

UCUENCA

Universidad de Cuenca

Facultad de Psicología

Carrera de Psicología

Comprensión lectora: Evaluación de los resultados del programa de intervención con modalidad virtual en estudiantes de básica media de las escuelas de zonas urbanas de la ciudad de Cuenca, periodo 2022

Trabajo de titulación previo a la obtención del título de Licenciada en Psicología

Autores:

Karen Gissela Morocho Eras

Leydy Jazmín Pereira Maldonado

Director:

René David Tacuri Reino

ORCID:  0000-0002-6134-6211

Cuenca, Ecuador

2023-07-10

Resumen

La finalidad de la lectura es la comprensión, que se define como la capacidad para extraer la información de un texto y asociarla con los conocimientos previos para darle un significado a lo leído. De hecho, el desarrollo de las habilidades lectoras se da en el transcurso de la vida, siendo los primeros años de escolaridad la etapa más importante en que los niños deben recibir un adecuado acompañamiento para aprender a leer. El objetivo general de esta investigación fue evaluar los resultados del programa de intervención con modalidad virtual para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de básica media de las escuelas de zonas urbanas de la ciudad de Cuenca, en el período 2022. El estudio tuvo un enfoque cuantitativo, diseño observacional, alcance descriptivo y corte transversal. Además, se dispuso de una base con 30 casos obtenidos del proyecto “Desarrollo de habilidades lectoras e inteligencia emocional a través de una modalidad híbrida en escolares del cantón Cuenca”. Los resultados mostraron una mejoría en la tarea de signos de puntuación ($p \leq .05$), mientras las demás pruebas no evidenciaron diferencias estadísticas representativas ($p \geq .05$). Es decir, no se pudo demostrar que después de la aplicación del programa de intervención se fortalecieron las habilidades en la comprensión lectora. Se sugiere que a futuro se considere el control de variables como: la modalidad, los niveles de compromiso de los participantes y grupo de control con los cuales se puedan contrastar la efectividad del programa.

Palabras clave: adquisición de la lectura, comprensión lectora, estudiantes de básica media, programas de intervención



El contenido de esta obra corresponde al derecho de expresión de los autores y no compromete el pensamiento institucional de la Universidad de Cuenca ni desata su responsabilidad frente a terceros. Los autores asumen la responsabilidad por la propiedad intelectual y los derechos de autor.

Repositorio Institucional: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Abstract

The purpose of reading is comprehension, which is defined as the ability to extract information from a text and associate it with prior knowledge to give meaning to what is read. In fact, the development of reading skills occurs throughout life, with the first years of school being the most important stage in which children must receive adequate support to learn to read. The general objective of this research was to evaluate the results of the intervention program with virtual modality for improving reading comprehension in elementary school students from schools in urban areas of the city of Cuenca, in the period 2022. The study had a quantitative approach, observational design, descriptive scope and cross section. Additionally, a database was available with 30 cases obtained from the project "Development of reading skills and emotional intelligence through a hybrid modality in schoolchildren from the Cuenca city". The results showed an improvement in the punctuation task ($p \leq .05$), while the other tests did not show significant statistical differences ($p \geq .05$). That is, it could not be demonstrated that after the application of the intervention program, reading comprehension skills were strengthened. It is suggested that in the future the control of variables such as the modality, the levels of commitment of the participants and the control group be considered with which the effectiveness of the program can be contrasted.

Keywords: reading acquisition, reading comprehension, elementary school students, intervention programs



The content of this work corresponds to the right of expression of the authors and does not compromise the institutional thinking of the University of Cuenca, nor does it release its responsibility before third parties. The authors assume responsibility for the intellectual property and copyrights.

Institutional Repository: <https://dspace.ucuenca.edu.ec/>

Índice de contenido

Índice de contenido	4
Fundamentación teórica	7
Proceso metodológico	17
Enfoque y alcance	17
Participantes	17
Criterio de inclusión	18
Procedimiento de la investigación	19
Procesamiento de los datos	19
Aspectos éticos	20
Presentación y análisis de los resultados	21
Pretest y posttest según las dimensiones del PROLEC-R	21
Variables socioeconómicas y sociodemográficas en las dimensiones de la comprensión lectora	25
Conclusiones y recomendaciones	29
Referencias bibliográficas	30
Anexos	35

Índice de figuras

Figura 1	22
----------------	----

Índice de tablas

Tabla 1	11
Tabla 2	21
Tabla 3	24
Tabla 4	24
Tabla 5	25
Tabla 6	26

Fundamentación teórica

Aprender a leer es un acto que requiere de varios procesos cognitivos y experiencias que permiten al lector comprender gradualmente. No obstante, en la etapa escolar, frecuentemente la acción de leer no concluye con una comprensión efectiva. Por esta razón, la escuela y la familia tienen la tarea de fomentar la adquisición de la comprensión lectora como una destreza transversal y necesaria para el aprendizaje en todas las áreas. En este sentido, la comprensión lectora es un proceso que permite al niño desarrollar un pensamiento crítico mediante el análisis y la reflexión de la información leída.

A continuación, en este apartado, se presentan conceptualizaciones, modelos y procesos lectores que permiten explicar la comprensión lectora. Luego, se detalla la problemática analizada en el contexto educativo referente a la variable de interés. Finalmente, se evidencian investigaciones sobre propuestas para fomentar hábitos lectores que facilitan una comprensión adecuada.

La lectura es un acto cotidiano indispensable para la comunicación de los seres humanos. En la etapa de la niñez media (en la que se adquiere el mayor aprendizaje lectoescritor) se debe desarrollar el hábito para lograr una buena capacidad comprensiva. Este hábito implica un proceso de análisis en el que el lector encuentra sentido a lo que lee al relacionarlo con sus experiencias.

En efecto, la adquisición del hábito lector puede alcanzarse por medio de dos vías: la práctica cotidiana y la instrucción formal. La primera, implica una exposición a situaciones cotidianas en las que se puede aprender del diálogo con otras personas a través de la imitación, inmersión y de la adquisición espontánea. En cambio, la segunda consiste en una enseñanza estructurada dentro de un salón de clases, basada en metodologías homogéneas para las diferentes formas de aprendizaje de los estudiantes. Pese a que ambas vías se complementan, se considera que la primera genera mayores resultados. Esta aseveración se debe a que la práctica cotidiana fortalece el pensamiento crítico de los niños a partir de sus realidades (Calí, 2013).

El proceso de adquisición de la lectura se explica mediante diversos modelos planteados por varios autores (Marshall y Newcombe, 1973; Elosúa y García, 1993; García-Madruga et al., 2006 y Cuetos et al., 2014).

Para empezar, Marshall y Newcombe (1973) proponen un modelo dual, en el que existen dos rutas. La primera, grafo-fonemática (o fonológica), facilita la lectura de palabras desconocidas o infrecuentes. La segunda, semántica, se emplea para leer palabras familiares, cuando la decodificación se ha automatizado por la frecuencia de la palabra. Según los autores, ambas rutas están activas durante todo el proceso lector, siendo la ruta semántica, la más empleada en la aprehensión rápida de la palabra. Por otro lado, la ruta grafo-fonemática está presente

cuando el lector no puede identificar las palabras de manera directa debido a su infrecuencia en el léxico.

Por su parte, Cuetos (2017) menciona la existencia de tres métodos para instruir este proceso. Primero, método fonético, permite que el niño pronuncie cada letra a partir de la conversión fonema-grafema. Segundo, método silábico, consiste en que el individuo aprenda la escritura y la pronunciación de las letras y sílabas. Tercero, método global, se basa en leer directamente las palabras iniciando por aquellas que son familiares.

De igual manera, Elosúa y García (1993) plantean un modelo basado en cuatro niveles. El primero es la decodificación, consiste en descifrar el significado de las letras mediante el breve reconocimiento visual o la descomposición en sílabas. El segundo, comprende la extracción literal, que implica entender la información explícita en el texto. El tercer nivel refiere a la comprensión inferencial, el cual busca relacionar los propios conocimientos con las ideas implícitas de la lectura. Por último, la metacompreensión, se basa en plantear un objetivo de lectura por medio de tres momentos: planificación, monitoreo y supervisión.

En la misma línea, García-Madruga et al. (2006) explican un modelo situacional con cuatro niveles de procesamiento textual. Inicialmente, el proceso léxico genera el reconocimiento visual de las letras y las asocia con el léxico mental para atribuirle un significado. El segundo, abarca al procesamiento sintáctico que identifica las estructuras gramaticales en las oraciones del texto. Posteriormente, el procesamiento semántico permite comprender el significado de la lectura mediante el análisis del propósito del autor. Finalmente, el procesamiento referencial consiste en la representación mental que el lector elabora a partir de la información leída.

