practicar habilidades de comunicación y trabajo en equipo en un entorno seguro y positivo.

Por lo cual, el aprendizaje lúdico contribuye al desarrollo emocional de los estudiantes al reducir el estrés asociado con el aprendizaje académico. García y López (2023), mencionan que el uso de actividades lúdicas crea un ambiente de aprendizaje más relajado y agradable, lo que ayuda a los estudiantes a enfrentar sus miedos y ansiedades relacionados con tareas escolares. Esto no solo mejora su disposición hacia el aprendizaje, sino que también refuerza su confianza en sus propias capacidades.

Desde una perspectiva pedagógica, las actividades lúdicas son una herramienta versátil que puede adaptarse a diferentes objetivos educativos y niveles de habilidad. Según, Pérez et al. (2022), estas actividades pueden diseñarse para abordar áreas específicas del aprendizaje, como la conciencia fonológica, la fluidez lectora o la escritura creativa, utilizando materiales y dinámicas adecuadas para cada estudiante. Por ejemplo, juegos como "bingo de palabras", "carrera de letras" o "formar palabras con tarjetas" son estrategias efectivas para enseñar habilidades de lectoescritura mientras se mantiene el interés y la motivación.

1.16. Rol del Docente en la Aplicación del Programa de Intervención

El docente desempeña un papel central en la implementación de programas de intervención psicoeducativa, especialmente en el contexto de estudiantes con discapacidad intelectual. Su rol trasciende la enseñanza tradicional, ya que actúa como facilitador, mediador y guía del proceso de aprendizaje. En otras palabras, García y López (2023), consideran que los docentes son responsables de adaptar las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes, asegurando que las actividades sean accesibles, inclusivas y efectivas. En este contexto, el éxito del programa de intervención depende en gran medida de la preparación, la actitud y el compromiso del docente.

Una de las principales responsabilidades del docente es diseñar y aplicar actividades adaptadas que se alineen con los objetivos del programa de intervención. Así, Jiménez y Rodríguez (2023), dicen que esto implica seleccionar materiales adecuados, como recursos multisensoriales y herramientas tecnológicas, que faciliten la adquisición de habilidades de lectoescritura. Además, el docente debe fragmentar las tareas en pasos pequeños y manejables, proporcionar instrucciones claras y ofrecer retroalimentación constante para mantener la motivación y el compromiso de los estudiantes.

1.17. Adaptación del currículo y materiales didácticos

La adaptación del currículo y los materiales didácticos es un componente esencial en la implementación de programas de intervención para estudiantes con discapacidad intelectual, ya que permite ajustar el contenido educativo y las estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de estos estudiantes. No obstante, García y López (2023), piensan que las adaptaciones curriculares garantizan que todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades, tengan acceso equitativo a una educación significativa y personalizada. Esto implica modificar tanto los objetivos de aprendizaje como las actividades y los recursos utilizados para facilitar la adquisición de competencias como la lectoescritura.

En el caso del currículo, las adaptaciones pueden incluir la simplificación de contenidos, el establecimiento de metas alcanzables y la priorización de habilidades básicas sobre conceptos abstractos. Jiménez y Rodríguez (2023), consideran que estas modificaciones permiten que los estudiantes con discapacidad intelectual trabajen a su propio ritmo, asegurando que cada paso en el proceso de aprendizaje sea significativo y manejable. Por ejemplo, en lugar de abordar “textos complejos”, se pueden utilizar “palabras y frases simples” para fomentar la comprensión y el reconocimiento de patrones en la lectura.

En cuanto a los materiales didácticos, su diseño y selección deben centrarse en las necesidades individuales de los estudiantes. Fernández y Morales (2021), resaltan la importancia de los materiales multisensoriales, como letras tridimensionales, tarjetas

visuales, pizarras de arena y herramientas tecnológicas interactivas, que involucran múltiples sentidos en el proceso de aprendizaje. Estos materiales ayudan a los estudiantes a concretar conceptos abstractos, haciendo que el aprendizaje sea más accesible y atractivo. Además, los recursos manipulativos, como bloques de letras o juegos de asociación, fomentan la participación y el desarrollo de habilidades motoras.

La tecnología educativa también desempeña un papel fundamental en las adaptaciones. De hecho, Martínez y Gómez (2022), afirman que el uso de aplicaciones digitales, software educativo y dispositivos como tabletas puede complementar las actividades presenciales y brindar experiencias de aprendizaje dinámicas e interactivas. Estas herramientas permiten personalizar las tareas, ajustando la dificultad y el ritmo según las capacidades del estudiante, lo que facilita una enseñanza más inclusiva.

Por otro lado, la adaptación del currículo y los materiales requiere una colaboración efectiva entre docentes, especialistas y familias. Pérez et al. (2022), subrayan que las adaptaciones deben diseñarse de manera conjunta, considerando las observaciones de los padres y el apoyo de especialistas en educación especial. Esta colaboración asegura que las modificaciones sean coherentes entre el aula y el hogar, fortaleciendo el impacto del programa de intervención.

1.18. Influencia del apoyo familiar en el rendimiento académico

El apoyo familiar en las tareas escolares constituye un elemento fundamental dentro del proceso educativo, ya que influye de manera directa e indirecta en el rendimiento académico de los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que la implicación de la familia en el acompañamiento de las actividades escolares puede favorecer el aprendizaje, siempre que dicho apoyo se realice de forma adecuada y orientada al desarrollo de la autonomía del estudiante.

La literatura científica señala que no todas las formas de apoyo familiar generan efectos positivos sobre el rendimiento académico. Cooper (2014) sostienen que la participación parental basada en el control excesivo o en la realización directa de las tareas puede tener efectos nulos o incluso negativos. En contraste, cuando el apoyo familiar se centra en motivar, orientar y brindar estrategias para que el estudiante resuelva sus tareas por sí mismo, se observan mejoras significativas en el desempeño académico y en las creencias motivacionales del alumnado.

Asimismo, investigaciones de tipo meta analítico han evidenciado que el apoyo familiar orientado a la autonomía se asocia positivamente con el rendimiento académico, mientras que las prácticas parentales intrusivas o controladoras presentan una relación débil o negativa con los resultados escolares. Esto sugiere que la calidad del apoyo familiar es un factor determinante en su impacto sobre el aprendizaje, más allá de la frecuencia o intensidad de la participación parental.

Desde una perspectiva motivacional, el apoyo familiar favorece el desarrollo de la autoeficacia académica, la autorregulación del aprendizaje y el compromiso escolar. Cuando los padres establecen expectativas claras, refuerzan el esfuerzo y promueven hábitos de estudio, los estudiantes tienden a asumir una mayor responsabilidad sobre su proceso educativo, lo que se refleja en mejores resultados académicos. En este sentido, el apoyo familiar actúa como un mediador que fortalece las capacidades del estudiante para enfrentar las demandas escolares de manera autónoma y efectiva.

En síntesis, la evidencia empírica indica que el apoyo familiar en las tareas escolares influye positivamente en el rendimiento académico cuando se caracteriza por ser un acompañamiento respetuoso, motivador y orientado al desarrollo de la autonomía del estudiante. Por lo tanto, resulta fundamental que las familias adopten prácticas de apoyo que promuevan la independencia, el pensamiento crítico y la autorregulación, en lugar de limitarse a la supervisión o ejecución directa de las tareas.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

CAPÍTULO II: MARCO METODOLÓGICO

2.1. Planteamiento del Problema

La enseñanza de la lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual en el Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia enfrenta múltiples desafíos. Los métodos tradicionales no se ajustan a las necesidades específicas de estos estudiantes, lo que genera rezagos en su aprendizaje, impacto en su autoestima y dificultades para integrarse plenamente en la comunidad educativa. Esta situación evidencia la necesidad de implementar programas de intervención psicoeducativa que incluyan estrategias basadas en evidencia, capacitación docente y el uso de recursos innovadores, promoviendo así una educación inclusiva y equitativa.

Enseñar a leer y escribir a estudiantes con discapacidad intelectual es un reto importante, ya que faltan recursos adecuados y métodos pedagógicos especializados. En el Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia, se observa que los alumnos tienen problemas para obtener competencias esenciales de lectura y escritura, que son fundamentales para su desarrollo académico y social. Como lo señalan, Jiménez y Rodríguez (2023), la ausencia de métodos adaptados tiene un impacto negativo no solo en el rendimiento escolar, sino también en la autoestima y la capacidad de integración de estos estudiantes.

Una de las principales causas de esta problemática es la insuficiente preparación de los docentes. García y López (2022), subrayan que muchos educadores carecen de conocimientos en técnicas de lectoescritura basadas en evidencia y en el uso de herramientas multisensoriales. Esta carencia limita la implementación de metodologías innovadoras y restringe la capacidad de los maestros para atender las necesidades individuales de los estudiantes. Por su parte, Fernández y Morales (2020), indican que la falta de recursos didácticos específicos y la insuficiente capacitación docente crean un entorno poco propicio para un aprendizaje inclusivo.

Además de las limitaciones en el aula, la escasa participación de las familias es otro factor determinante. Pérez (2021), destaca la importancia de la colaboración entre la escuela y el hogar para garantizar la continuidad del aprendizaje fuera del entorno escolar. La falta de orientación y apoyo para las familias dificulta el reforzamiento de las habilidades adquiridas, afectando directamente el progreso de los estudiantes. Un enfoque integral debe, por lo tanto, incluir a las familias como un pilar activo del proceso educativo para que el aprendizaje sea consistente y continuo.

En respuesta a estas problemáticas, se hace evidente la necesidad de implementar un programa de intervención psicoeducativa. Fernández y Morales (2020), argumentan que tales programas no solo deben abordar las carencias en la enseñanza de la lectoescritura, sino también potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Un programa efectivo debe integrar la formación continua para docentes, la creación de recursos pedagógicos adaptados y una estrategia para la activa participación de las

familias. Este enfoque integral, basado en evidencia, es crucial para garantizar una educación inclusiva y equitativa que permita a los estudiantes con discapacidad intelectual desarrollar su máximo potencial.

En síntesis, el problema se centra en la falta de estrategias pedagógicas especializadas, recursos didácticos adecuados y colaboración familiar para atender a los estudiantes con discapacidad intelectual en el Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia. Esto destaca la urgente necesidad de un programa de intervención integral que aborde estas áreas críticas.

A partir de esta problemática, surge la siguiente pregunta de investigación: *¿Cómo puede un programa de intervención mejorar las estrategias de lectoescritura en estudiantes con discapacidad intelectual del Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia?*

2.2. Objetivos de la Investigación

2.2.1. Objetivo General

Determinar la efectividad del Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual del Aula Especial en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia San Miguelito, año 2025.

2.4.2. Objetivos Específicos

- Establecer el nivel de competencias en lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual antes de la implementación del programa de intervención.
- Implementar el Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura a los Estudiantes con Discapacidad Intelectual del Aula Especial en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia San Miguelito, año 2025.
- Evaluar el nivel de competencias en lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual después de la implementación del programa de intervención.
- Comparar estadísticamente los puntajes obtenidos de los estudiantes con discapacidad intelectual, antes y después de haber implementado el programa de lectoescritura.

2.3. Preguntas de Investigación

- 1) ¿Cuál es el nivel de competencias en lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual del Aula Especial antes de la implementación del programa de intervención?
- 2) ¿Cuál es el nivel de competencias en lectoescritura de los estudiantes después de la implementación del programa de intervención?
- 3) ¿Cuáles serán las diferencias entre los puntajes obtenidos por los estudiantes en el pre-test y en el post-test?

2.4 Hipótesis

2.4.1 Hipótesis de Investigación

La implementación del programa de intervención en estrategias de lectoescritura **sí** produce un cambio significativo en el rendimiento de los estudiantes con discapacidad intelectual del Aula Especial en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia, medido por los puntajes obtenidos en los exámenes de pretest y post-test.

2.4.2. Hipótesis Estadísticas

- **Ho:** No existen diferencias significativas en los puntajes de los estudiantes del pretest y el post-test después de la implementación del Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura en el Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago De La Guardia San Miguelito, año 2025.

$$H_0: \bar{x}_1 = \bar{x}_2$$

- **H1:** Sí existen diferencias significativas en los puntajes de los estudiantes del pretest y el post-test después de la implementación del Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura en el Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago De La Guardia San Miguelito, año 2025.

$$H_1: \bar{x}_1 \neq \bar{x}_2$$

2.5 Delimitación

El presente estudio se delimita en los siguientes aspectos:

2.5.1 Delimitación Espacial

La investigación se llevó a cabo en el Aula Especial del Centro Educativo Básico General Bilingüe Santiago de la Guardia, ubicado en el distrito de San Miguelito, Panamá.

2.5.2 Delimitación Temporal

El estudio se desarrolló durante el año escolar 2025, abarcando un período de ocho meses desde la planificación inicial hasta la evaluación de los resultados obtenidos.

2.5.3 Delimitación Poblacional

La población de estudio estuvo conformada exclusivamente por los estudiantes con discapacidad intelectual que asisten regularmente al aula especial. Se excluyen del alcance del estudio estudiantes de otros niveles educativos o con condiciones diagnósticas diferentes a la discapacidad intelectual.

2.5.4 Delimitación Temática

La investigación se centró en la implementación y evaluación de un programa de intervención diseñado para mejorar las habilidades de lectoescritura. El alcance del análisis se restringe únicamente a esta área del aprendizaje, excluyendo otros dominios como las habilidades matemáticas o socioemocionales.

2.6. Variables de la Investigación

- **Variable independiente (VI):** Programa de intervención sobre estrategias de lectoescritura.
- **Variable dependiente (VD):** rendimiento en lectoescritura.

2.6.1. Definición Conceptual de las Variables

- **Variable independiente: Programa de intervención en estrategias sobre estrategias de lectoescritura.**

Un programa de intervención sobre estrategias de lectoescritura es un conjunto de acciones planificadas y sistemáticas diseñadas para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura en el ámbito educativo, enfocándose en metodologías específicas y apoyo docente (Martínez, 2022).

- **Variable dependiente: Rendimiento en lectoescritura.**

Ramírez (2019), "El Rendimiento en Lectoescritura se Refiere a la Capacidad de un Estudiante para Leer y Escribir de Manera Efectiva, Incluyendo la Comprensión de Textos, la Fluidez en la Lectura, la Precisión en la Escritura, y la Capacidad de Comunicar Ideas de Manera Coherente " (p. 20).