Asimismo, Cuetos et al. (2014) describe un modelo cognitivo de cuatro dimensiones. La primera, se refiere a los procesos perceptivos y de identificación de las letras, que implican la percepción de los signos gráficos de cada letra a través el sistema visual. La segunda, corresponde al reconocimiento visual de las palabras, que distingue todas las palabras del texto y su sonido. La tercera, comprende al procesamiento gramatical, que permite la agrupación de las palabras para formar oraciones y analizar su gramática. Por último, el procesamiento semántico, en la que el lector comprende el significado general de la información leída y la integra en su memoria.

Considerando que, el objetivo final de la lectura es la comprensión (Gómez-Veiga et al., 2013), es necesario realizar un análisis de los diferentes modelos que explican los procesos de adquisición de la comprensión lectora que permita fundamentar el estudio. Por tanto, la presente investigación se sustentó en el modelo cognitivo de cuatro procesos explicado por Cuetos. Esta elección se justifica en la propuesta del autor, quien aborda de forma integral a la comprensión, desde procesos inferiores (procesos perceptivos e identificación de palabras, procesamiento léxico) hasta los superiores (procesamiento sintáctico y semántico). Respecto

a esto, Cuetos (2007) detalla que en el procesamiento semántico se genera la verdadera comprensión, ya que el lector es capaz de determinar el mensaje del texto. Asimismo, señala que las fases previas a la semántica son indispensables para analizar la estructura del contenido de lo leído.

En este sentido, el lector luego de pasar por las distintas etapas del proceso de adquisición, debe encontrar el significado intercalando la información nueva con sus conocimientos previos. Caballeros (2014); Elosúa et al. (2014) expresan que se requieren de habilidades lectoras, definidas como recursos necesarios para la comprensión de textos, tales como: codificación-decodificación, deletreo y comprensión lectora. De manera más específica, sobre la comprensión, Monroy y Gómez (2009) sostienen que estas habilidades precisan de un proceso de reflexión, análisis y asociación de la información leída con los conocimientos adquiridos. Romo (2019) manifiesta que la comprensión depende de los recursos cognitivos y metacognitivos del lector. Asimismo, Gómez (2011) asevera que es una actividad compleja que implica la interacción de las características del lector y del texto en un entorno específico. Aludiendo a las ventajas de este proceso, Dris (2011) menciona que la comprensión lectora es una de las habilidades que más influye en el adecuado aprendizaje de los estudiantes, ya que les permite entender la información que reciben durante su etapa escolar. De igual forma, Villota (2020) asevera que, mediante la práctica, se aprende a fortalecer la capacidad de relacionar los textos con las realidades particulares. En este aspecto, el desarrollo de la comprensión lectora desde los primeros años de escolarización favorece una adquisición correcta del conocimiento a través de la interacción de lo leído, lo socializado y corregido.

Respecto a los modelos de esta habilidad, Gough y Tunmer (1986); Hoover y Goug (1990) proponen el «Simple View of Reading» (Modelo Simple de la Lectura). Los autores explican que la comprensión lectora es el resultado de la interacción de dos componentes: decodificación y comprensión lingüística. La primera, permite reconocer las palabras mediante la conversión grafema-fonema. La segunda, facilita la identificación del significado de las palabras para realizar inferencias. Por lo tanto, los autores enfatizan en que la coexistencia de los dos componentes garantiza la comprensión lectora. De forma que, si se presenta alguna alteración en cualquiera de los componentes, es posible que se desarrollen dificultades lectoras.

En esta misma línea, Van Dijk y Kintsch (1983) presentan un modelo de estructuras mentales de comprensión a través de tres niveles. El primero, corresponde al texto de superficie, en el que, a partir de la percepción del texto, el lector identifica las palabras de cada oración para mantenerlas en la memoria operativa y extraer las proposiciones que la componen. El segundo, texto base, refiere a la construcción de proposiciones obtenidas de las oraciones considerando el significado del mensaje. Por último, el modelo de situación consiste en la integración de las propias ideas y las del texto.

Con relación al proceso de la comprensión lectora, se explica mediante dos enfoques: tradicional y actual. Referente al primer enfoque, se encuentran cuatro niveles. Primero, literal, refiere a la capacidad para entender textualmente la lectura, considerando los elementos y estructura del texto. Segundo, re organizativo, consiste en reordenar las ideas para sintetizar la información. Tercero, inferencial, implica la habilidad para realizar hipótesis y suposiciones a partir de lo leído. Cuarto, crítico, consiste en analizar el texto a partir de juicios argumentados (Catalá et al., 2001; De la Fuente, 2016; Cervantes, 2017). Con respecto al segundo enfoque, el lector utiliza estrategias cognitivas para interpretar el significado del texto (Moreno, 2003).

Por otra parte, Cuetos (2010) manifiesta que la lectura comprensiva requiere que el lector desarrolle un sistema cognitivo adecuado para el proceso de integración del mensaje en su memoria. De esa manera, el autor detalla tres requisitos. Primero, segmentación fonológica, el lector practica su capacidad de conciencia fonológica. Segundo, factores lingüísticos, permiten comprender el mensaje tanto de forma oral como escrita. Finalmente, factores cognitivos, refieren a la memoria operativa, conceptual y la rapidez de denominación.

A pesar de la explicación teórica sobre el proceso de esta habilidad, la mayoría de las dificultades que muestran los niños en la comprensión lectora se debe al bajo nivel de automatización de las reglas de grafema-fonema (Cuetos, 2010). Esta problemática implica un mayor esfuerzo de recursos cognitivos en la decodificación, y genera que se dispongan de pocos o nulos recursos para ejecutar los procesos superiores de extracción del significado del texto, realizar inferencias y comprender el texto. Por lo tanto, el adecuado uso de las reglas grafema-fonema mejora de manera significativa la comprensión.

Una de las herramientas para evaluar las habilidades de comprensión lectora es a través de la “Batería de Evaluación de los Procesos Lectores de los niños de Educación Primaria” (PROLEC-R) (Cuetos et al., 2014). La finalidad de este instrumento es evaluar los procesos implicados en la comprensión del material escrito para detectar las dificultades en la capacidad lectora. La misma está compuesta por cuatro dimensiones: procesos de identificación de letras, procesos léxicos, procesos gramaticales y procesos semánticos. Cada dimensión del PROLEC-R dispone de 9 tareas: nombre o sonido de las letras, igual-diferente, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras, estructuras gramaticales, signos de puntuación, comprensión de oraciones, comprensión de textos y comprensión oral. Además, se sustenta según el modelo cognitivo, que explica los diferentes subprocesos intermedios que intervienen en el proceso de la lectura hasta llegar a la comprensión (Cuetos et al., 2014).

Una de las formas para trabajar en la mejora de la comprensión lectora es la implementación de programas de intervención. Los mismos refieren a un proceso estructurado en el que se planifican actividades para evitar la aparición de una problemática (Medina, 2004). En este

aspecto, los programas se clasifican en: intervención preventiva y remediadora. La primera, se enfoca en aquellos niños con probabilidad de presentar dificultades lectoras. En cambio, la segunda, busca trabajar con infantes que tienen problemas en sus habilidades lectoras. En ambas intervenciones se deben considerar los siguientes factores: edad de inicio, modalidad, frecuencia-intensidad, tareas seleccionadas y contexto educativo (Singer y Cuadro, 2010).

Con base a los aspectos a considerar en los programas de intervención. Baker et al. (2004) aseveran que estas propuestas deben tener la flexibilidad suficiente para que los docentes las consideren como parte de su metodología de enseñanza. Esta sugerencia busca establecer una relación entre la intervención y el currículo que manejan los maestros, de forma que se obtengan mejores resultados en el rendimiento académico. En esa misma línea, Gersten y Dominio (2001) y Kamps y Greenwood (2005) explican que, estos programas tienen que disponer de un mecanismo de apoyo para su implementación, como: capacitaciones, colaboración o trabajo en equipo con otros colegas. En síntesis, la ejecución de un programa de intervención tiene que considerar los recursos y el contexto del sistema educativo.

Referente a la modalidad, las intervenciones presenciales y virtuales producen mejores resultados durante los primeros años de escolarización. No obstante, en los niveles posteriores de educación básica, también es posible que los niños presenten dificultades lectoras. Del mismo modo, algunos estudios aseveraron que las intervenciones centradas en cuartos, quintos y sextos grados de básica media, fortalecen las capacidades lectoras y favorecen el rendimiento académico (Hoyos y Gallego, 2017; Ceballos et al., 2015 y Leandro y Yaya, 2019).

En función de lo anterior, se recalca que la ausencia de investigaciones sobre programas de intervención en modalidad virtual es una de las motivaciones principales para analizar los resultados del presente programa de intervención.

A continuación, en la Tabla 1 se describen los aspectos más relevantes de los programas de intervención que han sido analizados en esta investigación (Torgesen et al., 2001; Elosúa et al., 2002; Vellutino y Scanlon, 2002; Gersten y Dominio, 2001; Abusamra et al., 2011; Gottheil et al., 2011; Valdebenito y Durán, 2013; Tellado et al., 2016; De Paula, 2017; Roldán et al., 2021; Luna, 2020; Chup, 2022).