2.6.2. Definición Operacional de las Variables

- **Variable Independiente: Programa de intervención sobre estrategias de lectoescritura.**

La variable será operacionalizada a través de la implementación del programa. El programa se aplicará durante 6 semanas y constará de 12 sesiones, con una frecuencia de dos sesiones por semana y una duración de 60 minutos por sesión, en horario de 9:00 a 10:00 am.

Programa de Intervención

Objetivo General: Proporcionar un programa de intervención en estrategias de lectoescritura que fomente la adquisición y mejora de habilidades en la lectura y escritura en estudiantes con discapacidad intelectual.

Cuadro 1 Programa de intervención

Sesión	Contenido	Objetivo Específico	Metodología	Recursos	Tiempo
1 y 2	Palabras de bienvenida Pretest	Inauguración Evaluar el nivel inicial de habilidades de lectura y escritura de los estudiantes antes de la intervención educativa.	Dinámica Administración Individual	Equipo de sonido multimedia PROESC PROLEER	60 min
3	Método alfabético ✓ Las Vocales encantadas. ✓ Las vocales. ✓ Mi libro Alfabético.	Confeccionan materiales didácticos que faciliten el aprendizaje de la lectoescritura a través del método alfabético.	Taller Interactivo: confección de recursos didácticos para la enseñanza del método alfabético.	Equipo multimedia masilla, cartulina, marcadores, lápices, papel construcción, goma, cartón, revistas.	60 min
4	✓ Corro y Nombro la letra. ✓ El ciempiés alfabético	Confeccionan materiales didácticos que faciliten el aprendizaje de la lectoescritura a través del método alfabético	Taller Interactivo: Confección de recursos didácticos para la enseñanza del método alfabético.	Equipo multimedia marcadores, lápices, papel construcción, goma, cartulina, revistas.	60 min
5	“Método Fonético” ✓ La Vocales rítmicas. ✓ Recorriendo fonolandia	Confeccionan material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura a través del “Método Fonético”.	Taller Interactivo: confección de recursos didácticos para la enseñanza del “Método Fonético”	Equipo multimedia, Cartulinas de colores, marcadores, lápices, papel construcción, goma, figuras que ilustren cada vocal.	60 min

6	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Batido de vocales. ✓ Cazador de sonido 	Confeccionan material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura a través del "Método Fonético"	Taller Interactivo: Confección de recursos didácticos para la enseñanza del "Método Fonético"	Equipo multimedia, cartulina, marcadores, lápices, cartoncillos de colores, goma, recortes de revistas de cada vocal.	60 min
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paletero fonético. 			Equipo multimedia, cartoncillo blanco, marcadores, lápices de colores, palitos de paleta medianos, goma.	
7	<ul style="list-style-type: none"> - Método Silábico ✓ Piña Silábica ✓ Levanta y Adivina ✓ Fabricando Palabras. 	Confeccionan material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura a través del "Método Silábico"	Taller Interactivo: Confección de recursos didácticos para la enseñanza del "Método Silábico"	<p>Equipo multimedia, cartulinas de colores blanco y amarillo, marcadores, lápices, goma, regla, tijera.</p> <p>Equipo multimedia, cartapacios, marcadores, lápices de colores, cartoncillos de colores, goma, tijera, palitos de paleta.</p>	60 min
8	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cubos Silábicos. ✓ Lalo el Gusanito Silábico 	Confeccionan material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura a través del "Método Silábico".	Taller Interactivo: Confección de recursos didácticos para la enseñanza del "Método Silábico".	Equipo multimedia, cartoncillos de colores, marcadores, lápices de colores, goma, tijera, cartón, revistas.	60 in
9	<ul style="list-style-type: none"> - Metodo Global ✓ La Mariposita Triple 	Confeccionan material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura a través del "Método Global".	Taller Interactivo: confección de recursos didácticos para la enseñanza del "Método Global"	Equipo multimedia, cartoncillos de colores, marcadores, lápices de colores, papel construcción, goma, tijera, palitos de paleta.	60 min
10	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Palomita baraja. ✓ Figuras y palabras. 	Confeccionan material didáctico para la enseñanza de la lectoescritura a través del "Método Global".	Taller Interactivo: Confección de recursos didácticos para la enseñanza del "Método Global".	Equipo multimedia, cartulinas, marcadores, lápices de colores, cartoncillos de colores, goma, reglas tijeras, revistas.	60 min
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Tarjetero de Palabras. ✓ Constructor de Palabras 			Equipo multimedia, cartoncillo blanco, marcadores, lápices de colores, palitos de paleta medianos, goma, revistas.	

11 y 12	<p>Post-test</p> <p>Palabra de Cierre</p>	<p>Determinar el grado de mejora en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes después de la intervención educativa, comparando los resultados con los obtenidos en el pretest para evaluar la efectividad del programa de enseñanza.</p> <p>Clausura</p>	<p>Administración Individual</p> <p>Brindis</p>	<p>PROESC PROLEER</p>	<p>60 min</p>

Nota: Adaptado por Izamarys Caballero 2025

- **Variable dependiente: Rendimiento en lectoescritura**

El rendimiento en lectoescritura será medido por los puntajes cuantitativos obtenidos en el post-test. Para ello, se utilizará una prueba integral de lectura y escritura que combina los instrumentos **PROESC** (Evaluación de los Procesos de Escritura) y **PROLEER** (Evaluación Revisada de los Procesos Lectores). Esta herramienta unificada permitirá obtener un diagnóstico completo de los procesos lectores y escritores, y su resultado servirá para determinar el impacto de la intervención.

El resultado de los puntajes obtenidos en el post-test de los estudiantes después de la aplicación del programa.

Procesos Evaluados por la Prueba de Lectura.

Componente lector (PROLEER)

La sección de lectura consta de seis tareas secuenciales que exploran diferentes habilidades, agrupadas en cuatro categorías clave:

Cuadro 2 Procesos evaluados por la prueba de lectura

Categoría	Tarea	Descripción
<i>Fonología Segmental</i>	Pareamiento de Pseudopalabras	Para realizar esta tarea, el evaluado requiere de habilidades visuales-analíticas que permitan hacer una lectura sublexical.
	Pareamiento de No palabras	Para realizar esta tarea, el evaluado requiere de habilidades visuales-analíticas que permitan hacer una lectura sublexical.
<i>Fonología Suprasegmental</i>	Sílaba tónica	Para realizar esta tarea, el evaluado tiene que leer cada reactivo y discriminar la sílaba

Categoría	Tarea	Descripción
		tónica, lo cual se hace a través del procesamiento fonológico suprasegmental con la producción sonora de cada palabra.
<i>Vocabulario</i>	Pareamiento de Sinónimos	Para realizar esta tarea, el evaluado requiere el manejo de vocabulario, incluyendo la comprensión de este e involucra en especial el nivel semántico del lenguaje.
	Pareamiento de antónimos	Para realizar esta tarea, el evaluado requiere el manejo de vocabulario, incluyendo la comprensión de este e involucra en especial el nivel semántico del lenguaje.
<i>Ortografía</i>	Ortografía	Para realizar esta tarea, el evaluado debe leer cada reactivo a través de la vía lexical y apelar a su conocimiento ortográfico.

Procesos evaluados por la prueba de escritura.

En la sección de escritura trabajamos 4 tareas:

Cuadro 3 *Procesos evaluados por la prueba de escritura.*

Tarea	Descripción	Habilidad evaluada
<i>Dictado de sílabas</i>	El estudiante escribe las sílabas que le dicta el evaluador.	Conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema.
<i>Dictado de palabras</i>	El estudiante escribe palabras de diferente complejidad.	Ortografía natural y aplicación de reglas ortográficas.
<i>Dictado de pseudopalabras</i>	El estudiante escribe palabras inventadas dictadas por el evaluador.	Conversión fonema-grafema sin apoyo de memoria visual.
<i>Dictado de frases</i>	El estudiante escribe frases u oraciones completas dictadas.	Ortografía arbitraria, memoria de trabajo y organización sintáctica.

2.7. Tipo de Investigación

El presente estudio utilizó un enfoque cuantitativo, que es el más adecuado porque el objetivo principal es determinar la efectividad del programa de intervención a través de la medición y el análisis numérico de los resultados. Se basa en la premisa de que las habilidades de lectoescritura pueden ser cuantificadas y comparadas de manera objetiva.

El tipo de investigación es explicativa, porque se centra en determinar las causas de los fenómenos, buscando la relación entre una variable independiente y una variable dependiente. Como indica, Hernández (2022), este método es crucial para entender el porqué de un suceso.

Esta metodología es fundamental para probar la hipótesis y evaluar la efectividad del programa, ya que va más allá de la simple descripción de un fenómeno para explicar su origen.

2.8. Diseños

2.8.1. Diseño de Investigación

El diseño de investigación es preexperimental, específicamente del tipo pret-test / post-test de un solo grupo. Este diseño es el más adecuado para este estudio, ya que se

aplica una intervención (*el programa de lectoescritura*) a una población única y se miden los resultados antes y después para determinar su impacto.

Como lo señalan, Hernández-Sampieri (2020), este diseño es menos riguroso que los experimentales, ya que no utiliza un grupo de control ni asignación aleatoria, lo cual limita la capacidad para establecer relaciones causales definitivas. No obstante, es una opción viable y útil para investigaciones en contextos donde es difícil o inviable implementar diseños más controlados, como es el caso de un aula especial con un número reducido de estudiantes.

2.8.2. Diseño Estadístico

2.8.2.1. Estadística Descriptiva

Para el análisis inicial de los datos, se utilizaron medidas de estadística descriptiva que permitirán resumir y organizar los puntajes obtenidos. Se calculó la frecuencia y el porcentaje para describir la distribución de las respuestas, mientras que la media y la desviación estándar se emplearon para analizar las medidas de tendencia central y la dispersión de los puntajes del pretest y postest.

2.8.2.2. Estadística Inferencial

Para evaluar la efectividad del programa, se empleó la prueba "T de Student" para muestras relacionadas. Esta técnica de estadística inferencial es la más apropiada para comparar las medias de los puntajes obtenidos en el pre-test y post-test del mismo grupo de estudiantes, permitiendo determinar si la diferencia observada es estadísticamente significativa y, por tanto, atribuible a la intervención.

Nivel de Significancia y Regla de Decisión

Se estableció un nivel de significancia de $\alpha = 0.05$. La regla de decisión es la siguiente:

- Si el valor p es menor o igual a 0.05 ($p \leq 0.05$), se rechazará la hipótesis nula (H_0), lo que indica que el programa tuvo un efecto significativo.
- Si el valor p es mayor a 0.05 ($p > 0.05$), no se rechazará la hipótesis nula (H_0), lo que sugiere que el programa no produjo un efecto estadísticamente significativo.

2.9. Población y Selección de la Muestra

2.9.1. Población

La población o universo del estudio estuvo constituida por 36 estudiantes con discapacidad intelectual leve del Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia. Según, Sabino (2017), la población se refiere al "conjunto de cosas o personas

por estudiar" (p. 12), siendo estos estudiantes los participantes principales de la investigación.

2.9.2. Muestra

La muestra estuvo conformada por 24 estudiantes con discapacidad intelectual que asisten al aula especial, matriculados en el tercer grado A, B, C, D, matutino en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia, de edades comprendidas entre de 8 a 10 años, en donde 6 eran femeninas y 18 masculinos.

La selección de estos participantes se realizó mediante un muestreo no probabilístico intencional, lo cual, según Hernández (2019), implica seleccionar un subgrupo de la población con el propósito de centrar la investigación en casos que mejor representan las características y necesidades que el programa busca abordar. Este tipo de muestreo fue el más adecuado, ya que el estudio se enfocó en un grupo específico y delimitado.

Criterios de Inclusión

- Diagnóstico de Discapacidad Intelectual: Estudiantes del CEBG Santiago de la Guardia con diagnóstico confirmado de discapacidad intelectual y matriculados en el aula especial durante el año 2024.

- Compromiso Familiar: Participación y compromiso de las familias para apoyar y reforzar en el hogar las estrategias de lectoescritura implementadas en el programa.
- Firma del consentimiento informado por los padres.

Criterios de Exclusión

- Ausencia de Diagnóstico Confirmado: Estudiantes que no tengan un diagnóstico oficial de discapacidad intelectual, lo que limita la relevancia de las estrategias diseñadas específicamente para esta condición.
- Problemas Conductuales Graves: Estudiantes que presenten comportamientos disruptivos significativos que interfieran con la implementación efectiva del programa y que no puedan ser manejados dentro del aula especial.
- Falta de Apoyo Familiar: Estudiantes cuyos padres o tutores no están dispuestos o no pueden comprometerse a participar activamente en el proceso educativo, lo que es esencial para el éxito del programa.

2.10. Instrumentos de Evaluación

Técnicas

En este estudio, la principal técnica de recolección de datos fue la administración de pruebas estandarizadas. Esta técnica se empleó para medir el rendimiento en

lectoescritura de los 24 estudiantes con discapacidad intelectual en dos momentos clave: antes y después de la implementación del programa de intervención. Esta metodología permite obtener datos cuantitativos y comparables que miden el impacto del programa.

Instrumentos

Para la recolección de datos, se utilizaron dos instrumentos que conforman una única herramienta integral de evaluación:

- **PROESC** (Evaluación de los Procesos de Escritura)

Autores: Fernando Cuetos Vegas, Jose Luis Sanchez y Elvira Ruano Hernández.

Aplicación: Individual o colectiva

Duración: entre 40 y 50 min

Finalidad: Evaluación de los principales procesos implicados en la escritura y la detección de errores.

Calificación: Se otorga un punto por cada acierto, la puntuación total se obtiene sumando todos los aciertos.

- **PROLEER** (Evaluación Revisada de los Procesos Lectores)

Autores: Esmeralda Matute y Ana Luisa Gonzales Reyes.

Aplicación: Individual o colectiva

Duración: 10 min

Finalidad: Detección temprana y oportuna de los niños en Riesgo o con dificultades lectoras.

Calificación: se otorga un punto por cada acierto, la puntuación total se obtiene sumando todos los aciertos.

Ambas pruebas fueron aplicadas como pre-test y post-test. Son ampliamente reconocidas por su validez y confiabilidad, lo que garantiza que los resultados reflejan de manera precisa y objetiva el nivel de comprensión lectora, así como el desempeño en las habilidades de escritura y ortografía de los estudiantes evaluados.

El **PROESC** y **PROLEER** cuentan con respaldo científico en cuanto a su validez y confiabilidad, lo que garantiza que los resultados obtenidos reflejan de manera precisa y objetiva el nivel de comprensión lectora, así como el desempeño en lectoescritura de los estudiantes evaluados. La aplicación conjunta de estas pruebas permite una evaluación integral, abarcando tanto los procesos de decodificación y comprensión lectora, como las habilidades de producción escrita, ortográfica y gramatical

2.11. Consideraciones Éticas

Para garantizar el cumplimiento de las regulaciones éticas y legales que rigen tales actividades, la investigación se lleva a cabo de acuerdo con la Ley No. 81, que fue publicada en la Gaceta Oficial el 26 de marzo de 2019 por el Ministerio de Salud de Panamá. Esta normativa regula la salvaguarda de la información personal de los

participantes en estudios, garantizando así el respeto a los estándares éticos y legales establecidos para la investigación (*Ley N°81, 2019*).

2.12. Procedimiento

El desarrollo de la presente investigación se podrá llevar a cabo por medio de pasos sistematizados en los que señalaremos lo siguiente:

- **Paso 1:** Presentación del proyecto investigativo y solicitud de la autorización de la directora del plantel, de tal manera que se nos permitiera iniciar la investigación de campo. Se le planteará la idea de la investigación por escrito.
- **Paso 2:** Delimitación de la muestra de la investigación
- **Paso 3:** Selección de la muestra de la investigación
- **Paso 4:** Obtención el consentimiento informado de los padres, de los estudiantes que participarán de la investigación
- **Paso 5:** Administración de prepruebas.
- **Paso 6:** Implementación del programa en intervención sobre estrategias de lectoescritura para docentes y su implementación en aula de estudiantes con discapacidad intelectual del CEBG Santiago de la Guardia, período 2025.
- **Paso 7:** Administración de post-pruebas.
- **Paso 8:** Recopilación de datos y elaboración de las tablas y figuras.
- **Paso 9:** Análisis y discusión de los resultados.
- **Paso 10:** Elaboración y redacción del informe final de la investigación.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

CAPÍTULO III: RESULTADOS

3.1. Resultados

Como Primer punto, detallaremos los resultados descriptivos de la muestra en atención a las variables de sexo, edades y grupo o aula al que pertenecen los estudiantes se registran mediante tablas de frecuencias y porcentajes, así como a través de tablas de estadísticos de resumen y dispersión, como la media aritmética y la desviación estándar las cuales se interpretan e ilustran a través de graficas.

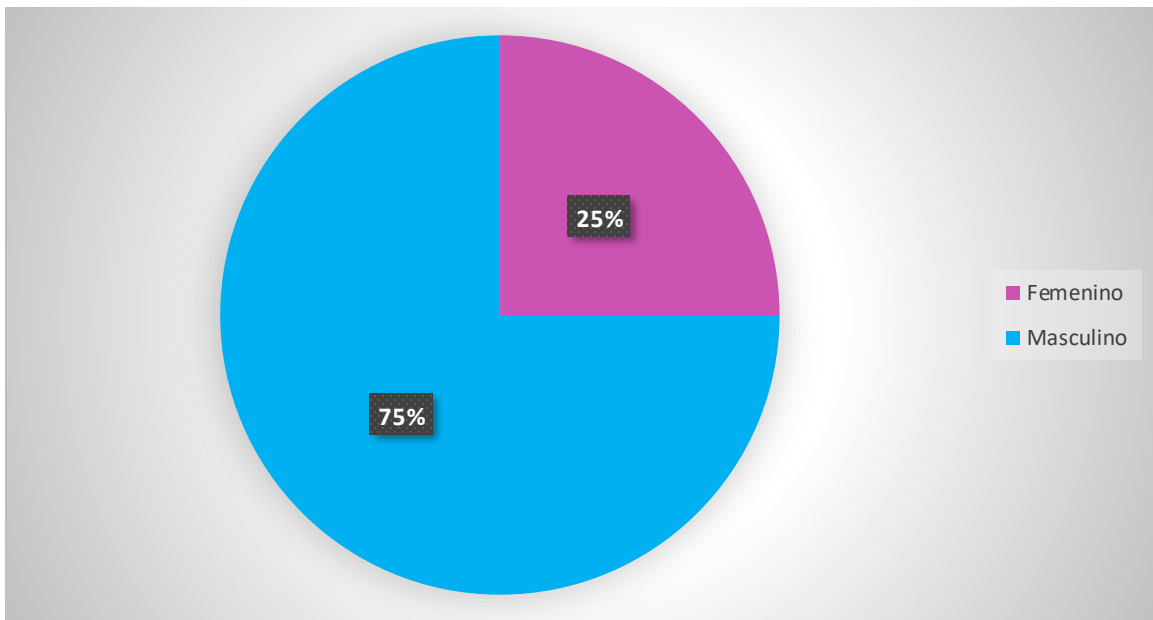
Como segundo punto tenemos que en el presente estudio se implementó un programa de intervención en estrategias de lectoescritura, con el objetivo de fortalecer las habilidades de escritura y lectura en estudiantes con discapacidad intelectual. Para evaluar el impacto de esta intervención, se utilizó la prueba integral **PROESC** y **PROLEER**, aplicada en dos momentos: pre-test y post-test. Esto permitió medir de manera precisa el progreso de los estudiantes en los procesos lectores y escritores después de recibir la intervención.

La evaluación se centró especialmente en la prueba de escritura, permitiendo identificar el nivel inicial de los estudiantes y comparar su desempeño tras la ejecución del programa. El análisis de los datos recopilados en ambas fases refleja los cambios observados en los participantes, permitiendo discutir la efectividad de la intervención sobre sus procesos de lectoescritura.

A continuación, se presentan y analizan los resultados obtenidos, destacando las diferencias entre las evaluaciones iniciales y finales, y valorando los avances logrados a partir del trabajo realizado durante la intervención.

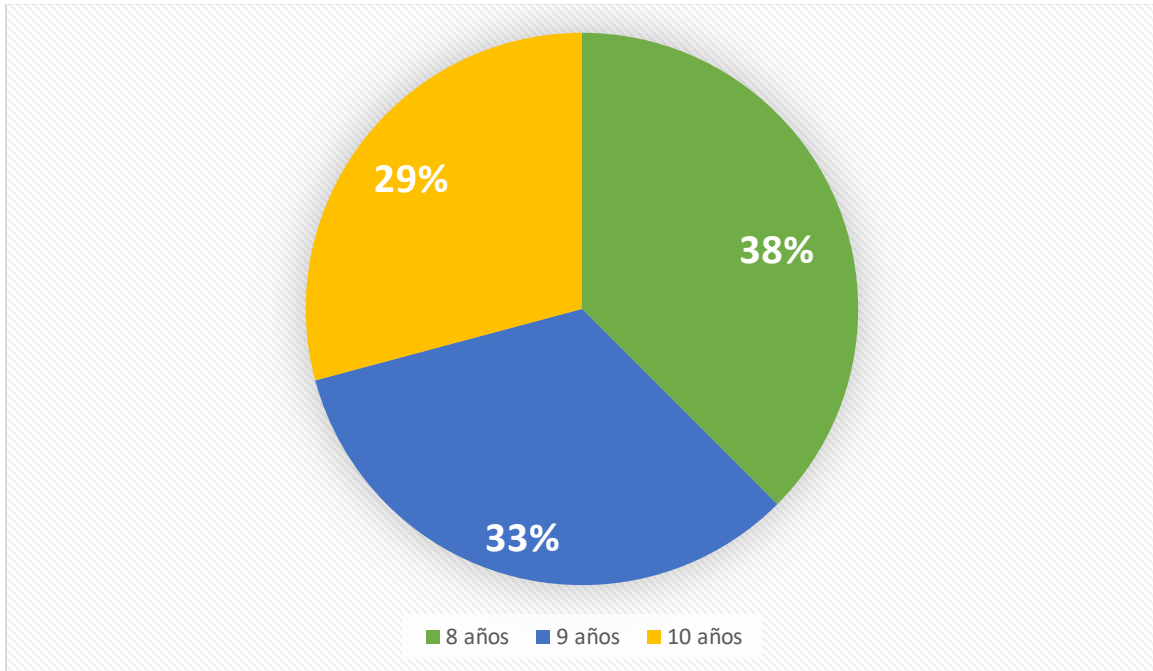
Datos Socio Demográfico

Gráfica 1 *Distribución porcentual por sexo de los estudiantes del aula especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia.*



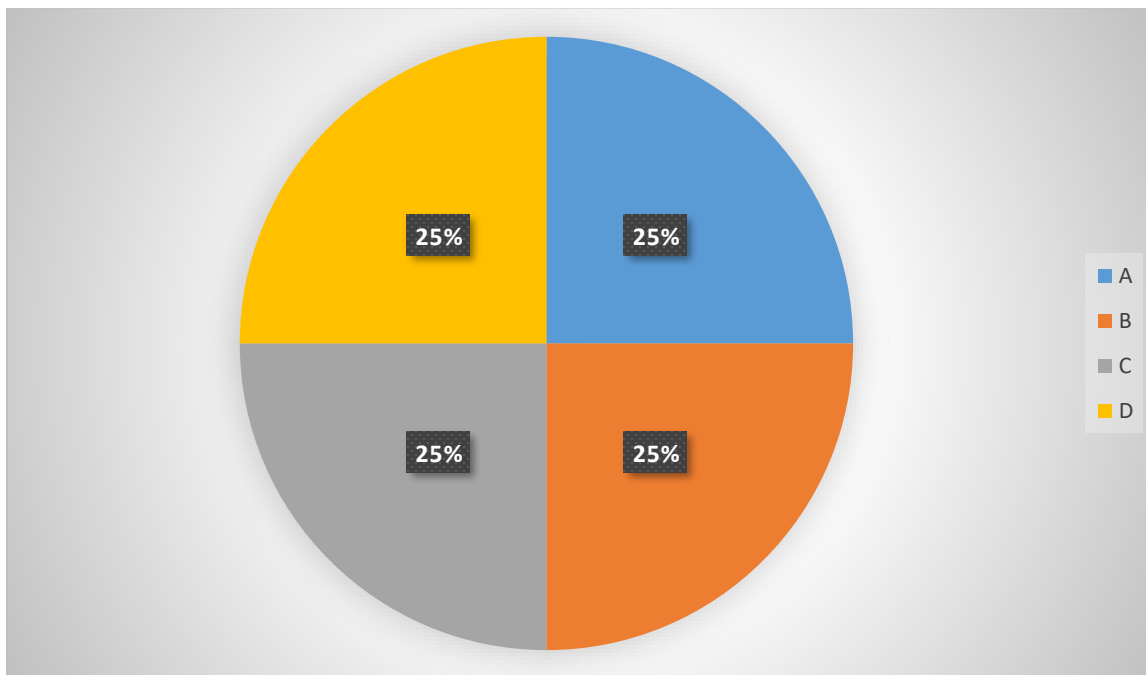
La Gráfica1, nos revela que el 75% de la muestra está conformada por estudiantes del sexo masculino, mientras que el 25% representa a los estudiantes del sexo femenino.

Gráfica 2 *Distribución porcentual de la edad de los estudiantes del aula especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia.*



En la Gráfica 2, de la distribución porcentual de las edades de los estudiantes del aula especial observamos que el 38% de los estudiantes de la muestra tienen una edad de 8 años, mientras que el 33% tienen 9 años y el 29% tiene 10 años.

Gráfica 3 *Distribución porcentual por aula de los estudiantes del aula especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia.*



En la Gráfica 3, se presenta la distribución porcentual de los estudiantes de inclusión por aula. Los resultados evidencian que la institución educativa mantiene una distribución equitativa, dado que todos los salones cuentan con la misma cantidad de estudiantes de inclusión.

Resultados de la prueba PROESC (Pre-test)

Tabla 1 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de sílabas en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de sílabas	Frecuencia	Porcentaje
9	1	4%
11	2	8%
13	2	8%
14	2	8%
15	3	13%
16	2	8%
17	5	21%
18	3	13%
19	2	8%
20	2	8%
Total	24	100%

Con relación a los resultados obtenidos en la prueba PROESC, específicamente en el *dictado de sílabas* en el pretest que fue aplicado a 24 participantes, en la tabla 1 se muestra que las puntuaciones se distribuyen entre 9 y 20 sílabas correctas. La puntuación más baja fue de 9 sílabas, alcanzada por un participante (4 %), mientras que la más alta fue de 20 sílabas, lograda por dos participantes (8 %). La puntuación más frecuente fue de 17 sílabas, obtenida por cinco participantes (21 %). La mayoría de los estudiantes se concentró en el rango de 15 a 18 sílabas, que representa el 54 % de la muestra, lo que refleja un desempeño que podemos ubicar de medio a alto dentro de la escala. De acuerdo con los baremos de la prueba PROESC, los puntajes de 9 a 13

indican dificultades significativas en la escritura de sílabas, posiblemente relacionadas con aspectos como discriminación auditiva, memoria o conciencia fonológica. Las puntuaciones de 14 a 17 corresponden a un desempeño promedio esperado, dependiendo de la edad y el nivel escolar, mientras que las de 18 a 20 representan un buen dominio del dictado silábico y un adecuado desarrollo de habilidades fonológicas. En términos generales, se puede concluir que el grupo presenta un nivel aceptable, aunque existe un pequeño porcentaje de estudiantes que requiere refuerzo específico en las habilidades básicas de dictado y conciencia fonológica.