Tabla 1

Revisión sistemática de programas de intervención

Programa (Nombre)	Sesiones y distribución	Componentes o dimensiones	Resultados y medidas	Referencia
Intensive remedial instruction	2 sesiones de 50 minutos por día durante 8 semanas. Se trabajó con grupo control y experimental.	Conciencia fonética y las habilidades de decodificación fonética	Se logró un nivel promedio en la precisión, comprensión y fluidez lectora	Torgesen et al. (2001)

Programa de intervención para promover estrategias activas de procesamiento de textos	8 sesiones de 50 minutos en el aula. Se trabajó con grupo control y experimental.	Enfoque metacognitivo de tres componentes esenciales: instrucción directa, modelado y prácticas.	Se evidenció una mejora significativa en la comprensión y recuerdo de los grupos experimentales	Elosúa et al. (2002)
Programa fundamentado en estrategias interactivas para la intervención de lectura	84 sesiones aproximadamente por 2 semestres con una duración de 1 hora. Se trabajó con grupo control y experimental.	Motivación para leer y escribir, habilidades fonológicas, identificación de palabras, comprensión y conocimiento general, y vocabulario	Demostró su validez al prevenir y disminuir las dificultades lectoras a largo en lectores principiantes	Vellutino y Scanlon (2002)
Programa Leer para Comprender	2 veces por semana, durante 40 minutos, de forma individual y grupal. Se trabajó con grupo control y experimental.	Modelo multicomponencial: contenido (semántica), elaboración (sintáctica) y metacognición (intuición-flexibilidad).	Facilitó la identificación de dificultades específicas de comprensión y una intervención adecuada.	Abusamra et al. (2011)
“Leemos en Pareja”	12 semanas, a razón de dos sesiones semanales de 30 minutos. Se trabajó con grupo control y experimental.	Comprensión lectora, fluidez lectora,	Se observaron avances en los alumnos en comprensión y fluidez lectora. Los cuales, se identificaron como elementos facilitadores del aprendizaje, la mediación ajustada y permanente que realizaron los alumnos que asumieron el rol de tutores.	Valdebenito y Durán (2013)
Programa EPI.com para la estimulación de las habilidades lectoras	10 sesiones de una hora por día Se trabajó con grupo control y experimental.	Procesamiento léxico, semántico y sintáctico	Se visualizaron mejoras significativas tanto en los procesos lectores como en los cognitivos.	Tellado et al. (2016)
Readers wars	1 hora y media semanal durante 3 trimestres escolares. Se trabajó con grupo control y experimental.	Fluidez lectora, producción oral, vocabulario, comprensión oral	Los estudiantes incrementaron su vocabulario, se sintieron motivados a leer y aprendieron a seleccionar la información.	De Paula (2017)
Programa LEE comprensivamente	30 semanas, en un promedio de una sesión	Fluidez lectora, vocabulario, generación de	Los resultados del análisis de comparación pre-	Gottheil et al. (2019)

	semanal de 2 horas cátedra. Se trabajó con grupo control y experimental.	inferencias y el monitoreo de la comprensión	post intervención mostraron que la mayoría de las medidas de lectura y fluidez fueron mayores luego de la intervención con el programa.	
Programa Lela 2R	20 sesiones durante 3 meses con una duración de 2 horas. Se trabajó con grupo control y experimental.	Obtener información del texto; inferir e interpretar información del texto; reflexionar, evaluar la forma, el contenido y contexto del texto.	Incrementó de manera significativa la comprensión lectora en los estudiantes del grupo experimental.	Luna (2020)
Programa basado en un enfoque cognitivo multicomponencial	14 encuentros de 2 horas cada semana. Se trabajó con grupo control y experimental.	Eficacia lectora, inferencias, vocabulario, jerarquía de la información textual y comprensión general	Se observó una mejora entre los puntajes obtenidos en el grupo experimental. Además, esa mejora resultó estadísticamente significativa, con un tamaño del efecto mediano ($z = -2.524$, $p = .012$, $d = -.264$).	Roldán et al. (2021)
Programa "A leer textos"	16 sesiones durante 3 meses con una duración de 45 minutos. Se trabajó con grupo control y experimental.	Niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico)	Los resultados de comprensión lectora obtenidos en el grupo control demostraron que tanto en el pre como el postest los estudiantes presentaron un nivel deficiente. Por otra parte, el grupo experimental mejoró significativamente el nivel de comprensión lectora.	Chup (2022)

Al realizar una comparación entre los programas de intervención de esta revisión literaria y los resultados del programa evaluado en la presente investigación, se identifican semejanzas y diferencias. Por una parte, los componentes trabajados en los programas citados se abordaron de forma implícita en el programa evaluado en este estudio. Por otro lado, la literatura evidenció la inclusión de grupos de control y experimental; mientras que el programa empleó matrices de seguimiento para evaluar las sesiones de intervención.

En lo que respecta a la problemática en la lectura, Kuhfeld et al. (2023) mencionan que el confinamiento generó un retroceso en el desarrollo de la lectura en los estudiantes,

especialmente en quienes se encontraban en niveles escolares inferiores. Respecto a esta situación, Gough y Tunmer (1986); París (2005) explican que la comprensión lectora se compone de la decodificación y comprensión del lenguaje, siendo la decodificación una habilidad restringida que se desarrolla al finalizar el segundo año escolar. Por otra parte, la comprensión del lenguaje continúa desarrollándose a lo largo de la vida del individuo. En este aspecto, se analiza el impacto negativo del contexto de la pandemia en el aprendizaje de la comprensión lectora de los niños de básica media. Esta información es un aspecto a considerar en los resultados de la evaluación del programa de este estudio, ya que el mismo se ejecutó durante la pandemia.

Sobre la comprensión lectora, existen estudios internacionales, nacionales y locales que han podido analizar su estado situacional en distintos grupos etarios. Respecto a los estudios internacionales, América Latina registra bajos niveles de lectura y comprensión, los cuales se evidenciaron en algunas publicaciones (Monroy y Gómez, 2009; Sequeira, 2011; Franco et al., 2016; OCDE, 2021).

Monroy y Gómez (2009) mencionan que la población de México aqueja un grave problema en la comprensión lectora. Esta situación se evidenció en la aplicación de la prueba internacional, PISA, dirigida a jóvenes de 15 años. La finalidad de esta fue medir las destrezas y conocimientos en lectura, matemáticas y ciencias. En esta prueba, en el campo de la lectura, el país se ubicó en el último lugar de los 28 países que conformaron la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Asimismo, Sequeira (2011) evidenció que en Colombia y Honduras el desempeño en la lectura está por debajo del promedio PIRLS. Otro estudio realizado en Barranquilla por Franco et al. (2016) refirieron que, el desarrollo adecuado de la comprensión lectora en este país está influenciada por algunos factores. Por un lado, los docentes, se resisten a cambiar la pedagogía tradicional, y atribuyen la responsabilidad total del aprendizaje de la lectura a los profesores de lengua y literatura. Por otro lado, los niveles educativos y socioculturales de los representantes de familia no favorecen los hábitos lectores en sus hijos. La influencia de ambos factores genera que disminuya la motivación intrínseca de los niños hacia la lectura. Paralelamente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2021) en la última prueba PISA del año 2018 demostró que, Chile no logró estar por encima del promedio de los países de la OCDE. Esta situación se generó a pesar de que Chile ocupa la primera posición en el desempeño de la lectura entre los países de Latinoamérica. Con esto, se afirma la preocupación existente de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) respecto a que los niños, niñas y adolescentes no alcanzan los niveles mínimos de competencias en lectura.

A nivel nacional, Ecuador ha sido categorizado como un país con escasos hábitos lectores. Esta problemática ha evidenciado que el sistema educativo no responde a las necesidades

de aprendizaje de los niños (as) y adolescentes. Según la Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica (ANDES, 2014) el hábito de lectura y la producción de libros es muy limitada en el país. Por ello, se la considera como una nación que lee poco en comparación con otros países de América Latina. De igual modo, la UNESCO (2021) reportó los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) realizado en 2019 que evalúa el logro de aprendizaje de los estudiantes. En el mismo, se encontró que entre cuarto y séptimo de Educación General Básica, las niñas presentan un índice más alto en lectura en comparación con los niños. Además, el promedio en las pruebas de lectura no avanza en calidad de resultados con respecto a la valoración a nivel de Latinoamérica realizada por el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) en el año 2013.

Con base a las estadísticas anteriores, se han llevado a cabo algunas investigaciones que enfatizan la problemática a nivel nacional. Una investigación con estudiantes bilingües de 5 instituciones educativas del cantón Colta, registró niveles de comprensión lectora inferiores para su grado de escolarización. Además, se concluye que la condición de vulnerabilidad sumada a aspectos sociodemográficos y educativos influyen en estos resultados (Anilema et al., 2020). Análogamente, un estudio de caso mediante observación efectuado en la Unidad Educativa la Inmaculada en Manabí con estudiantes de básica media, detalló que existió una baja proporción de estudiantes que comprenden las lecturas planteadas por los docentes. En este aspecto, se cuestiona el trabajo de estos maestros, como agentes mediadores del proceso de enseñanza-aprendizaje, para potenciar estas habilidades de comprensión lectora (Toala et al., 2018).