Tabla 2 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de Ortografía arbitraria en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de palabras Ortografía arbitraria	Frecuencia	Porcentaje
0	1	4%
5	1	4%
6	1	4%
7	4	17%
8	3	13%
9	1	4%
10	4	17%
11	1	4%
12	2	8%
14	1	4%
15	1	4%
16	1	4%
17	2	8%
18	1	4%
Total	24	100%

Con respecto al área de *dictado de palabras con ortografía arbitraria* en pre-test, los resultados obtenidos, se pueden apreciar en la tabla 2 y estos resultados evidencian que las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 18 palabras correctas. La puntuación más baja fue de 0 palabras, alcanzada por un participante (4 %), mientras que la más alta fue de 18 palabras, también lograda por un participante (4 %). Las puntuaciones más frecuentes fueron 7 y 10 palabras, obtenidas por cuatro participantes cada una (17 % respectivamente). Además, un grupo considerable se encuentra en el rango de 7 a 10 palabras, lo que representa el 47 % de la muestra. De acuerdo con los baremos de la prueba PROESC, las puntuaciones de 0 a 6 indican un nivel bajo con dificultades significativas en la escritura de palabras que requieren memoria visual y ortográfica, las puntuaciones de 7 a 12 corresponden a un desempeño medio, y aquellas entre 13 y 18 reflejan un nivel alto, con un dominio más consolidado de la ortografía arbitraria. En términos generales, se observa que la mayoría de los estudiantes se sitúa en niveles bajos y medios, lo que sugiere la necesidad de reforzar la adquisición y automatización de las normas ortográficas arbitrarias para mejorar la escritura de palabras.

Tabla 3 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de Ortografía reglada en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de palabras Ortografía reglada	Frecuencia	Porcentaje
0	1	4%
2	1	4%
4	2	8%
5	2	8%
7	3	13%
9	1	4%
10	2	8%
11	1	4%
12	6	25%
13	3	13%
15	1	4%
20	1	4%
Total	24	100%

En la tabla 3 se presentan los resultados obtenidos en la prueba PROESC, en el área de dictado de palabras con ortografía reglada en el pre-test, los datos, muestran que las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 20 palabras correctas. La puntuación más baja fue de 0 palabras, alcanzada por un participante (4 %), mientras que la más alta fue de 20 palabras, también lograda por un participante (4 %). La puntuación más frecuente fue de 12 palabras, obtenida por seis participantes (25 %), seguida por las puntuaciones de 7 y 13 palabras, alcanzadas por tres participantes cada una (13 %). En conjunto, la mayoría de los estudiantes se concentró en el rango de 10 a 13 palabras, lo que representa un 59 % de la muestra. De acuerdo con los baremos de la prueba PROESC, los puntajes de 0 a 5 reflejan un nivel bajo con dificultades significativas para aplicar las reglas

ortográficas, los puntajes de 7 a 12 corresponden a un nivel medio, mientras que los de 13 a 20 representan un desempeño alto, indicando un dominio más consolidado de las normas ortográficas regladas.

En términos generales, la muestra presenta un desempeño mayormente medio, con un grupo que requiere refuerzo en la aplicación de reglas ortográficas y algunos estudiantes que ya evidencian un nivel avanzado.

Tabla 4 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de pseudopalabras en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de pseudopalabras	Frecuencia	Porcentaje
0	3	13%
1	1	4%
2	3	13%
3	2	8%
4	2	8%
6	1	4%
7	1	4%
8	4	17%
9	1	4%
11	1	4%
12	3	13%
13	1	4%
14	1	4%
Total	24	100%

A su vez, en la tabla 4 se pueden observar los resultados obtenidos en la prueba PROESC, en el área de dictado de pseudopalabras en el pre-test, las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 14 pseudopalabras correctas. La puntuación más baja fue de 0,

alcanzada por tres participantes (13 %), mientras que la más alta fue de 14, lograda por un participante (4 %). La puntuación más frecuente fue de 8 pseudopalabras, obtenida por cuatro participantes (17 %), seguida de las puntuaciones de 0, 2 y 12 pseudopalabras, cada una con tres participantes (13 %). En conjunto, una proporción considerable de los estudiantes se ubicó en el rango de 0 a 4 pseudopalabras, lo que representa un desempeño bajo, mientras que otro grupo se encuentra en los rangos medios (6 a 12), donde se concentra la mayor parte de la muestra. Según los baremos de la prueba, las puntuaciones bajas (0–4) reflejan dificultades significativas en la decodificación y escritura de pseudopalabras, asociadas principalmente a la conciencia fonológica y la aplicación de reglas de conversión grafema–fonema. Las puntuaciones medias (6–10) corresponden a un desempeño esperado para la edad y nivel educativo, mientras que las puntuaciones altas (11–14) representan un dominio más desarrollado en este tipo de tarea. En términos generales, la muestra presentó un desempeño heterogéneo, con un porcentaje relevante que requiera intervención para fortalecer las habilidades fonológicas y la escritura de pseudopalabras.

Tabla 5 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de pseudopalabras con reglas ortográficas en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de pseudopalabras Reglas ortográficas	Frecuencia	Porcentaje
0	6	25%
1	4	17%
2	1	4%
3	2	8%
4	3	13%
5	2	8%
6	2	8%
7	2	8%
8	2	8%
Total	24	100%

Respecto al área de *dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas* en el pre-test, los resultados obtenidos en la prueba PROESC, que se aprecian en la tabla 5 demuestran que las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 8 pseudopalabras correctas. La puntuación más baja fue de 0, alcanzada por seis participantes (25 %), mientras que la más alta fue de 8, lograda por dos participantes (8 %). Las puntuaciones más frecuentes fueron 0 y 1 pseudopalabra, alcanzadas por seis y cuatro participantes respectivamente (25 % y 17 %), seguidas por 4 pseudopalabras, obtenida por tres participantes (13 %). En conjunto, la mayoría de los estudiantes se ubicó en el rango de 0 a 4 pseudopalabras, lo que representa el 67 % de la muestra, evidenciando un desempeño predominantemente bajo. Según los baremos de la prueba PROESC, estas puntuaciones reflejan dificultades significativas para aplicar las reglas ortográficas en

pseudopalabras, lo que indica una débil interiorización de las normas y baja transferencia de los conocimientos ortográficos a nuevas combinaciones de letras. Las puntuaciones medias (5–6) corresponden a un desempeño intermedio, mientras que las altas (7–8) muestran un mejor dominio de estas reglas. En términos generales, la muestra evidencia la necesidad de una intervención dirigida al fortalecimiento de la conciencia ortográfica y la aplicación de reglas en contextos no habituales.

Tabla 6 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases con acentos en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de frases acentos	Frecuencia	Porcentaje
0	15	63%
1	6	25%
2	1	4%
3	1	4%
12	1	4%
Total	24	100%

Mientras que en la tabla 6 se puede apreciar los resultados obtenidos en la prueba PROESC, en el área de dictado de frases con acentos en el pretest, las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 12 aciertos. La puntuación más baja fue de 0, alcanzada por quince participantes (63 %), mientras que la más alta fue de 12, lograda por un participante (4 %). Las puntuaciones más frecuentes fueron 0 y 1 acierto, alcanzadas por quince y seis participantes respectivamente (63 % y 25 %), lo que refleja una marcada concentración en los niveles más bajos de desempeño. En conjunto, el 88 % de los estudiantes se ubicó

entre 0 y 1 acierto, mostrando serias dificultades en la aplicación de las reglas de acentuación en dictado de frases. Según los baremos de la prueba, estas puntuaciones se consideran bajas, ya que reflejan limitaciones significativas para identificar y aplicar correctamente la acentuación gráfica en el contexto de la escritura de frases. Solo un participante alcanzó un nivel alto con 12 aciertos, lo que representa una excepción dentro del grupo. En términos generales, la muestra revela una necesidad urgente de intervención dirigida al fortalecimiento de las reglas de acentuación y su uso en la escritura de oraciones completas.

Tabla 7 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases con uso de mayúsculas en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de frases mayúsculas	Frecuencia	Porcentaje
0	6	25%
1	10	42%
2	2	8%
3	1	4%
4	2	8%
5	2	8%
8	1	4%
Total	24	100%

A su vez en la tabla 7 se presentan los resultados obtenidos en la prueba PROESC, en el área de *dictado de frases con uso de mayúsculas* en el pre-test y los datos, muestran que las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 8 aciertos. La puntuación más baja fue de 0, alcanzada por seis participantes (25 %), mientras que la más alta fue de 8, lograda por

un participante (4 %). La puntuación más frecuente fue de 1 acierto, obtenida por diez participantes (42 %), seguida de las puntuaciones de 0, 2, 4 y 5 aciertos, que en conjunto representan la mayor parte de la muestra. En total, el 75 % de los estudiantes se ubicó entre 0 y 2 aciertos, evidenciando un nivel bajo en el uso correcto de las mayúsculas al escribir frases. De acuerdo con los baremos de la prueba, estas puntuaciones se consideran insuficientes, pues reflejan dificultades para aplicar las reglas de uso de mayúsculas en contextos escritos. Las puntuaciones medias (3–5) muestran un desempeño intermedio, mientras que la puntuación más alta (8) indica un dominio avanzado, alcanzado solo por un participante. En términos generales, la muestra revela la necesidad de reforzar el conocimiento y la aplicación de las normas de uso de mayúsculas en la escritura de frases.

Tabla 8 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases con signos de puntuación en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de frases signos de puntuación	Frecuencia	Porcentaje
0	18	75%
2	2	8%
3	1	4%
Total	21	88%

Mientras que en la tabla 8 se pueden ver los resultados obtenidos en la prueba PROESC, en el área de dictado de frases con signos de puntuación en el pre-test y los datos,

demuestran que las puntuaciones se distribuyen entre 0 y 3 aciertos. La puntuación más baja fue de 0, alcanzada por dieciocho participantes (75 %), mientras que la más alta fue de 3, lograda por un participante (4 %). La puntuación de 2 aciertos fue obtenida por dos participantes (8 %). En conjunto, el 83 % de los estudiantes se ubicó entre 0 y 2 aciertos, lo que evidencia un desempeño muy bajo en la correcta aplicación de los signos de puntuación al escribir frases. Según los baremos de la prueba, estas puntuaciones reflejan serias dificultades para reconocer y utilizar adecuadamente los signos de puntuación, limitando la claridad y la coherencia en la escritura. Solo un participante alcanzó un nivel alto, mientras que la gran mayoría muestra la necesidad de una intervención específica para mejorar el dominio de este aspecto fundamental de la escritura.

Tabla 9 Distribución de frecuencia y porcentaje de la puntuación total en el pre-test en la prueba de escritura PROESC.

Total Pretest	Frecuencia	Porcentaje
11	1	4%
26	1	4%
29	1	4%
30	1	4%
34	1	4%
35	1	4%
39	1	4%
40	1	4%
42	1	4%
43	1	4%
44	1	4%
47	1	4%
52	2	8%
54	2	8%
57	1	4%
60	1	4%
62	1	4%
63	1	4%
65	1	4%
68	1	4%
72	1	4%
78	1	4%
Total	24	100%

Para finalizar, los resultados totales de la prueba PROESC, que se les aplicó a 24 sujetos, en la tabla 9 se puede ver que los puntajes totales varían ampliamente, desde 11 hasta 78 puntos. Comparando estos resultados con los baremos del instrumento, se observa que uno de los participantes obtuvo un puntaje muy bajo (11), situándose en la categoría de desempeño mínimo. Otros puntajes bajos incluyen 26, 29, 30, 34 y 35, indicando dificultades significativas en las habilidades evaluadas. Puntajes intermedios,

como 39, 40, 42, 43, 44, 47, 52 y 54, reflejan un desempeño medio, con algunos sujetos alcanzando el rango medio-alto (52 y 54) según el baremo. Finalmente, los puntajes más altos, 57, 60, 62, 63, 65, 68, 72 y 78, corresponden a un nivel superior de desarrollo de habilidades, indicando competencias adecuadas o avanzadas. En general, los resultados muestran una amplia heterogeneidad, con la mayoría de los sujetos en rangos bajos e intermedios y un número menor alcanzando niveles altos, lo que sugiere la necesidad de intervenciones diferenciadas según las necesidades individuales.

Resultados de la prueba PROLEER (Pre-test)

Tabla 10 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en fonología segmental en el pre-test en la prueba de Lectura PROLEER.

Fonología Segmental	Frecuencia	Porcentaje
59	2	8%
62	1	4%
72	3	13%
74	5	21%
77	1	4%
79	3	13%
84	4	17%
87	3	13%
89	1	4%
92	1	4%
Total	24	100%

Con relación a los resultados de la prueba Proleer, en el pre-test, en la tabla 10 se presentan los resultados obtenidos en la subprueba de Fonología Segmental muestran

una distribución de puntajes que va desde 59 hasta 92, con un total de 24 sujetos evaluados. La mayor concentración de participantes se encuentra en los rangos de 74 puntos, con cinco sujetos (21%), y 84 puntos, con cuatro sujetos (17%). Otros puntajes intermedios como 72 y 79 presentan tres sujetos cada uno, representando un 13% por categoría, mientras que los extremos de la distribución, 59 y 92, tienen solo dos y un sujeto respectivamente, lo que indica una menor frecuencia en los puntajes muy bajos o altos.

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba PROLEER, se observa que la mayoría de los sujetos se ubica en un rango medio, lo que sugiere un desempeño promedio en la habilidad de fonología segmental. Solo unos pocos participantes alcanzan niveles considerados bajos o altos según los baremos, lo que indica que, en general, la muestra no presenta dificultades, pero tampoco un desempeño sobresaliente en esta área. Esto podría reflejar la necesidad de trabajar específicamente en el desarrollo de habilidades fonológicas para los sujetos con puntajes más bajos y consolidar los aprendizajes en aquellos que se encuentran en la media, con el fin de mejorar la precisión en la discriminación de sonidos y la conciencia fonológica.

Tabla 11 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en Fonología Suprasegmental en el pre-test en la prueba de Lectura PROLEER.

Fonología Suprasegmental	Frecuencia	Porcentaje
0	1	4%
56	1	4%
57	6	25%
58	12	50%
59	3	13%
63	1	4%
Total	24	100%

Los resultados obtenidos en la *subprueba de* Fonología Suprasegmental del pre-test que se presentan en la tabla 11 evidencian una concentración de puntajes en el rango de 58 puntos, con doce sujetos que representan el 50% de la muestra, seguido por el puntaje de 57 con seis sujetos (25%). Los puntajes de 59 cuentan con tres participantes (13%), mientras que los extremos, 0, 56 y 63, presentan únicamente un sujeto cada uno (4% respectivamente). Esta distribución refleja que la mayoría de los evaluados se sitúa en un nivel intermedio bajo según los baremos de la prueba, ya que los puntajes más frecuentes se agrupan en valores que no representan un desempeño alto en fonología suprasegmental.

Al analizar los resultados con relación a los baremos, se observa que existe una tendencia hacia un desempeño limitado en esta habilidad, siendo pocos los participantes que alcanzan niveles cercanos a lo esperado o superior. Esto sugiere que la muestra

presenta debilidades en la percepción y producción de los aspectos suprasegmentales del lenguaje, como la entonación, el acento y el ritmo, por lo que sería recomendable implementar estrategias específicas de intervención que fortalezcan estas competencias, especialmente para aquellos que se encuentran en los rangos más bajos.

Tabla 12 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en vocabulario en el pre-test en la prueba de lectura PROLEER.

Vocabulario	Frecuencia	Porcentaje
0	2	8%
57	3	13%
62	1	4%
64	3	13%
67	1	4%
69	2	8%
72	3	13%
74	3	13%
77	3	13%
79	2	8%
92	1	4%
Total	24	100%

En la tabla 12 se muestran los resultados de la subprueba de vocabulario en el pre-test, éstos ponen de manifiesto una dispersión de puntajes que va desde 0 hasta 92, con un total de 24 sujetos evaluados. La mayor concentración de participantes se observa en los puntajes de 57, 64, 72 y 74, con tres sujetos en cada categoría, representando un 13% por cada puntaje. Los puntajes de 0, 69 y 79 incluyen a dos sujetos cada uno (8%),

mientras que 62, 67, 77 y 92 corresponden a un sujeto por categoría (4%). Esta distribución indica que la muestra se encuentra predominantemente en un rango medio de desempeño, aunque existen algunos casos con puntajes muy bajos o puntajes altos aislados.

Comparando con los baremos de la prueba PROLEER, se puede inferir que la mayoría de los participantes posee un nivel de vocabulario que se sitúa en la media, mostrando un desempeño adecuado, pero con algunas deficiencias puntuales en aquellos sujetos con puntajes muy bajos, como 0. De igual manera, un puntaje aislado de 92 indica que al menos un participante tiene un dominio destacado del vocabulario. Estos resultados sugieren la necesidad de reforzar la adquisición de palabras y su significado en los participantes con puntajes bajos, mientras que los que se encuentran en la media o en puntajes altos podrían beneficiarse de estrategias para ampliar y consolidar su vocabulario.

Tabla 13 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes Ortografía en el pre-test en la prueba de lectura PROLEER.

Ortografía	Frecuencia	Porcentaje
54	2	8%
55	5	21%
56	5	21%
57	7	29%
58	5	21%
Total	24	100%

Los resultados de la subprueba de ortografía en el pre-test se muestran en la tabla 13, en ella se puede ver que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se concentran entre 54 y 58. La mayor frecuencia se observa en el puntaje de 57, con siete sujetos (29%), seguido por los puntajes de 55, 56 y 58, con cinco sujetos cada uno (21%). Los puntajes más bajos, 54, corresponden a dos sujetos (8%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se ubica en un rango medio, con pocos casos en los extremos.

Al comparar con los baremos de la prueba, se puede señalar que la muestra presenta un desempeño general dentro del rango esperado para la media, sin que se registren casos críticos de bajo rendimiento. Sin embargo, el hecho de que la mayoría de los puntajes se concentre en la parte media sugiere que hay oportunidades de mejora en la ortografía, especialmente para reforzar la precisión y consistencia en la escritura. En conjunto, los resultados indican un nivel aceptable, pero con necesidad de estrategias didácticas que fortalezcan la consolidación de las normas ortográficas en los participantes.

Tabla 14 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en la eficiencia lectora en el pre-test en la prueba de lectura PROLEER.

Eficiencia lectora	Frecuencia	Porcentaje
63	1	4%
68	1	4%
70	1	4%
73	5	21%
74	3	13%
75	1	4%
77	1	4%
78	1	4%
80	3	13%
81	1	4%
82	2	8%
83	4	17%
Total	24	100%

En la tabla 14, se pueden ver los resultados de la subprueba de eficiencia *lectora* en el pre-test, en los mismo se muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 63 y 83. La mayor concentración se observa en el puntaje de 73, con cinco sujetos (21%), seguido por 83 con cuatro sujetos (17%), 74 y 80 con tres sujetos cada uno (13%). Otros puntajes, como 63, 68, 70, 75, 77, 78 y 81, tienen un solo sujeto por categoría (4%), mientras que 82 incluye a dos sujetos (8%). Esta distribución refleja que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango medio, con pocos casos en los extremos.

Comparando estos resultados con los baremos de la prueba PROLEER, se puede inferir que la eficiencia lectora de la muestra es predominantemente media, lo que indica que los participantes leen con un nivel adecuado de precisión y velocidad, pero aún existe margen para mejorar la fluidez y la comprensión.

Los pocos casos con puntajes más bajos señalan que algunos sujetos podrían beneficiarse de estrategias específicas para aumentar la velocidad de lectura y la correcta decodificación, mientras que aquellos con puntajes más altos muestran un desempeño cercano al óptimo según los baremos, destacando la necesidad de consolidar y ampliar estas habilidades lectoras.

Resultados de la prueba PROESC (Post-test)

A continuación, se presentarán los resultados de las pruebas PROESC, en el post-test, es decir, posterior a la intervención

Tabla 15 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de sílabas en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de sílabas	Frecuencia	Porcentaje
14	1	4%
15	4	17%
16	1	4%
17	2	8%
18	4	17%
19	1	4%
20	5	21%
21	2	8%
22	2	8%
23	2	8%
Total	24	100%

Con respecto a los resultados del post-test en la subprueba de dictado de sílabas, los resultados demuestran que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 14 y 23. La mayor concentración de participantes se encuentra en el puntaje de 20, con cinco sujetos (21%), seguido por los puntajes de 15 y 18, con cuatro sujetos cada uno (17%). Los puntajes de 17, 21, 22 y 23 incluyen a dos sujetos por categoría (8%), mientras que 14, 16 y 19 corresponden a un solo sujeto cada uno (4%). Esta distribución indica una tendencia general hacia puntajes relativamente altos, concentrándose la mayoría en el rango de 15 a 20.

Al analizar estos resultados con respecto a los baremos de la prueba PROESC, se observa una mejora en comparación con los valores típicos del pre-test, dado que la mayor parte de la muestra alcanza niveles medios y altos en la subprueba. Esto sugiere que los participantes han consolidado su capacidad para discriminar y escribir sílabas de manera correcta, reflejando un avance significativo en las habilidades fonológicas segmentales. Los pocos sujetos con puntajes más bajos aún podrían requerir refuerzo específico, pero en términos generales, los resultados del post-test muestran un desempeño más uniforme y cercano a los niveles esperados según los baremos de la prueba.

Tabla 16 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de palabras con ortografía arbitraria en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de palabras Ortografía arbitraria	Frecuencia	Porcentaje
13	2	8%
14	2	8%
15	2	8%
16	3	13%
17	2	8%
18	5	21%
19	1	4%
20	4	17%
22	1	4%
23	2	8%
Total	24	100%

Los resultados del Post-test en la subprueba de *dictado de palabras con ortografía arbitraria* muestran que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 13

y 23. La mayor concentración se observa en el puntaje de 18, con cinco sujetos (21%), seguido por el puntaje de 20 con cuatro sujetos (17%) y 16 con tres sujetos (13%). Los puntajes de 13, 14, 15, 17 y 23 incluyen a dos sujetos cada uno (8%), mientras que los extremos 19 y 22 corresponden a un sujeto cada uno (4%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se sitúa en un rango medio a alto, mostrando una mayor uniformidad en el desempeño.

Comparando estos resultados con los baremos de la prueba PROESC, se puede concluir que la muestra ha mostrado un progreso significativo en la ortografía arbitraria. La concentración de la mayoría en puntajes medios y altos sugiere que los participantes han mejorado en la aplicación de las reglas ortográficas y en el reconocimiento de patrones irregulares en las palabras.

Aun así, algunos sujetos con puntajes más bajos podrían beneficiarse de estrategias de refuerzo específicas para consolidar la correcta escritura de palabras con ortografía arbitraria. En términos generales, el Post-test refleja un avance evidente respecto al Pretest, acercando a los participantes a los niveles esperados según los baremos de la prueba.

Tabla 17 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de palabras con ortografía reglada en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de palabras ortografía reglada	Frecuencia	Porcentaje
12	1	4%
13	1	4%
14	1	4%
15	7	29%
16	3	13%
17	1	4%
19	3	13%
20	2	8%
21	4	17%
22	1	4%
Total	24	100%

En la tabla 17 se presentan los resultados de la subprueba de dictado de palabras con ortografía reglada en la prueba PROESC y en ella se muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 12 y 22. La mayor concentración se observa en el puntaje de 15, con siete sujetos (29%), seguido por el puntaje de 21 con cuatro sujetos (17%) y los puntajes de 16 y 19 con tres sujetos cada uno (13%). Los puntajes de 12, 13, 14, 17 y 22 corresponden a un sujeto cada uno (4%), mientras que 20 incluye a dos sujetos (8%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango medio, con algunos sujetos alcanzando niveles más altos y pocos en los extremos.

Al analizar estos resultados en relación con los baremos de la prueba, se observa una mejora en comparación con el pre-test, con un predominio de puntajes medios que

reflejan un desempeño adecuado en la aplicación de la ortografía reglada. Esto sugiere que los participantes han adquirido un mejor dominio de las reglas ortográficas y han logrado consolidar gran parte de las competencias básicas en escritura correcta. Sin embargo, algunos sujetos con puntajes más bajos aún podrían beneficiarse de refuerzo específico para asegurar la correcta aplicación de las normas ortográficas. En general, los resultados del Post-test indican un progreso notable hacia los niveles esperados según los baremos de la prueba.

Tabla 18 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de pseudopalabras, en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de pseudopalabras	Frecuencia	Porcentaje
8	2	8%
10	1	4%
11	2	8%
12	5	21%
13	3	13%
14	2	8%
15	4	17%
16	3	13%
18	1	4%
19	1	4%
Total	24	100%

En cuanto los resultados del post-test en la subprueba de dictado de pseudopalabras en la tabla 18 se muestran que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 8 y 19. La mayor concentración se encuentra en el puntaje de 12, con cinco sujetos (21%), seguido por 15 con cuatro sujetos (17%) y 13 y 16 con tres sujetos cada uno (13%). Los puntajes de 8, 11 y 14 incluyen a dos sujetos cada uno (8%), mientras que 10, 18 y 19 corresponden a un sujeto cada uno (4%). Esta distribución indica que la

mayoría de los participantes se ubica en un rango medio, aunque hay presencia de puntajes bajos y algunos casos con desempeño más alto.

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba, se observa que los participantes muestran un desempeño generalmente adecuado en la habilidad de decodificación y ortografía de pseudopalabras, reflejando avances significativos respecto al pretest. La concentración de puntajes en el rango medio sugiere que la mayoría de los sujetos ha logrado consolidar estrategias de análisis fonológico y ortográfico para enfrentarse a palabras desconocidas. Los casos con puntajes más bajos podrían requerir refuerzo adicional en segmentación y correspondencia grafema-fonema, mientras que los puntajes altos evidencian un desempeño sólido en la aplicación de estas habilidades. En conjunto, el post-test refleja un progreso notable hacia los niveles esperados según los baremos de la prueba.

Tabla 19 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de pseudopalabras reglas ortográficas en post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de pseudopalabras reglas ortográficas	Frecuencia	Porcentaje
3	1	4%
5	3	13%
6	6	25%
7	4	17%
8	5	21%
9	3	13%
10	1	4%
13	1	4%
Total	24	100%

Los resultados del Post-test en la subprueba de dictado de pseudopalabras considerando reglas ortográficas, la tabla 19 muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 3 y 13. La mayor concentración se encuentra en el puntaje de 6, con seis sujetos (25%), seguido por 8 con cinco sujetos (21%) y 7 con cuatro sujetos (17%). Los puntajes de 5 y 9 incluyen a tres sujetos cada uno (13%), mientras que los extremos 3, 10 y 13 corresponden a un sujeto cada uno (4%). Esta distribución refleja que la mayoría de los participantes se sitúa en un rango medio, con algunos casos con desempeño bajo y unos pocos con desempeño alto.

Al analizar estos resultados en relación con los baremos de la prueba PROESC, se observa que los sujetos muestran un desempeño mayormente adecuado en la aplicación

de las reglas ortográficas al escribir pseudopalabras, evidenciando una mejora significativa respecto al Pre-test. La concentración de puntajes en la parte media indica que la mayoría ha adquirido competencias importantes en correspondencia grafema-fonema y en la aplicación de normas ortográficas, aunque algunos sujetos aún podrían beneficiarse de refuerzos específicos para consolidar la correcta escritura de patrones menos frecuentes. En términos generales, el post-test muestra un avance importante hacia los niveles esperados según los baremos de la prueba.

Tabla 20 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de frases acentos	Frecuencia	Porcentaje
0	5	21%
1	6	25%
2	4	17%
3	5	21%
4	4	17%
Total	24	100%

En la tabla 20 se muestran los resultados del post-test en la subprueba de dictado de frases acentos muestran que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 0 y 4. La mayor concentración se encuentra en el puntaje de 1, con seis sujetos (25%), seguido por los puntajes de 0 y 3 con cinco sujetos cada uno (21%). Los puntajes de 2 y 4 incluyen a cuatro sujetos cada uno (17%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se encuentra en rangos bajos a medios, mostrando un desempeño general limitado en el uso correcto de los acentos en frases.

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba PROESC, se evidencia que, aunque se observa cierta variabilidad, gran parte de la muestra no ha alcanzado un nivel óptimo en la aplicación de las reglas de acentuación. Esto sugiere que los participantes todavía presentan dificultades en la identificación y colocación correcta de acentos, por lo que sería recomendable implementar estrategias específicas de refuerzo en esta área para consolidar la ortografía diacrítica y mejorar la precisión en la escritura de frases. En términos generales, el post-test refleja que, a pesar de avances en otras subpruebas, el dominio de los acentos requiere atención adicional.