Por otro lado, Ferreiro (2002) y Cassany (2006) expresan que, en la comprensión lectora, influyen tanto las estrategias que se empleen, como algunos factores socioeconómicos, culturales, tecnológicos, entre otros. En consecuencia, Rengifo y Espinoza (2019) evidencian que los factores que desencadenan la deserción escolar son: geográficos, familiares, personales, económicos, pedagógicos, privatización de la educación y el analfabetismo. En este sentido, Cubilla et al. (2020) sostienen que estas variables influyen en el desempeño lector, especialmente, el nivel educativo de la figura materna, ya que contribuye al desarrollo del lenguaje y la estimulación de la comprensión lectora, por la relación de apego que existe entre madre e hijo (Malatescha, 2005).

En consecuencia, se conoce que existe un nivel bajo de comprensión lectora en el país, debido a que generalmente en las instituciones educativas se instruye a los estudiantes como lectores pasivos de libros y no como constructores de significado. Es así como, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL, 2018) evidencia mediante la prueba PISA-D que, el país se sitúa en el nivel 2 de lectura, es decir, se encuentra en la categoría mínima de competencias para comparar y conectar ideas en un texto.

En función de lo anterior, es necesario recalcar que las bajas estadísticas en comprensión lectora que presenta el país, generan preocupación sobre el funcionamiento del sistema educativo. Por lo tanto, esta investigación se justifica en la importancia de buscar nuevas formas de enseñanza para la comprensión lectora, en la que existan estrategias que incluyan al alumno, los docentes y padres de familia como actores principales de este aprendizaje.

En tal sentido, la pregunta de este estudio refirió a ¿cuáles fueron los resultados de un programa de intervención con modalidad virtual para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de las escuelas de zonas urbanas de la ciudad de Cuenca durante la pandemia?

A partir de la respuesta a esta interrogante, se pretendió analizar las estrategias efectivas para la mejora de la comprensión lectora. Así como también se buscó determinar las limitaciones de la implementación de los programas de intervención. Además, con el propósito de responder a la interrogante formulada se empleó la base de datos del programa implementado, en el que se aplicaron las tareas de las dimensiones de procesos gramaticales y semánticos. Para ello, se detalla el procedimiento del programa en el siguiente apartado de proceso metodológico.

Por lo tanto, se plantea como objetivo general: evaluar los resultados del programa de intervención con modalidad virtual para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de básica media de las escuelas de zonas urbanas de la ciudad de Cuenca, en el período 2022. Y como objetivos específicos: describir los resultados del pretest y postest según las dimensiones: procesos gramaticales y semánticos; e identificar las variables socioeconómicas y sociodemográficas del pretest, que diferencian los resultados en las dimensiones: procesos gramaticales y semánticos.

Proceso metodológico

Los datos de esta investigación son parte del Proyecto de Vinculación e Investigación de la Universidad de Cuenca “*Desarrollo de habilidades lectoras e inteligencia emocional a través de una modalidad híbrida en escolares del cantón Cuenca*”, con el aval de la Facultad de Psicología con código 198.

Enfoque y alcance

La investigación tuvo un enfoque cuantitativo, debido a que se midió de forma objetiva el comportamiento de las variables mediante la estadística (Hernández et al., 2014). El estudio se ajustó a un tipo de diseño observacional, puesto que se identificaron las características particulares de la evaluación de los resultados del programa de intervención (McMillan y Schumacher, 2005). El alcance fue descriptivo, porque se obtuvo información sobre la distribución de las variables para usar pruebas estadísticas y estimar las diferencias entre el pretest y postest. El corte fue transversal, dado que se analizaron los datos en un tiempo único (Pineda y De Alvarado, 2008).

Participantes

En este estudio, se empleó una base de datos conformada por 30 estudiantes, matriculados en quinto de Educación General Básica de las siguientes unidades educativas fiscales: Escuela de Educación Básica Panamá (5), Unidad Educativa Ricardo Muñoz Chávez (2), Unidad Educativa Cazadores de los Ríos (12), Escuela de Educación Básica Manuela Cañizares (1), Escuela de Educación Básica Julia Abad Chica (7), Unidad Educativa del Milenio Manuel J. Calle (3). La edad de los participantes estuvo entre 9 y 10 años con una media de 9.70 años (*D.E.* =0.46).

Al depurar la base de datos, se analizaron las características de los participantes y de sus representantes, en la que se observó que, la mayoría de los niños pertenecieron a la jornada matutina. Por otro lado, referente a las características sociodemográficas de los padres, el nivel de instrucción secundaria predominó respecto a las demás formaciones educativas. Por último, respecto a las variables socioeconómicas, se evidenció que gran parte de los padres se ubicó en la categoría de ingresos del hogar entre menor a 500 y 500 a 1000 dólares. Ver Tabla 2.

Tabla 2

Caracterización de los participantes y de sus representantes

Niños		
	Características	N
Género	Masculino	14
	Femenino	16

Edad	9 años	11	
	10 años	19	
Jornada	Matutina	22	
	Vespertina	8	
Variables Sociodemográficas de los padres			
		Madre	Padre
Niveles de instrucción	Primaria	9	9
	Secundaria	13	13
	Tecnológica	4	4
	Universitaria	3	3
	Posgrado	1	1
# de personas en el hogar	De 0-5	20	
	De 6-10	8	
	De 11-15	2	
Variables Socioeconómicas de los padres			
Dispositivo que usa para clase	Celular	11	
	Tablet	2	
	Computadora	15	
	Celular-Computadora	2	
Material de la vivienda	Tierra	1	
	Cemento sin pulir	4	
	Cemento pulido	6	
	Cerámica	17	
	Mármol	2	
Ingresos del hogar	Menor a 500	16	
	500 a 1000	13	
	Mayor a 1500	1	

Criterio de inclusión

Asumiendo que desde el proyecto se pudo realizar la socialización, petición de consentimiento y asentimiento como actividad primordial. De toda la base de datos disponible se consideraron únicamente los datos de aquellos estudiantes que participaron en la fase del pretest, proceso de intervención y la fase del postest.

Criterio de exclusión

No se consideraron como casos de análisis a aquellos estudiantes que no completaron alguna de las evaluaciones y que no participaron en la intervención.

Procedimiento de la investigación

En primer lugar, se solicitó la autorización de la base de datos anonimizada al director del proyecto *“Desarrollo de habilidades lectoras e inteligencia emocional a través de una modalidad híbrida en escolares del cantón Cuenca”* (Anexo A). Posteriormente, se obtuvo el acceso a la información sobre el programa empleado en la fase de intervención. El cual consistió en la elaboración de planificaciones sobre cinco áreas que permitieron trabajar las habilidades lectoras: procesos cognitivos, decodificación, codificación, procesos gramaticales y procesos semánticos. En este sentido, se conoce que seis estudiantes (facilitadores) de Prácticas de Servicio Comunitario I de Psicología de la Universidad de Cuenca, fueron quienes diseñaron las planificaciones de las sesiones (Anexo B) y las ejecutaron durante cinco semanas continuas, en sesiones virtuales de una hora semanal. Además, las sesiones estuvieron conformadas por un facilitador y cinco participantes, de tal manera que, cada sesión se replicó cinco veces. Finalmente, se accedieron a las matrices de evaluación de cada sesión (Anexo C) realizadas y empleadas por los mismos practicantes.

Posterior a ello, se procedió a depurar los datos de la base para obtener: los resultados del pretest y postest en las dimensiones de comprensión lectora (procesos sintácticos y semánticos) del PROLEC-R, así como las características sociodemográficas y socioeconómicas de los representantes de familia (Anexo D). En este aspecto, es preciso agregar que en el proyecto no se aplicaron todas las tareas del PROLEC-R, debido a que el contexto de pandemia en el que se efectuó el programa dificultó la efectiva aplicación de todo el instrumento (esta información se recabó por parte de los miembros responsables del proyecto). A partir del análisis de los datos tanto del grupo experimental como control, se seleccionaron únicamente las respuestas de los niños que participaron en el pre y postest. Por otra parte, todos los datos obtenidos del grupo control se descartaron porque no cumplieron con la evaluación del postest. Al final, se elaboró una matriz de datos en el software Statistical Package for Social Sciences (SPSS-25).

Procesamiento de los datos

La base de datos se examinó a partir de la estadística descriptiva, conformada por medidas de tendencia central: media aritmética y desviación estándar, con propósito de describir el comportamiento de los datos en cada dimensión del instrumento. En este sentido, se realizaron tablas de contingencia para representar los datos del pretest y postest según las dimensiones de comprensión lectora del instrumento, con la finalidad de identificar las variaciones después de la intervención. Además, se utilizó la prueba U de Mann Whitney para comparar los resultados entre el pretest y postest. Por último, se empleó la prueba d de Cohen con el fin de identificar el tamaño del efecto de las respuestas de las dimensiones de la batería aplicada en el proyecto.

Aspectos éticos

El estudio consideró los principios del código de ética de la American Psychological Association (2017) para alcanzar algunos objetivos. Primero, respetar los derechos de los participantes del proyecto, puesto que se anonimizaron sus datos personales a través de códigos y se encriptaron sus respuestas. Segundo, garantizar la integridad y honestidad en el proceso, ya que los resultados obtenidos de la base de datos no fueron alterados. Además, el presente estudio fue aprobado por la Coordinación de Investigación y el Consejo Directivo de la Facultad de Psicología, lo que aseguró la ética del mismo. Finalmente, los resultados de la investigación fueron socializados con el equipo de investigación del proyecto, de esta forma se garantizó la responsabilidad social del estudio.

Presentación y análisis de los resultados

A continuación, se detallan los resultados encontrados en esta investigación. En un primer momento, se explican los datos obtenidos en función de los objetivos específicos. Posteriormente, se realiza un análisis de estos objetivos considerando la previa revisión de literatura para responder al objetivo general.

Pretest y postest según las dimensiones del PROLEC-R

Respecto al primer objetivo específico que fue describir los resultados del pretest y postest según las dimensiones de procesos gramaticales y semánticos. Se apreció que hay una aparente mejoría en todas las tareas evaluadas posterior a la aplicación del programa, como se observa en la Tabla 3.

Tabla 3

Dimensiones del PROLEC-R en el pretest y postest

	Puntuación	Pretest				Postest			
		Mín.	M	Máx.	D.T.	Mín.	M	Máx.	D.T.
Procesos gramaticales	Signos de puntuación (0-13)	5.00	8.67	11.00	1.97	6.00	9.73	11.00	1.53
	Comprensión de oraciones (0-16)	10.00	14.80	16.00	1.30	12.00	15.00	16.00	.95
Procesos semánticos	Comprensión de textos (0-16)	9.00	12.67	16.00	1.95	8.00	13.13	16.00	2.03
	Comprensión oral (0-8)	1.00	4.43	8.00	2.13	.00	4.47	8.00	1.93

Sin embargo, sobre estos cambios, debe discutirse dos aspectos esenciales: primero, aunque haya una mejoría de las medias, estos cambios no son estadísticamente representativos ($p < .05$). Segundo, no es posible garantizar que estas variaciones se deban a la implementación del programa. Es decir, el contrastar el pretest contra el postest de un solo grupo (experimental), resulta insuficiente para poder determinar que el programa sea el que cause diferencias en las puntuaciones. Por lo tanto, hubiera sido interesante contar con datos del grupo control que permitan realizar una comparación con los del grupo experimental.

También, es posible que estas modificaciones en el postest se expliquen por otros aspectos, como los contenidos que los niños reciben en su formación académica y el contexto de pandemia en el que ejecutó el proyecto. Esta situación constituye una variable externa que posiblemente no se pudo controlar, debido a que se puede cuestionar si los participantes recibieron o no ayuda por parte de su familia en las sesiones de evaluación pre y/o postest.

Sobre el disponer de un grupo de control, todos los programas revisados que trabajan en la comprensión lectora, hicieron una comparación entre el grupo control y experimental. En tal sentido, en el programa "Lela 2R" planteado por Luna (2020) se demostró que, durante el

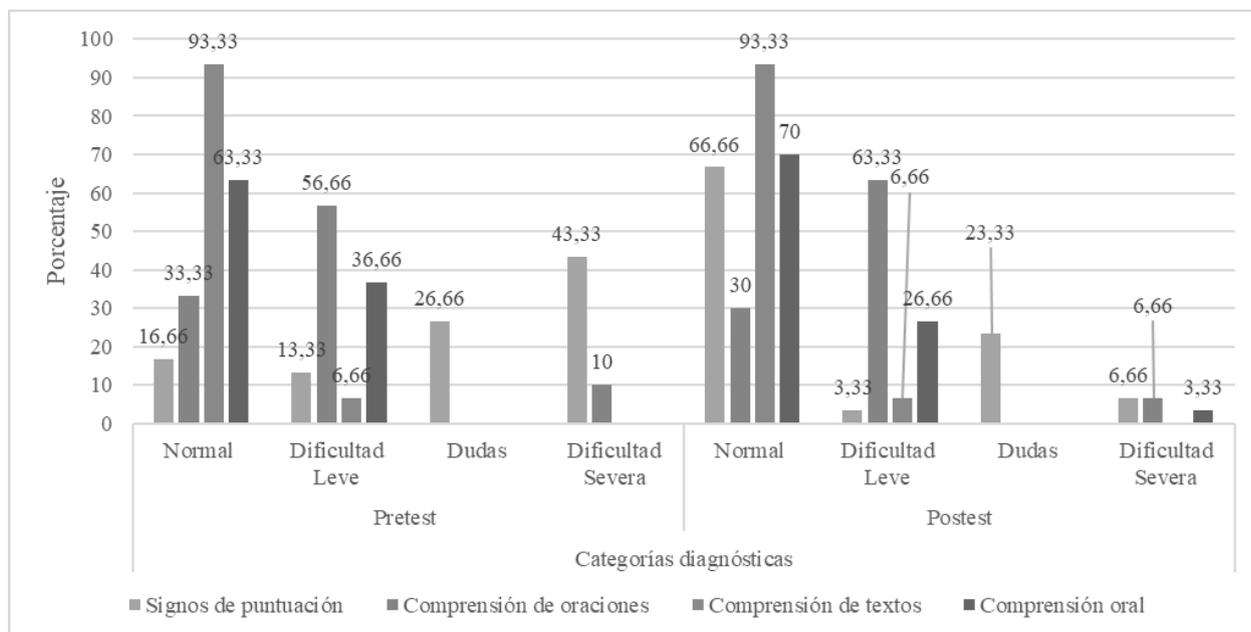
postest, la comprensión lectora incrementó de forma significativa en el grupo experimental ($p < .05$). Con relación al procedimiento, el programa se basó en los lineamientos del Currículo Nacional de Educación Básica (“Lee diversos tipos de textos escritos en lengua materna”). El mismo estuvo dirigido a niños de cuarto de básica, durante 20 sesiones de 90 minutos en las que se trabajaron tres capacidades lectoras: obtiene información del texto; infiere e interpreta información del texto; reflexiona, evalúa la forma, el contenido y contexto del texto. Para ello, emplearon las siguientes estrategias: antes de la lectura, activar los conocimientos previos, objetivos, predicciones e hipótesis de la lectura; durante la lectura, supervisión, monitoreo y contraste de las hipótesis; después de la lectura, evaluación, verificación y comprensión del texto.

Por otra parte, si bien para el presente estudio no se pudo contar con el mínimo de datos del grupo de control para compararlos con el grupo experimental y cuantificar la efectividad del programa, se destaca el contexto en el cual se aplicó el programa y las limitaciones que surgieron. Esta propuesta fue aplicada durante la pandemia, motivo que pudo haber causado limitaciones importantes que permitan verificar el programa. De hecho, el problema de investigación del proyecto estuvo orientado a atender las posibles deficiencias de lectura causadas por la educación virtual, especialmente en los primeros pasos de adquisición. En similitud, se encontró literatura (Torgesen et al., 2001; Vellutino y Scanlon, 2002; Abusamra et al., 2011; Gottheil et al., 2011; Tellado et al., 2016) que asevera que, la implementación de programas de intervención en edades tempranas fortalece la comprensión lectora, ya que esta población se encuentra en una etapa de adquisición de los procesos esenciales de lectura.

Siguiendo la secuencia del primer objetivo, fue importante considerar las categorías diagnósticas de las dimensiones evaluadas, con la finalidad de identificar cómo los niveles de comprensión lectora variaron antes y después del programa. En la Figura 1, se puede observar que, en el pretest las puntuaciones más altas se identificaron en las siguientes categorías diagnósticas: dificultad severa, en signos de puntuación; dificultad leve, en comprensión de oraciones; normal, en comprensión de textos y comprensión oral. Respecto al postest, las categorías diagnósticas fluctuaron de la siguiente forma: normal, en signos de puntuación; dificultad severa, en comprensión de oraciones; normal, en comprensión de textos y comprensión oral.

Figura 1

Categorías diagnósticas de las dimensiones del PROLEC-R



Según la Figura 1, la prueba signos de puntuación es la única que evidenció variaciones respecto a las demás tareas. En este sentido, en el pretest, el 43.33% de los estudiantes que recibieron la intervención, se encontró en la categoría dificultad severa, y el 16.66% se ubicó en la categoría normal. Por otro lado, en el postest, se visualizó que, en esta misma tarea el porcentaje disminuyó a 6.66% en la categoría dificultad severa, y a la vez la categoría normal aumentó un 66.66%.