Tabla 21 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases mayúsculas en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de frases mayúsculas	Frecuencia	Porcentaje
1	1	4%
2	2	8%
4	1	4%
5	6	25%
6	3	13%
7	4	17%
9	3	13%
10	3	13%
11	1	4%
Total	24	100%

Con relación a los resultados del post-test en la subprueba de dictado de frases mayúsculas la tabla 21 muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 1 y 11. La mayor concentración se observa en el puntaje de 5, con seis

sujetos (25%), seguido por 7 con cuatro sujetos (17%) y 6, 9 y 10 con tres sujetos cada uno (13%). Los extremos, 1, 4 y 11, corresponden a un sujeto cada uno (4%), mientras que 2 incluye a dos sujetos (8%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango medio, con pocos sujetos en los extremos bajos o altos.

Al analizar estos resultados con respecto a los baremos de la prueba, se puede inferir que los participantes han mostrado mejoras en el uso de mayúsculas en comparación con el pretest. La concentración de puntajes en la media sugiere que la mayoría ha adquirido un nivel aceptable de aplicación de las normas de capitalización, aunque algunos sujetos aún requieren refuerzos específicos para lograr un dominio más consistente. En términos generales, el post-test refleja un progreso hacia los niveles esperados según los baremos, evidenciando un avance en la conciencia ortográfica y en la aplicación de reglas de mayúsculas.

Tabla 22 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en subprueba de dictado de frases signos de puntuación en el post-test en la prueba de escritura PROESC.

Dictado de frases signos de puntuación	Frecuencia	Porcentaje
0	14	58%
2	3	13%
3	1	4%
4	2	8%
5	1	4%
Total	21	88%

Referente a los resultados del post-test en la subprueba de dictado de frases signos de puntuación la tabla 22 muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 0 y 5. La mayor concentración se observa en el puntaje de 0, con catorce sujetos (58%), seguido por 2 con tres sujetos (13%). Los puntajes de 3 y 5 corresponden a un sujeto cada uno (4%), mientras que 4 incluye a dos sujetos (8%). Esta distribución refleja que la mayoría de los participantes se encuentra en los niveles más bajos de desempeño, evidenciando dificultades significativas en el uso correcto de los signos de puntuación.

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba, se observa que, a diferencia de otras subpruebas, los participantes no han logrado avances sustanciales en esta área. La concentración de la mayoría en el puntaje mínimo indica que los sujetos presentan limitaciones importantes en la comprensión y aplicación de las normas de puntuación, lo que puede afectar la claridad y coherencia en la escritura de frases. Por lo tanto, es

necesario implementar estrategias específicas de enseñanza y práctica intensiva en el uso de signos de puntuación para mejorar la precisión y consolidar estas habilidades ortográficas.

Tabla 23 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en las puntuaciones totales en la prueba de escritura PROESC.

Total Postest	Frecuencia	Porcentaje
60	1	4%
72	2	8%
73	2	8%
75	2	8%
78	2	8%
79	1	4%
82	1	4%
83	3	13%
84	2	8%
85	2	8%
88	1	4%
97	4	17%
100	1	4%
Total	24	100%

En cuanto los resultados totales del post-test de la prueba PROESC, la tabla 23 se muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 60 y 100. La mayor concentración se observa en el puntaje de 97, con cuatro sujetos (17%), seguido por 83 con tres sujetos (13%). Los puntajes de 72, 73, 75, 78, 84 y 85 incluyen a dos sujetos cada uno (8%), mientras que 60, 79, 82 y 88 corresponden a un sujeto cada uno (4%). El puntaje máximo de 100 también corresponde a un sujeto (4%). Esta distribución

indica que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango medio a alto, mostrando una tendencia general hacia la mejora en el desempeño global.

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba, se observa que la muestra ha logrado avances significativos respecto al pretest, alcanzando niveles más cercanos a los estándares esperados para la edad y el nivel evaluado.

Los puntajes totales reflejan que la mayoría de los sujetos ha consolidado habilidades fonológicas, ortográficas y de eficiencia lectora, aunque algunos participantes aún se ubican en rangos medios y podrían beneficiarse de refuerzos específicos para maximizar su rendimiento.

En conjunto, el post-test evidencia un progreso general en todas las áreas evaluadas, acercando a los estudiantes a un desempeño óptimo según los baremos de la prueba.

Resultados de la prueba PROLEER (Post-test)

En lo que respecta a la prueba PROLEER, en el post-test, se presentan los resultados de cada una de sus componentes.

Tabla 24 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en fonología segmental en el post-test en la prueba de Lectura PROLEER.

Fonología Segmental	Frecuencia	Porcentaje
79	2	8%
84	3	13%
87	1	4%
89	1	4%
92	2	8%
94	4	17%
97	2	8%
99	1	4%
102	1	4%
104	1	4%
112	2	8%
114	1	4%
117	1	4%
124	2	8%
Total	24	100%

Los resultados del Post-test en la *subprueba de Fonología Segmental* de la prueba PROLEER, en la tabla 24 se muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 79 y 124. La mayor concentración se encuentra en el puntaje de 94, con cuatro sujetos (17%), seguido por 84 con tres sujetos (13%). Los puntajes de 79, 92, 97 y 112 incluyen a dos sujetos cada uno (8%), mientras que 87, 89, 99, 102, 104, 114 y 117 corresponden a un sujeto cada uno (4%). El puntaje más alto, 124, también incluye a dos sujetos (8%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango medio a alto, con pocos sujetos en los extremos bajos.

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba, se observa que los participantes han mostrado un progreso notable respecto al Pretest, alcanzando niveles superiores en la habilidad de fonología segmental. La concentración de la mayoría en

rangos medios y altos sugiere que los sujetos han mejorado en la discriminación y producción de sonidos, consolidando habilidades fonológicas fundamentales para la lectura y la escritura. Aunque algunos puntajes aún se ubican en la parte media, en términos generales, el Post-test refleja un desempeño significativamente más alto, acercando a los participantes a los niveles óptimos según los baremos de la prueba.

Tabla 25 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en fonología suprasegmental en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.

Fonología Suprasegmental	Frecuencia	Porcentaje
56	2	8%
57	1	4%
58	5	21%
59	4	17%
60	7	29%
62	2	8%
63	3	13%
Total	24	100%

Relacionado a los resultados del post-test en la *subprueba de* Fonología Suprasegmental de la prueba PROLEER, en la tabla 25 se puede ver que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 56 y 63. La mayor concentración se encuentra en el puntaje de 60, con siete sujetos (29%), seguido por 58 con cinco sujetos (21%) y 59 con cuatro sujetos (17%). Los puntajes de 56 incluyen a dos sujetos (8%), 57 a un sujeto (4%), 62 a dos sujetos (8%) y 63 a tres sujetos (13%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se ubica en un rango medio-alto, con pocos casos en los extremos.

Comparando estos resultados con los baremos de la prueba, se observa un avance significativo respecto al Pretest, ya que la mayoría de los sujetos alcanza niveles medios y altos en la percepción y producción de los aspectos suprasegmentales del lenguaje, como entonación, acento y ritmo. Esto refleja una mejora en la conciencia fonológica y en las habilidades de prosodia, fundamentales para la lectura y comprensión. Aunque algunos puntajes aún se encuentran en la parte media, en términos generales, el post-test evidencia un progreso importante hacia los niveles óptimos según los baremos de la prueba.

Tabla 26 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en vocabulario en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.

Vocabulario	Frecuencia	Porcentaje
59	1	4%
62	1	4%
67	1	4%
69	2	8%
74	2	8%
77	1	4%
79	1	4%
85	1	4%
87	4	17%
89	1	4%
92	1	4%
94	2	8%
97	1	4%
99	2	8%
102	1	4%
109	2	8%
Total	24	100%

En la tabla 26 se presentan los resultados del post-test en la *subprueba de vocabulario* de la prueba PROLEER muestran que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 59 y 109. La mayor concentración se encuentra en el puntaje de 87, con cuatro sujetos (17%), seguido por los puntajes de 69, 74, 94 y 109, con dos sujetos cada uno (8%). Los demás puntajes, como 59, 62, 67, 77, 79, 85, 89, 92, 97, 99 y 102, corresponden a un sujeto por categoría (4%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se ubica en un rango medio a alto, con algunos sujetos alcanzando puntajes sobresalientes y pocos en el rango más bajo.

Comparando estos resultados con los baremos de la prueba, se observa un avance notable respecto al pretest, ya que la mayoría de los sujetos ha mejorado en el conocimiento y uso de vocabulario. La concentración de puntajes en rangos medios y altos sugiere que los participantes han ampliado su léxico y consolidado el significado de palabras, lo que contribuye a una mejor comprensión lectora y expresión escrita.

Aunque algunos sujetos aún presentan niveles medios, en términos generales, el post-test evidencia un progreso significativo, acercando a los participantes a los niveles esperados según los baremos de la prueba.

Tabla 27 Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en ortografía en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.

Ortografía	Frecuencia	Porcentaje
55	1	4%
56	1	4%
57	4	17%
58	12	50%
59	6	25%
Total	24	100%

Los resultados del post-test en la subprueba de ortografía de la prueba PROLEER, la tabla 27 muestra que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 55 y 59. La mayor concentración se observa en el puntaje de 58, con doce sujetos (50%), seguido por 59 con seis sujetos (25%) y 57 con cuatro sujetos (17%). Los puntajes más bajos, 55 y 56, corresponden a un sujeto cada uno (4%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango alto, con muy pocos sujetos en los niveles bajos.

Al analizar estos resultados en relación con los baremos de la prueba, se evidencia un avance significativo respecto al pre-test, ya que la mayoría de los sujetos ha alcanzado niveles altos de dominio ortográfico. Esto sugiere que los participantes han mejorado considerablemente en la aplicación correcta de las normas ortográficas, consolidando habilidades fundamentales para la escritura precisa.

En términos generales, el post-test refleja un progreso sustancial en ortografía, acercando a los sujetos a los niveles óptimos según los baremos de la prueba.

Tabla 28 *Distribución de frecuencia y porcentaje de los estudiantes en la eficiencia lectora en el post-test en la prueba de lectura PROLEER.*

Eficiencia Lectora	Frecuencia	Porcentaje
83	3	13%
84	2	8%
85	2	8%
87	1	4%
88	1	4%
89	1	4%
91	2	8%
92	2	8%
93	2	8%
95	1	4%
96	1	4%
98	3	13%
102	1	4%
113	2	8%
Total	24	100%

PROLEER, la tabla 28 evidencia que los puntajes de los 24 sujetos evaluados se distribuyen entre 83 y 113. La mayor concentración se observa en los puntajes de 83 y 98, con tres sujetos cada uno (13%), seguido por 84, 85, 91, 92, 93 y 113, con dos sujetos cada uno (8%). Los puntajes de 87, 88, 89, 95, 96 y 102 corresponden a un sujeto cada uno (4%). Esta distribución indica que la mayoría de los participantes se encuentra en un rango medio a alto, con pocos sujetos en los extremos bajos o muy altos.

Comparaciones de las Medias

Al comparar estos resultados con los baremos de la prueba, se aprecia un progreso significativo respecto al pretest, ya que la mayoría de los participantes ha mejorado en velocidad, precisión y comprensión lectora. La concentración de puntajes en rangos medios y altos refleja que los sujetos han consolidado habilidades esenciales para la lectura eficiente, lo que contribuye a un mejor desempeño académico general. Aunque algunos participantes aún se ubican en niveles medios, en términos generales, el post-test evidencia un avance importante hacia los niveles óptimos según los baremos de la prueba.

Tabla 29 Análisis comparativo de las medias obtenidas en el pre-test y post-test de la prueba PROESC.

Prueba Proesc	Pretest	Postest	Diferencia
Dictado de sílabas	15.79	18.63	2.83
Dictado de palabras - Ortografía arbitraria	10.17	17.63	7.46
Dictado de palabras - Ortografía reglada	9.46	17.17	7.71
Dictado de pseudopalabras	6.21	13.33	7.13
Dictado de pseudopalabras - Reglas ortográficas	3.17	7.17	4.00
Dictado de frases - Acentos	0.96	1.88	0.92
Dictado de frases - Mayúsculas	1.79	6.38	4.58
Dictado de frases - Signos de puntuación	0.33	1.05	0.71
Total	48.21	82.50	34.29

A continuación, se presentan las comparaciones de las puntuaciones de las medias aritméticas en la prueba PROESC. Los cuales se presentan los resultados del pre-test y

Post-test de la prueba que se presentan en la tabla 29 se muestran mejoras significativas en todas las subpruebas evaluadas. En el pretest, los puntajes promedio más altos se observan en el *dictado de sílabas* (15.79), mientras que las subpruebas de dictado de frases, especialmente acentos, mayúsculas y signos de puntuación, presentan los promedios más bajos, indicando áreas de mayor dificultad inicial para los participantes. El Post-test evidencia un aumento en todos los promedios, destacando especialmente las subpruebas de Ortografía arbitraria y reglada en dictado de palabras, así como dictado de pseudopalabras, donde las diferencias entre pre-test y post-test son sustanciales, con mejoras de 7.46, 7.71 y 7.13 puntos, respectivamente.

El análisis de las diferencias promedio muestra que las estrategias de intervención implementadas resultaron eficaces para fortalecer las habilidades de lectoescritura de los participantes. Las subpruebas de dictado de frases, aunque inicialmente con promedios bajos, también presentan mejoras, especialmente en Mayúsculas, con un incremento de 4.58 puntos, y en Acentos y Signos de puntuación, con incrementos más modestos de 0.92 y 0.71, respectivamente. El total de la prueba evidencia un aumento promedio de 34.29 puntos, pasando de 48.21 en el Pretest a 82.50 en el post-test, lo que refleja un progreso general significativo en las competencias evaluadas.

En conjunto, los resultados indican que el programa de intervención fue efectivo para mejorar las habilidades de decodificación, ortografía y escritura de frases, con un impacto especialmente notable en las áreas de ortografía arbitraria y reglada, así como en la escritura de pseudopalabras. Las mejoras en los aspectos más débiles, como el uso de

signos de puntuación y acentuación, aunque menores, también reflejan avances, sugiriendo que un refuerzo continuo en estas áreas podría consolidar aún más las competencias lectoescritoras de los participantes.