Con el propósito de realizar una discusión de la literatura con los resultados anteriores, se consideró estimar el porcentaje de la población (a pesar de que el tamaño de esta fue menor a 100) para comparar con el programa “A leer textos” (Chup, 2022). A partir del mismo, se evidenció una modificación considerable en el grupo experimental, cuyos resultados en el postest demostraron variaciones significativas en la categoría satisfactorio del nivel literal (antes: 55.56%, después: 92,59%). En tal aspecto, este programa estuvo destinado a niños en tercero de básica, con quienes se trabajó durante 16 sesiones de 90 minutos en los tres niveles de comprensión lectora (literal, inferencial y crítico) mediante los momentos de la lectura (antes, durante y después).

La ausencia de estudios sobre la prueba del PROLEC-R, signos de puntuación, conllevó a realizar una revisión literaria para explicar la comparación entre los resultados de esta tarea y el estudio sobre el nivel de comprensión literal. En ese sentido, se conoce que estos elementos son importantes en el nivel literal para entender la sintaxis y la estructura del texto. Además, los signos de puntuación permiten identificar las ideas principales para lograr la comprensión en los niveles superiores (De la Fuente, 2016; Cervantes, 2017).

Para finalizar el análisis del primer objetivo, se calculó si la diferencia fue significativa entre las tareas pretest y postest. Por tanto, dada la distribución anormal de los datos, se aplicó la

prueba U de Mann Whitney para detectar diferencias significativas. Asimismo, se empleó la prueba d de Cohen para identificar el tamaño del efecto. En este sentido, la prueba U mostró diferencia significativa únicamente en la tarea de signos de puntuación ($p = .024$), mientras que las demás no mostraron diferencias estadísticas representativas ($p < .05$). Por otro lado, la prueba d demostró que el tamaño del efecto en la tarea de signos de puntuación es moderado ($d = .6$). Véase la Tabla 4.

Tabla 4

Tamaño del efecto según las dimensiones del PROLEC-R

		Pretest		Postest		p	d
		Media	Mediana	Media	Mediana		
Procesos gramaticales	Signos de puntuación	8.67	9.00	9.73	10.00	.024	.600
	Comprensión oraciones	14.80	15.00	15.00	15.00	.649	.170
Procesos semánticos	Comprensión textos	12.67	13.00	13.13	13.00	.335	.230
	Comprensión oral	4.43	4.50	4.47	4.00	.805	.019

Lo peculiar en los resultados fueron las puntuaciones de comprensión oral, que en ambos casos (pretest y postest) fue bastante cercana al segundo cuartil posible. Este resultado es muy distinto si se compara con las otras tareas que tendieron a puntuar hacia el cuartil más alto posible.

A partir de la U de Mann Whitney se encontró que el programa de intervención no influyó en la comprensión lectora, ya que una de las cuatro dimensiones del instrumento se modificó representativamente. Este resultado difiere con los hallazgos de Roldán et al. (2021) en los que mediante la utilización de la misma prueba encontraron una mejora ($p=.012$) en las variables (jerarquía del texto, eficacia lectora, inferencia, vocabulario) de la comprensión general establecidas para trabajar en el programa.

En la misma línea, la prueba U aplicada en el programa de intervención propuesto por Elosúa et al. (2002) refleja resultados significativos ($p < .05$) en las variables evaluadas en el grupo experimental. Respecto al programa, la autora pretendió instruir a los estudiantes a emplear estrategias para identificar ideas principales del texto, con el fin de esquematizarlas y alcanzar la comprensión lectora. Para ello, se propuso trabajar en un enfoque metacognitivo de tres componentes esenciales: instrucción directa, modelado y prácticas. Asimismo, se emplearon variables como: lapso de lectura, tiempo de leer, macroestructura, retiro estructural, durante 8 sesiones de 50 minutos.

Por otro lado, referente a la prueba d de Cohen, se analizó que el programa de intervención evaluado presentó un tamaño de efecto pequeño, lo que explica que, existe una diferencia en las tareas de comprensión evaluadas, pero la magnitud de los resultados de estas no fue representativa para demostrar la efectividad del programa. Este hallazgo difiere de los

resultados del programa “Leemos en Pareja” planteado por Valdebenito y Durán (2013) quienes estimaron un tamaño de efecto mediano ($d=.59$) al implementar esta propuesta, lo que implica que el programa fue efectivo para intervenir en la competencia lectora. Este programa se realizó en sesiones de 30 minutos durante 12 semanas, en el que los participantes practicaban la lectura en voz alta con sus pares y el tutor del aula.

Variables socioeconómicas y sociodemográficas en las dimensiones de la comprensión lectora

El segundo objetivo específico consistió en identificar las variables socioeconómicas y sociodemográficas del pretest que diferencian los resultados en las dimensiones: procesos gramaticales y semánticos. El resultado mostró que no se encontraron variables que causen diferencias en la capacidad de comprensión lectora, debido al nivel de significancia que todas las variables presentaron ($p < .05$).

Tabla 5

Significancia ($p \leq .05$) de la diferencia entre variables que influyen la comprensión lectora

		Variables sociodemográficas		Variables socioeconómicas	
		Nivel de Instrucción de la madre	Nivel de Instrucción del padre	Dispositivo que usa para clases	Ingresos mensuales
Procesos gramaticales	Signos de puntuación	.776	.15	.827	.131
	Comprensión de oraciones	.329	.585	.42	.479
Procesos semánticos	Comprensión de textos	.124	.88	.676	.872
	Comprensión oral	.173	.437	.43	.174

Se puede afirmar que las variables, nivel de instrucción de la madre, nivel de instrucción del padre, dispositivo que usa para las clases, e ingresos mensuales no influyeron en la comprensión lectora de los niños que participaron en este programa. Este hallazgo se diferencia con los resultados de Cubilla et al. (2020) quienes evidenciaron que las variables socioculturales (nivel educativo de los padres, acceso a internet), socioeconómicas (ingresos económicos) y el tipo de escuela, generaron diferencias considerables ($p < .05$) en el desempeño lector, en el que se evaluaron variables como: precisión de la lectura, velocidad y comprensión lectora.

Además, los autores señalaron que, el nivel educativo de la madre ($p = .61$) es el que más se relaciona con las variables mencionadas en el rendimiento de la lectura. De hecho, Malatescha (2005) explica que, la figura materna desempeña un rol importante para el

desarrollo del lenguaje en el niño. Por esta razón, a mayor nivel de formación de la madre, mejor riqueza de palabras habrá en su léxico. Esto a su vez contribuye a la estimulación de la comprensión lectora del niño, debido al vínculo y a la constante interacción que en la mayoría de los hogares se genera entre madre e hijo.

Respecto al objetivo general, evaluar los resultados del programa de intervención con modalidad virtual para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de básica media, se respondió a través de los resultados de los objetivos específicos. Además, el aporte agregado del estudio de los resultados este programa de intervención fue analizar las fichas de seguimiento implementadas para evaluar las sesiones. Ver Tabla 6.

Tabla 6

Fichas de seguimiento de las sesiones de intervención

Sesiones	Habilidades internas que parten desde la intervención	Evaluación de las habilidades	
		Parcialmente Logrado	Logrado
Sesión 1 "Procesos cognitivos"	Los niños son capaces de mantener la atención para armar el rompecabezas.		6
	Los niños recuerdan el orden de presentación de las imágenes y palabras para emparejarlas.	2	4
	Los niños lograron mantener la concentración para responder las preguntas del crucigrama.		6
Sesión 2 "Decodificación"	Los niños pueden repetir correctamente los trabalenguas.	3	3
	Los niños pueden descifrar todas las claves.	1	5
	Los niños identifican la letra faltante de la palabra.	1	5
	Los niños logran formar las palabras.	1	5
	Los niños pueden identificar qué palabra no terminaba con la misma letra.	1	5
	Los niños completan las palabras en base a la imagen.		6
	Los niños pueden ordenar las palabras.		6
Los niños reconocen la palabra por la letra que empieza.		6	
Sesión 3 "Codificación"	Los niños son capaces de formar oraciones.	1	5
	Los niños identifican correctamente como se escriben las palabras.	2	4
	Los niños son capaces de comprender un párrafo.	1	5
	Los niños son capaces de comprender un texto.	2	4

Sesión 4 "Procesos sintácticos"	Los niños conocen las reglas gramaticales del lenguaje.	1	5
	Los niños identifican los errores gramaticales en las palabras, oraciones y párrafos.	2	4
	Los niños saben cuándo deben usar los signos de puntuación y las tildes.	3	3
	Los niños argumentan sus respuestas en base a las reglas gramaticales.	2	4
Sesión 5 "Procesos semánticos"	Los niños responden correctamente diferentes preguntas.		6
	Los niños focalizan la atención para encontrar las diferencias entre dos imágenes similares.	1	5
	Los niños recuerdan imágenes para contestar correctamente diferentes preguntas.	2	4
	Los niños resuelven rompecabezas a través de su atención y concentración.		6

Nota: Los valores reflejados en la columna de evaluación de las habilidades, indican el número de intervenciones en el que los participantes respondieron a las habilidades evaluadas en cada sesión con la categoría descriptiva: parcialmente o logrado.

En las fichas de seguimiento, las habilidades en las que las respuestas del total de participantes fueron categorizadas como "logrado", son las siguientes: los niños son capaces de mantener la atención para armar el rompecabezas, los niños lograron mantener la concentración para responder las preguntas del crucigrama (procesos cognitivos); los niños completan las palabras en base a la imagen, los niños pueden ordenar las palabras, los niños reconocen la palabra por la letra que empieza (decodificación); los niños responden correctamente diferentes preguntas, los niños resuelven rompecabezas a través de su atención y concentración (procesos semánticos).

Referente a este aspecto, Medina (2004) menciona que una forma de determinar la factibilidad de emplear o no un programa depende de la evaluación de indicadores de base cuantitativa. Sin embargo, los programas citados en este artículo no evidenciaron hallazgos similares a la evaluación de los resultados del programa de intervención en que se empleen fichas de seguimiento. En consecuencia, en relación con la explicación teórica de los programas, Singer y Cuadro (2010) detallan que existen programas de intervención preventiva y remediadora para trabajar en la comprensión lectora, en los que se deben considerar factores como: edad de inicio, modalidad, frecuencia-intensidad, tareas seleccionadas, contexto educativo, entre otros. En este sentido, el programa evaluado se basó en una intervención preventiva para trabajar con niños de quinto de básica en fortalecer

las habilidades lectoras, mediante sesiones de 60 minutos durante cinco semanas. Por otro lado, es necesario considerar la modalidad virtual (debido a la pandemia) en la que se llevó a cabo el proyecto, la cual posiblemente interfirió en el rendimiento de los estudiantes, ya que resulta difícil controlar factores externos, como la ayuda que pudieron recibir los participantes por parte de sus padres (tanto en las evaluaciones como la intervención).

Conclusiones y recomendaciones

El sustento teórico y la sistematización de los resultados de la presente investigación permiten concluir que:

El análisis de las respuestas de los participantes en las tareas evaluadas del instrumento durante la fase inicial y final del programa, evidenciaron modificaciones en el postest. Sin embargo, estas variaciones no se pueden considerar como absolutas dado que, no existieron diferencias significativas y no se dispuso de datos de un grupo de control con el cual contrastar.

Por otro lado, en comparación con las tareas aplicadas, los datos de la prueba de signos de puntuación demostraron un cambio moderado, debido a que, en un primer momento, gran parte de los resultados se ubicaron en la categoría diagnóstica “dificultad severa”. Posterior a la intervención se evidenció una disminución del número de puntuaciones en este nivel y hubo un incremento de personas en el nivel normal.

Respecto a las variables sociodemográficas y socioeconómicas de los padres, se observó que no influyeron en los puntajes que los participantes obtuvieron en las tareas de comprensión lectora aplicadas en el programa. Estos resultados fueron contrarios a otras investigaciones, por lo que se sugeriría que en un futuro se puedan plantear estudios que tengan características similares y con una muestra representativa en el que se puede comprobar empíricamente el efecto de la formación y los niveles socioeconómicos.

En relación con el objetivo general y la pregunta de investigación, se identificó que, en la evaluación de las fichas de seguimiento, las respuestas del total de los participantes se ubicaron en la categoría “logrado” en tres de las cinco sesiones intervenidas. Al menos en la revisión bibliográfica ninguno de los programas declaró un proceso de seguimiento que permita identificar que los participantes adquieran las habilidades objetivo. Lo que sugeriría que, dentro de los programas de intervención, además de las otras estrategias reportadas por cada estudio, se debería contar con otros recursos para analizar el impacto de la intervención. Además, como autoras, debemos reconocer los factores esenciales que debe considerar un programa de intervención: procesos psicológicos vinculados a la lectura, planificaciones y seguimientos con estrategias claras, disponer de un grupo experimental y un grupo de control para comparar resultados.

Entre las limitaciones de esta investigación fueron que la base de datos facilitada tuvo deficiencias en cuanto a la cantidad de participantes para un análisis efectivo y las variables evaluadas. Si bien es una limitación, esta estuvo estrechamente comprometida por la modalidad de intervención y el compromiso de los participantes con el estudio.

Se recomendaría para futuras investigaciones plantear nuevos estudios que consideren analizar las estrategias de lectura, tipo de material que prefieren leer los niños o la motivación hacia la lectura, como variables influyentes en la comprensión lectora.

Referencias

- Abusamra, V., Casajús, A., Ferreres, A., Raiter, A., De Beni, R., & Cornoldi, C. (2011). *Programa Leer para comprender. Desarrollo de la comprensión de textos*. Paidós. <https://acortar.link/s2qKxl>
- Agencia Pública de Noticias del Ecuador y Suramérica (ANDES). (2014). *Día Mundial del Libro: Ecuador Mantiene un bajo hábito de lectura*. <https://cutt.ly/QMly5jh>
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/>
- Anilema Guaman, J., Moreta Herrera, R., & Mayorga Lascano, M. (2020). Diagnosis of reading comprehension in students of the Colta canton, Ecuador. *Universidad, Ciencia y Tecnología*, 24(100), 56-65. <https://cutt.ly/XMluJxh>
- Baker, S., Gersten, R., Dimino, J. A., & Griffiths, R. (2004). The sustained use of research-based instructional practice: A case study of peer-assisted learning strategies in mathematics. *Remedial and Special Education*, 25(1), 5-23. <https://doi.org/10.1177/07419325040250010301>
- Caballeros Ruiz, M. Z., Sazo, E., & Gálvez Sobral, J. A. (2014). En aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas en Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology (IJP)*, 8(2), 212-222. <https://cutt.ly/aMIsust>
- Calí, M. (2013). *La Lectura Comprensiva y su Influencia en el Rendimiento Académico de los Estudiantes en el curso de Idioma Español* [Tesis de grado, Universidad San Carlos de Guatemala]. Repositorio Institucional RiUSAC. <https://cutt.ly/gMlssNS>
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea*. Anagrama. <https://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/libro/295-tras-las-lneaspdf-WB5V4-articulo.pdf>
- Catalá, G., Catalá, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora*. Graó Educación. <https://cutt.ly/aMliynr>
- Ceballos, A., Suárez Gómez, L., & Vélez Villada, L. (2015). *Mejoramiento de las habilidades lectoras a través de la lúdica*. [Tesis de grado, Educación Universitaria los Libertadores]. <http://hdl.handle.net/11371/2206>
- Cervantes, R., Pérez, J., & Alanís, M. (2017). Niveles de comprensión lectora. Sistema Conalep: caso específico del plantel N° 172, de ciudad Victoria, Tamaulipas, en alumnos del quinto semestre. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, *SOCIOTAM*, 27(2), 73-114. <https://www.redalyc.org/journal/654/65456039005/html/>

- Chup, G. (2022). Programa para leer textos para desarrollar los niveles de comprensión lectora en los estudiantes de tercer grado de Educación Primaria-Trujillo, 2019. [Tesis de grado, Universidad Nacional de Trujillo]. <https://n9.cl/8aosd>
- Cubilla-Bonnetier., D., Aguilar-Pérez, M., Romero-Romero, E., & Quezada Castroverre., M. (2021). Influencia del contexto socioeconómico en la lectura y sus precursores psicolingüísticos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(1), 77 - 94. <https://doi.org/10.7714/CNPS/15.1.206>
- Cuetos Vega, F. (2017). Cómo facilitar el aprendizaje de la lectura. *Padres Y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, (370), 61-67. <https://doi.org/10.14422/pym.i370.y2017.010>
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer. <https://cutt.ly/oMlo6HZ>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2007). Evaluación de la batería PROLEC-R. *Consejo general de colegios oficiales de Psicólogos*, 2-15. <https://cutt.ly/MMlamEs>
- Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E., & Arribas, D. (2014). *PROLEC-R. Batería de Evaluación de los Procesos Lectores* (5ª ed.) TEA Ediciones. https://web.teaediciones.com/Ejemplos/Extracto_PROLEC-R_manual.pdf <https://cutt.ly/8MlaaQJ>
- De la Fuente, M. A. (2016). Los problemas de los signos de puntuación y sus efectos sobre el texto y su lectura. *Revista pedagógica*, 29, 207-228. <http://hdl.handle.net/11162/182372>
- De Paula, O. (2017). Reader wars: Motivar a los alumnos por la lectura. *Experiencias de gamificación en las aulas*. Institut de la Comunicació. <https://cutt.ly/VMIaKDa>
- Dris, Ahmed, M. (2011). Importancia de la lectura en infantil y primaria. *Academia*, (38), 1-9. <https://cutt.ly/HMIsbl2>
- Elosúa, M. R., & García, E. (1993). *Estrategias para enseñar y aprender a pensar*. Narcea. <https://cutt.ly/IMIsE0r>
- Elosúa, M.R., García-Madruga, J. A., Gómez-Veiga, I., López-Escribano, C., Pérez, E., & Orjales, E. I. (2014). Habilidades lectoras y rendimiento académico en 3º y 6º de Primaria: aspectos evolutivos y educativos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 207-218. <https://doi.org/10.1174/021093912800676411>
- Elosúa, M. R., García-Madruga, J., Gutiérrez, F., Luque, J. & Gárate, M. (2002). Effects of an Intervention in Active Strategies for Text Comprehension and Recall. *The Spanish Journal of Psychology*, 5(2), 90-101. <https://doi.org/10.1017/s1138741600005862>
- Ferreiro. E. (2002). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir* (2a. ed.). Fondo de Cultura Económica. <https://cutt.ly/JMIsICG>