Tabla 30 Análisis comparativo de las medias obtenidas en el pre-test y post-test de la prueba PROLEER.

Prueba Proleer	Pretest	Posttest	Diferencia
Fonología Segmental (T)	77.42	97.83	20.42
Fonología Suprasegmental (T)	55.58	59.50	3.92
Vocabulario (T)	64.54	85.29	20.75
Ortografía (T)	56.33	57.88	1.54
Eficiencia Lectora (T)	76.46	92.33	15.88

En cuanto a los resultados del pre-test y post-test de la prueba PROLEER que se presentan en la tabla 30, para los 24 sujetos evaluados muestran mejoras claras en todas las áreas evaluadas, reflejando el impacto del programa de intervención en estrategias de lectoescritura. En el Pretest, los puntajes promedio más altos se observan en Fonología Segmental (77.42) y eficiencia lectora (76.46), mientras que las áreas de Fonología Suprasegmental (55.58) y ortografía (56.33) presentan los promedios más bajos, indicando debilidades iniciales en aspectos prosódicos y ortográficos.

El post-test evidencia incrementos en todas las subpruebas, con mejoras más destacadas en Fonología Segmental (20.42 puntos) y vocabulario (20.75 puntos), lo que refleja un fortalecimiento considerable en las habilidades de discriminación de sonidos y en la amplitud del léxico de los participantes. La Eficiencia Lectora también muestra un

avance notable de 15.88 puntos, indicando mejoras en velocidad, precisión y comprensión lectora. Por otro lado, las subpruebas de Fonología Suprasegmental y ortografía presentan incrementos más modestos, 3.92 y 1.54 puntos respectivamente, lo que sugiere que estas áreas, aunque mejoradas, podrían requerir un refuerzo adicional para alcanzar niveles óptimos.

En términos generales, los resultados totales reflejan un progreso significativo tras la intervención, destacando la efectividad del programa para potenciar las habilidades de fonología segmental, vocabulario y eficiencia lectora. Las mejoras más modestas en fonología suprasegmental y ortografía indican áreas específicas que podrían beneficiarse de estrategias de consolidación y práctica adicional, asegurando un desarrollo integral de las competencias lectoescritoras de los participantes según los baremos de la prueba.

Tabla 31 Prueba de hipótesis emparejada de la prueba Proesc.

Prueba proesc	Diferencias emparejadas	t	gl	Sig. (bilateral)
Dictado de sílabas	2.83	3.47	23.00	0.00
Dictado de palabras ortografía arbitraria	7.46	7.07	23.00	0.00
Dictado de palabras ortografía reglada	7.71	7.23	23.00	0.00
Dictado de pseudopalabras	7.13	7.13	23.00	0.00
Dictado de pseudopalabras reglas ortográficas	4.00	6.04	23.00	0.00
Dictado de frases acentos	0.92	1.78	23.00	0.09
Dictado de frases mayúsculas	4.58	5.76	23.00	0.00
Dictado de frases signos de puntuación	0.71	1.59	20.00	0.13
Total	34.29	9.10	23.00	0.00

Luego de determinar las diferencias en el pre-test vs el post-test procedemos a someter a prueba de hipótesis para determinar si existen diferencias significativas luego de la aplicación del programa.

En la prueba de hipótesis emparejada de la prueba PROESC, y que se presenta en la tabla 31, se observa que la mayoría de los componentes evaluados presentan diferencias de medias positivas, lo que indica una mejora en el desempeño tras la intervención. El dictado de sílabas muestra una diferencia de 2.833 con un nivel de significancia de 0.002, evidenciando un cambio estadísticamente significativo. Tanto el dictado de palabras con ortografía arbitraria como el de ortografía reglada presentan diferencias elevadas, de 7.458 y 7.708 respectivamente, ambas con significancia de 0.000, lo que refleja una mejora altamente significativa. El dictado de pseudopalabras también reporta una diferencia importante de 7.125 y un valor de significancia de 0.000, mientras que el dictado de pseudopalabras con reglas ortográficas presenta una diferencia de 4.000 con la misma significancia altamente significativa.

En el caso del dictado de frases con acentos, la diferencia es de 0.917 y la significancia de 0.088, lo que indica que este cambio no es estadísticamente significativo. El dictado de frases con mayúsculas muestra una diferencia considerable de 4.583 con significancia de 0.000, indicando un cambio significativo. Por otro lado, el dictado de frases con signos de puntuación presenta una diferencia de 0.714 con una significancia de 0.127, que tampoco alcanza significancia estadística. En el total de la prueba se observa una diferencia global de 34.292 con una significancia de 0.000, lo que confirma que, en general, las mejoras son estadísticamente significativas y que el programa de

intervención en estrategias de lectoescritura tuvo un impacto positivo en el desempeño de los participantes.

Tabla 32 Prueba de hipótesis emparejada de la prueba PROLEER.

Prueba Proleer	Diferencias emparejadas	t	gl	Sig. (bilateral)
Fonología Segmental	20.417	7.402	23	0.000
Fonología Suprasegmental	3.917	1.621	23	0.119
Vocabulario	20.750	4.233	23	0.000
Ortografía	1.542	5.879	23	0.000
Eficiencia lectora	15.875	10.497	23	0.000

Para finalizar, la tabla 32 muestra los resultados de la prueba de hipótesis para muestras emparejadas en la prueba PROLEER muestran que la intervención tuvo un efecto significativo en la mayoría de las áreas evaluadas. Las subpruebas de Fonología Segmental, vocabulario, ortografía y eficiencia lectora presentan valores de significancia (Sig. bilateral) menores a 0.05, indicando que las mejoras observadas en los puntajes del post-test respecto al pretest son estadísticamente significativas y reflejan un progreso real en las competencias de lectoescritura de los participantes. La diferencia promedio más notable se observa en vocabulario (20.750) y fonología segmental (20.417), lo que evidencia un fortalecimiento importante en la discriminación de sonidos y en la amplitud léxica, mientras que eficiencia lectora también muestra un avance significativo de 15.875 puntos.

En contraste, la subprueba de Fonología Suprasegmental presenta un valor de significancia de 0.119, superior al umbral de 0.05, lo que indica que las mejoras

registradas en esta área no alcanzaron significación estadística. Esto sugiere que, aunque hubo incremento en los puntajes promedio, el efecto de la intervención fue menos consistente en la percepción y producción de los aspectos suprasegmentales del lenguaje, como entonación, ritmo y acento.

En conjunto, los resultados confirman que el programa de intervención promovió mejoras significativas en habilidades fundamentales de lectoescritura, especialmente en fonología segmental, vocabulario, ortografía y eficiencia lectora, mientras que fonología suprasegmental *podría* requerir estrategias de refuerzo adicionales para consolidar los avances y alcanzar niveles óptimos según los baremos de la prueba.

3.2. Análisis de los Resultados

El análisis global de los resultados obtenidos en las pruebas de lectura y escritura evidencia un progreso significativo en las habilidades de los estudiantes con discapacidad intelectual del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia San Miguelito, año 2025. La comparación entre los puntajes pre y post test confirma avances notorios en áreas clave como la decodificación de palabras, la comprensión del vocabulario y el reconocimiento de estructuras lingüísticas básicas.

La mayoría de los estudiantes mostró un crecimiento sólido en Fonología Segmental y en vocabulario, lo que refleja una mejora en la capacidad para identificar, pronunciar y comprender palabras nuevas, así como en el uso efectivo del lenguaje. Aunque en menor

medida, también se registraron progresos en ortografía y fonología suprasegmental, evidenciando un incremento en la precisión al escribir y un mayor control de la entonación y el ritmo en la lectura en voz alta. Sin embargo, persisten desafíos en la prosodia y en la aplicación correcta de los signos ortográficos, lo que subraya la necesidad de mantener estrategias específicas de reforzamiento en estas áreas.

En términos generales, los datos confirman que la intervención implementada tuvo un impacto positivo en el desarrollo de las competencias lectoras y escritoras, favoreciendo un avance integral en el proceso de alfabetización funcional, aun frente a las limitaciones propias de la condición de los participantes. Estos resultados reafirman la importancia de dar continuidad a programas educativos inclusivos y adaptados, que fortalezcan tanto las habilidades comunicativas como la autonomía lectora y escritora de esta población.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN

CAPITULO IV: DISCUSIÓN

4.1. Discusión

La presente investigación tuvo como propósito determinar la efectividad de un programa de intervención en estrategias de lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual del Aula Especial del CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia. Los resultados obtenidos, a través de la comparación entre las evaluaciones pre-test y post-test aplicadas con los instrumentos PROLEER y PROESC, evidenciaron un progreso significativo en el desarrollo de las competencias de lectura y escritura de los participantes.

En primer lugar, los hallazgos confirman la hipótesis de investigación, al demostrarse diferencias estadísticamente significativas entre los puntajes obtenidos antes y después de la implementación del programa. Esto permite afirmar que la intervención tuvo un impacto positivo en la adquisición de habilidades básicas de decodificación, comprensión lectora y producción escrita, respondiendo así al objetivo general planteado.

En relación con los objetivos específicos, el diagnóstico inicial permitió identificar limitaciones en áreas como conciencia fonológica, vocabulario y ortografía, lo cual coincidió con las dificultades previamente reportadas en la literatura (Jiménez y Rodríguez, 2023; Martínez y Gómez, 2022). Tras la aplicación del programa, los estudiantes mostraron avances en estas dimensiones, lo que refleja que el uso de

estrategias multisensoriales, actividades lúdicas y recursos adaptados constituyen herramientas efectivas para superar las barreras tradicionales en el aprendizaje de la lectoescritura.

Comparando los resultados con investigaciones previas a nivel nacional, los hallazgos se alinean con lo reportado por Gómez (2021) y Pinzón (2022), quienes demostraron la efectividad de metodologías específicas, como el método Vacachadafa o las actividades lúdicas, para promover mejoras en estudiantes con discapacidad intelectual leve. De igual manera, se corroboran los aportes de Zeballos (2022), donde el uso de un método global favoreció la comprensión de la relación entre imágenes y palabras. Estos paralelismos reafirman la pertinencia de diseñar e implementar programas estructurados que respondan a las características de este grupo de estudiantes.

En el ámbito internacional, los hallazgos también encuentran respaldo en los estudios de Moreno (2015) y Ramírez (2019), que enfatizan la importancia de diversificar las metodologías y fortalecer la preparación docente como factores determinantes en el desarrollo de competencias lectoras y escritoras. Asimismo, el trabajo de Fernández (2020) en Colombia destaca el valor de innovaciones pedagógicas y recursos adaptados, aspectos integrados en el presente programa de intervención.

Por otra parte, los resultados reafirman los modelos teóricos de la lectoescritura abordados en el marco conceptual. En particular, el modelo constructivista se ve reflejado en la medida en que los estudiantes lograron construir su aprendizaje a partir de

experiencias significativas y contextualizadas; mientras que el modelo sociocultural de Vygotsky sustenta la relevancia de la mediación docente y la interacción grupal como factores clave para potenciar el aprendizaje en contextos inclusivos.

No obstante, es necesario reconocer ciertas limitaciones del estudio. El diseño preexperimental no incluyó grupo de control, lo cual restringe la posibilidad de atribuir los avances únicamente al programa aplicado, aunque los resultados estadísticos son concluyentes. Asimismo, la muestra fue relativamente reducida, limitada a los estudiantes del aula especial del centro educativo, lo que impide generalizar los hallazgos a otras poblaciones. Pese a ello, los resultados constituyen una evidencia sólida de la efectividad de la intervención y abren la puerta a futuras investigaciones con diseños más robustos y muestras más amplias.

En síntesis, la discusión de los resultados permite concluir que el programa de intervención diseñado y aplicado logró cumplir con los objetivos propuestos, aportando beneficios concretos en las habilidades de lectoescritura de los estudiantes con discapacidad intelectual. Este avance no solo representa un logro académico, sino también un paso significativo hacia la inclusión educativa y la equidad, al garantizar que los estudiantes con necesidades educativas especiales tengan acceso a estrategias pedagógicas que favorezcan su desarrollo integral y su participación en la comunidad escolar.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y

RECOMENDACIONES

CAPÍTULO V: CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. Conclusiones

El Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual del Aula Especial en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia San Miguelito, año 2025, representa un aporte significativo al fortalecimiento de las competencias básicas de lectura y escritura en una población históricamente vulnerable dentro del sistema educativo. Los resultados obtenidos a través de las diversas pruebas aplicadas evidencian que, con metodologías adaptadas, materiales pertinentes y estrategias pedagógicas inclusivas, es posible mejorar de manera notable los procesos de decodificación, comprensión, ortografía, vocabulario y entonación, elementos esenciales para una lectoescritura funcional.

La implementación del programa permitió observar avances no solo en la precisión y fluidez lectora, sino también en la seguridad y autonomía de los estudiantes al enfrentarse a textos escritos, mejorando su desempeño académico y su autoestima. Es importante resaltar que estos logros no son producto de una intervención aislada, sino del acompañamiento sistemático, la repetición guiada y la adecuación a las necesidades individuales de cada estudiante, lo cual reafirma la importancia de la educación diferenciada y de programas adaptativos en el contexto educativo panameño.

Estos resultados sugieren que los docentes deben ser capacitados en metodologías inclusivas y evaluación diferenciada, para así garantizar una atención de calidad que permita a los estudiantes alcanzar su máximo potencial.

Se concluye que el trabajo constante y planificado en el área de lectoescritura puede generar impactos positivos y medibles en el desarrollo cognitivo y comunicativo de los estudiantes con discapacidad intelectual, por lo que se recomienda la continuidad y expansión de este tipo de programas en otras instituciones, a fin de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, tal como lo establece la política educativa nacional e internacional.

5.2. Recomendaciones

Es fundamental continuar con la implementación del programa de intervención en lectoescritura de forma sostenida durante el año escolar, ya que los estudiantes con discapacidad intelectual requieren un proceso de enseñanza constante y adaptado a su ritmo de aprendizaje. La repetición estructurada, el acompañamiento paciente y el refuerzo positivo son claves para consolidar los avances logrados y evitar retrocesos en las habilidades lectoras y de escritura.

Se recomienda capacitar periódicamente al personal docente del aula especial en nuevas estrategias y técnicas de lectoescritura adaptadas, con el fin de actualizar sus conocimientos y enriquecer su práctica pedagógica. La formación continua permitirá que

los docentes estén preparados para responder a los distintos niveles de dificultad que presentan los estudiantes, promoviendo un aprendizaje más personalizado y efectivo.

Es importante involucrar a las familias en el proceso de intervención lectoescritora, brindándoles orientaciones prácticas para reforzar desde el hogar lo aprendido en el aula. Cuando los padres o cuidadores se convierten en aliados del proceso educativo, se genera un ambiente de apoyo que favorece la confianza del estudiante y potencia el desarrollo de habilidades en contextos cotidianos.

Se sugiere incluir en la planificación institucional un espacio permanente para el monitoreo y evaluación de los avances en lectoescritura, con el propósito de identificar a tiempo las áreas que requieren ajustes o refuerzos. Este seguimiento permitirá medir el impacto real de las estrategias aplicadas y tomar decisiones informadas para mejorar la intervención educativa.

Es recomendable dotar al aula especial de recursos didácticos variados y adaptados, como materiales visuales, juegos educativos, textos sencillos y tecnología accesible. Estos recursos facilitan el aprendizaje multisensorial, estimulan la motivación de los estudiantes y contribuyen a un proceso de enseñanza más dinámico e inclusivo.

Se recomienda realizar investigaciones con muestras más amplias y diversas, así como replicar el programa en diferentes centros educativos que atienden a estudiantes con discapacidad intelectual. También sería valioso llevar a cabo estudios longitudinales que

analicen la retención del aprendizaje en el tiempo, y explorar la integración del programa con otras áreas curriculares como las matemáticas o las habilidades socioemocionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., y Pérez, L. (2017). *Desarrollo de estrategias de lectoescritura en el aula: Teorías y prácticas*. Editorial Educa.
- Castillo, A., y Rodríguez, F. (2022). Adaptación curricular en el aula inclusiva: Experiencias y desafíos. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 28(3), 56–78.
- Fernández, J., y Torres, M. (2021). Evaluación inicial en programas educativos: Principios y herramientas. *Revista de Evaluación Educativa*, 17(4), 98–112.
- Fernández, M. (2022). *Impacto de las nuevas tecnologías en las estrategias de enseñanza*. Editorial Tecnología Educativa.
- Fernández, M., y Morales, J. (2021). Estrategias multisensoriales para la enseñanza de la lectoescritura en estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista de Educación Inclusiva*, 18(3), 45–62.
- García, L., y López, R. (2023). Formación docente y enseñanza inclusiva: Un análisis de estrategias efectivas para la lectoescritura. *Educación y Desarrollo*, 22(2), 67–80.
- García, M. (2021). *Dificultades en la lectura y escritura: Diagnóstico y tratamiento en el segundo grado*. Editorial Escolar.
- García, R. (2022). *Fundamentos y aplicaciones clínicas de la disnea*. Editorial Médica Panamericana.
- García, T., y Salazar, M. (2022). Diagnóstico inicial en programas de intervención educativa: Herramientas efectivas. *Evaluación e Intervención Educativa*, 24(3), 78–95.
- Gómez, L., y Pérez, T. (2022). Métodos innovadores para enseñar lectoescritura en educación especial. *Revista de Educación Diferenciada*, 14(4), 88–104.
- Gutiérrez, M., y Sánchez, L. (2021). Modelos de intervención psicoeducativa en educación especial. *Revista Internacional de Educación Especial*, 15(2), 120–138.

Hernández, J. (2022). *Colaboración entre escuela y comunidad en la educación temprana*. Editorial Comunitaria.

Hernández, J., y Ortiz, S. (2023). Adaptaciones tecnológicas para la enseñanza de la lectoescritura. *Tecnología y Aprendizaje Inclusivo*, 10(1), 25–41.

Jiménez, P., y Rodríguez, C. (2023). Impacto de programas psicoeducativos en la lectoescritura de estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Innovación Pedagógica*, 30(1), 15–30.

López, C. (2023). *Metodologías de investigación en ciencias sociales: El diseño descriptivo*. Editorial Universitaria.

López, C., y Vargas, E. (2023). Actividades lúdicas para el desarrollo cognitivo en educación especial. *Educación para la Diversidad*, 20(2), 23–40.

López, P. (2022). *Fundamentos de ética en la investigación: Protección de sujetos humanos*. Editorial Ética y Sociedad.

López, R. (2022). *La participación de los padres en la educación: Impacto en la lectoescritura*. Editorial Familiar Educativa.

López, R., y González, A. (2023). Evaluación continua en programas de intervención educativa: Un análisis práctico. *Educación Inclusiva y Desarrollo*, 16(1), 45–61.

Martínez, P. (2022). *Estrategias efectivas de lectoescritura: Programas de intervención en educación primaria*. Editorial Educativa.

Martínez, S. (2023). *Aspectos éticos en la investigación médica: La importancia del aval de bioética*. Editorial Científica.

Martínez, S., y Gómez, A. (2022). Retos en la enseñanza de la lectoescritura para estudiantes con discapacidad intelectual. *Educación Especial Contemporánea*, 25(4), 112–128.

Morales, R., y Sánchez, T. (2022). El uso de tecnologías educativas en el aprendizaje inclusivo. *Revista de Tecnología Educativa*, 19(1), 33–49.

Ortiz, L. (2021). *El rol del maestro en el desarrollo de habilidades de lectoescritura en el aula*. Editorial Progreso Educativo.

Pérez, A., Martínez, S., y Gómez, T. (2022). La colaboración familia-escuela en la educación inclusiva: Un enfoque práctico. *Journal of Special Education*, 26(1), 55–70.

Ramírez, J., y Castro, P. (2022). Capacitación docente para la enseñanza inclusiva: Herramientas prácticas. *Formación Educativa*, 19(4), 90–105.

Rivera, S., y Morales, G. (2023). Estrategias pedagógicas efectivas para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación Contemporánea*, 31(1), 102–118.

Rojas, F., y Morales, C. (2023). Impacto del aprendizaje lúdico en estudiantes con discapacidad intelectual. *Educación y Diversidad*, 21(1), 55–72.

Sánchez, G. (2023). *Estrategias efectivas para la formación continua de docentes en lectoescritura*. Editorial Desarrollo Profesional Docente.

Sánchez, H. (2023). *Tecnología en el aula: Mejorando la enseñanza de la lectoescritura*. Ediciones Educativas Modernas.

Sánchez, J. (2022). *Introducción al muestreo probabilístico en investigación social*. Editorial Académica.

Sánchez, R., y Martínez, P. (2021). Enfoque multisensorial en la lectoescritura: Una revisión de literatura. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 75–93.

Smith, J., y Jones, R. (2018). *Psicoeducación y salud mental: Fundamentos y prácticas*. Ediciones Médicas.

Torres, A. (2021). *Evaluación del desempeño docente en los primeros años escolares*. Editorial Pedagógica.

Torres, E. (2022). *Innovaciones pedagógicas para el siglo XXI: Enseñanza y aprendizaje de habilidades básicas*. Editorial Innovación Educativa.

Torres, M., y Hernández, F. (2022). La importancia del juego en el aprendizaje inclusivo. *Educación y Juego*, 12(3), 65–82.

Vargas, E., y Fernández, R. (2023). Diseño de materiales didácticos accesibles para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Innovación Educativa*, 27(2), 33–50.

ANEXOS

ANEXOS

Carta Compromiso para Padres de Familia

Por medio de la presente yo _____
padre/madre de familia o representante legal de
_____ estudiante del
_____ en esta institución del ciclo escolar
_____.

Fecha _____

Consiente que la educación de mi hijo/a implica la acción conjunta de la familia y la institución para el mejor desempeño de este firmo esta carta de compromiso educativo que con lleva los siguientes compromisos:

Compromiso de Asistencia

Velar por que mi hijo/a cumpla con el programa y garantizar la asistencia a los horarios asignados de 9:00 a 10:00 am los martes y jueves, y cumpliendo con las actividades a realizar.

No faltar los días que se va a realizar el programa para garantizar su efectividad.

Firmo la presente, comprometiéndome a cumplir y hacer cumplir todos los puntos estipulados en el presente documento.

Firma de la Psicóloga

Firma del Padre o Tutor

CEBG Santiago de la Guardia

Consentimiento Informado

Programa de Intervención en Estrategias de Lectoescritura para Estudiantes Con Discapacidad Intelectual del Aula Especial en el CEBG Bilingüe Santiago de la Guardia (San Miguelito, año 2025)

Investigador (a) Izamarys Caballero. con **cédula** 8-905-1225

Estimados Padres de Familia:

Este programa es fundamental para implementar intervenciones pedagógicas adaptadas a las necesidades de aprendizaje de estudiantes con discapacidad intelectual, lo que evita su rezago educativo y sus consecuencias emocionales y sociales. Además, fomenta un ambiente escolar inclusivo, promoviendo una comunidad educativa más equitativa. También contribuye a cambiar la percepción hacia la educación de estos estudiantes, mostrando que, con las estrategias adecuadas, pueden alcanzar logros significativos, lo que fortalece los valores de inclusión y respeto en la sociedad. Se llevará a cabo en la institución educativa en donde sus hijos cursan estudios con un número de participantes de 24 estudiantes.

Beneficios y Riesgos

Beneficios:

1. Mejora en Habilidades de Lectoescritura:

Desarrollo de habilidades básicas: Los programas específicos pueden ayudar a los estudiantes a adquirir o mejorar las habilidades fundamentales de lectura y escritura, adaptadas a sus necesidades individuales.

Incremento en la comprensión lectora: Al enfocarse en estrategias adaptativas, los estudiantes pueden mejorar su capacidad para comprender textos, lo cual es crucial para su éxito académico general.

2. Adaptación al Ritmo de Aprendizaje:

Enfoque personalizado: Estos programas suelen estar diseñados para adaptarse al ritmo de aprendizaje de cada estudiante, lo que permite una educación más inclusiva y equitativa.

3. Incremento en la Autoconfianza:

Empoderamiento: Al mejorar en lectoescritura, los estudiantes ganan confianza en sus capacidades académicas, lo que puede tener un impacto positivo en otras áreas de su vida escolar y personal.

Reducción de frustración: Un enfoque adecuado reduce la frustración que pueden experimentar los estudiantes cuando no pueden seguir el ritmo de la clase convencional.

4. Participación en el Aula:

Mayor inclusión: Al desarrollar mejores habilidades de lectoescritura, los estudiantes con discapacidad pueden participar más activamente en actividades de clase, promoviendo una mayor inclusión social.

Riesgos:

1. Estigmatización:

Etiqueta negativa: La implementación de un programa específico podría hacer que algunos estudiantes sean etiquetados o vistos de manera diferente por sus compañeros, lo que podría afectar su autoestima y relaciones sociales.

Segregación involuntaria: Si no se maneja adecuadamente, el programa podría llevar a una separación de los estudiantes con discapacidad del resto de sus compañeros, lo que podría disminuir la integración social.

2. Sobrecarga Cognitiva y Emocional:

Exceso de presión: Los estudiantes podrían sentirse abrumados si el programa no se adapta adecuadamente a sus capacidades, lo que podría conducir a la ansiedad o al rechazo de las actividades académicas.

Frustración por falta de progreso: Si los estudiantes no ven mejoras significativas, podrían frustrarse, lo que podría disminuir su motivación para participar en el programa.

3. Dependencia Excesiva:

Dependencia de apoyos: Existe el riesgo de que los estudiantes se vuelvan demasiado dependientes de las ayudas proporcionadas por el programa y tengan dificultades para desenvolverse sin ellas en situaciones no estructuradas.

Su participación es voluntaria, tiene derecho a negarse, puede decidir no participar o luego de haber aceptado, puede retirarse de la investigación, aun así, tendrá la oportunidad de ser incluido (a) en cualquier programa de atención o prevención que redunde en beneficio del resto de los participantes.

Hacemos de su conocimiento que es nuestra responsabilidad informarle acerca de la investigación y aclarar las dudas que la misma le genere, los datos serán recolectados a través de las pruebas PROESC de escritura y PROLEER de lectura, se estima que se realizara en 6 semanas y 12 sesiones, con una frecuencia de dos sesiones por semana y una duración de 60 minutos cada una, en horario de 9:00 a 10:00 md. El mismo no ofrece beneficios económicos, ni materiales a los participantes.

Confidencialidad y ética

Los resultados obtenidos en las pruebas PROESC de escritura y PROLEER de lectura serán tratados con estricta confidencialidad, los datos serán manejados por los investigadores sin ofrecer la posibilidad de identificación de los participantes como esta en la ley 81 de 2019 de la República de Panamá es una legislación que establece el marco legal para la protección de los datos personales en el país. Su propósito es garantizar la privacidad de las personas mediante la regulación del tratamiento de sus datos personales por parte de entidades públicas y privadas.

Consultas y dudas

La persona responsable de esta investigación es Izamarys Caballero, si surgen dudas o necesita alguna información puede contactarla al correo: izamaryscaballero@gmail.com con celular 6360-1613.

Panamá, 27 de octubre de 2025.

Sres.

UNIVERSIDAD NACIONAL DE PANAMÁ

E. S. D.

Estimados Señores:

La (el) suscrito (a) notifica haber revisado por solicitud del (la) estudiante *Izamaris Zayharis Caballero Ruiz* con cédula de identidad personal No. 8-905-1225, el proyecto educativo de Investigación Final de Graduación titulada “*Capacitación Programa de Intervención En Estrategias de Lectoescritura para Estudiantes con Discapacidad Intelectual del Aula Especial en el CEBQ Bilingüe Santiago De La Guardia (San Miguelito, Año 2025)*” y a su vez doy fe que el documento cumple satisfactoriamente con todos los requisitos de ortografía y redacción exigidos por el idioma español.

Atentamente,

Licenciada Deanna Lineth Vigil García

Firma del Profesor (a) de Español

CÉDULA: 8-704-1313

TELÉFONO MÓVIL: 68118056/66640743

NOTA: Este es un formato de carta para él o la profesor (a) de español que le revise el proyecto final de graduación