- Franco, M., Cárdenas, R., & Santrich, E. (2016). Factores asociados a la comprensión lectora en estudiantes de noveno grado de Barranquilla. *Psicogente*, 19(36), 296-310. <https://www.redalyc.org/pdf/4975/497555221014.pdf>
- García Madruga, J.A., Gómez Veiga, I., & Carriedo López, N. (2006). Adquisición y desarrollo de la comprensión lectora. *Psicología Evolutiva II: Desarrollo Cognitivo y Lingüístico*, 2, 201-238. <https://cutt.ly/KMIsBi3>
- Gersten, R., & Dimino, J. (2001). The realities of translating research into classroom practice. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(2), 120-130. <https://doi.org/10.1111/0938-8982.00013>
- Gómez, J. (2011). Comprensión lectora y rendimiento escolar: una ruta para mejorar la comunicación. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 2(2), 27-36. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449845038003>
- Gómez-Veiga, I., Vila, J. Ó., García-Madruga, J. A., Contreras, A., & Elosúa, M. R. (2013). Comprensión lectora y procesos ejecutivos de la memoria operativa. *Psicología Educativa*, 22(2), 135-141. <https://doi.org/10.5093/ed2013a17>
- Gough, P.B. y Tunmer, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6-10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Gottheil, B., Brenlla, M. E., Barreyro, J. P., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, L., & Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Journal of Psychology and Education*, 14(2), 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la Investigación*. (6ª ed.). Mc Graw Hill Education
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>
- Hoyos, A. M., & Gallego, T. M. (2017). Desarrollo De Habilidades De La Comprensión Lectora. *Revista Virtual de La Universidad Católica*, 51(1), 23-45. <https://www.redalyc.org/pdf/1942/194252398003.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de Pisa para el Desarrollo*. <https://cutt.ly/ZMldTPY>
- Kamps, D. M., & Greenwood, C. R. (2005). Formulating secondary level reading interventions. *Journal of Learning Disabilities*, 38(6), 500-509. <https://doi.org/10.1177/00222194050380060501>
- Kuhfeld, M., Lewis, K., & Peltier, T. (2023). Reading achievement declines during the COVID-19 pandemic: evidence from 5 million U.S. students in grades 3-8. *Reading and Writing*, 36, 245-261. <https://doi.org/10.1007/s11145-022-10345-8>

- Leandro, S. M., & Yaya, M. C. (2019). Las TIC como didáctica para el mejoramiento de la inferencia lectora. *Educación Y Ciencia*, (23), 111–125. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2019.23.e10308>
- Luna, I. (2020). Aplicación del programa “Lela2r” para optimizar la comprensión lectora en estudiantes de cuarto grado de primaria de una institución educativa estatal del distrito de Chorrillos [Tesis de posgrado, Universidad Ricardo Palma]. <https://n9.cl/cvfab>
- Malatesha Joshi, R. (2005). Vocabulary: A Critical Component of Comprehension. *Reading and Writing Quarterly*, 21(3), 209–219. <https://doi.org/10.1080/10573560590949278>
- Marshall, J.C., & Newcombe, F. (1973): "Patterns of paralexia: A psycholinguistic approach". *Journal of Psycholinguistic*, 2, 175-200.
- McMillan, J., & Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. PEARSON EDUCACIÓN, S. A.
- Medina, V. (2004). Elaboración de programas de intervención frente a detección de problemas. *Revista Médica Revisada por Pares*. <http://doi.org/10.5867/medwave.2004.04.2795>
- Monroy, J., & Gómez, B. (2009). Comprensión lectora. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(16), 37-42. <https://cutt.ly/MMlfqn6>
- Moreno, V. (2003). *Leer para comprender*. Departamento de Educación y Cultura.
- OECD. (2021). *PISA 21st-Century Readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Ecuador*. OREALC. <https://cutt.ly/mMlf9nx>
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–202.
- Pineda, E., & De Alvarado, E. (2008). *Metodología de la investigación*. PALTEX Publications.
- Rengifo Ávila, G.K., & Espinoza Freire, E.E. (2019). Estudio sobre los problemas en la educación ecuatoriana y políticas educativas, 1990-2018. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 2(3), 176-183. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/remca>
- Roldan, L.A., Zabatela, V., & Barreyro, J. (2021). Efectos de una propuesta para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de educación secundaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(89), 575-594. <https://acortar.link/qF9riQ>
- Romo, P. (2019). La comprensión y la competencia lectora. *Anales de la Universidad Central del Ecuador*, 1(377), 163-179. <https://cutt.ly/xMlgerE>
- Sequeira, P. (2011). Ensuring access to education for the marginalized. *UNESCO Regional Office for Education in LAC*. Recuperado el 17 de octubre de 2022 de <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/JS%20OECD.pdf>
- V., & Cuadro, A. (2010).

- Programas de intervención en trastornos de lectura. *Revista de Neuropsicología Latinoamericana*, 2(1), 78-86. <https://cutt.ly/xMIgIH8>
- Tellado, F., Cueli, M., González Castro, P., Rodríguez, C., Fernández Vázquez, E., & Álvarez, A. (2016). Eficacia del programa EPI.com para la estimulación de las habilidades lectoras en Educación Infantil. *Revista de Psicología y Educación*, 11(2), 43-64. <https://cutt.ly/MMIlg7hv>
- Toala, T., Yépez, S., & Vergara, E. (2018). La comprensión lectora y sus estrategias para el desarrollo de destrezas en los estudiantes: un estudio de caso. *Luz*, 17(4), 120-128. <https://cutt.ly/7MIhe7H>
- Torgesen, J., Alexander, A., Wagner, R., Rashotte, C., Voeller, K., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33-58. <https://doi.org/10.1177/002221940103400104>
- Valdebenito, V., & Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional*, 52(2), 154-176.
- Van Dijk, T., & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. Academic Press. <https://cutt.ly/6MIhpi4>
- Vellutino, F., & Scanlon, D. (2002). The Interactive Strategies approach to reading intervention. *Contemporary Educational Psychology*, 27(4), 573-635. [https://doi.org/10.1016/S0361-476X\(02\)00002-4](https://doi.org/10.1016/S0361-476X(02)00002-4).
- Villota, M. (2020). La comprensión lectora una necesidad de los estudiantes de la básica secundaria colombiana. *Conrado*, 16(74), 162-168. <https://cutt.ly/IMlhkz2>

Anexos

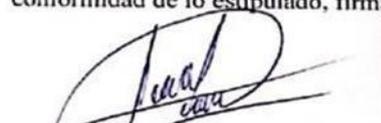
Anexo A. Carta de autorización

Cuenca, 20 de julio de 2022

CARTA DE AUTORIZACIÓN

De nuestra consideración. –

Luego de un cordial y atento saludo, las estudiantes de 8vo ciclo de la carrera Licenciatura en Psicología de la Facultad de Psicología de la Universidad de Cuenca, Karen Gissela Morocho Eras, con número de cédula 0106988983, y Leydy Jazmín Pereira Maldonado, con número de cédula 1900862903, autoras del trabajo final de titulación, cuyo título es *Efectos de un programa de intervención con modalidad virtual para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de básica media de las escuelas de zonas urbanas de la ciudad de Cuenca, período 2022*. Solicitamos de la manera más comedida, al Mgt. David Tacuri Reino, con número de cédula 0104886221, en calidad de investigador y director del proyecto de investigación “*Desarrollo de las habilidades lectoras e inteligencia emocional a través de una modalidad híbrida en escolares del cantón Cuenca*”, que autorice a utilizar la base de datos de su proyecto, para realizar este estudio con enfoque cuantitativo, diseño cuasi experimental, de alcance explicativo-corte transversal, con el objetivo general de analizar el efecto de un programa de intervención virtual para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes de básica media de las escuelas de zonas urbanas de la ciudad de Cuenca. Las partes implicadas expresan la voluntad de comprometer sus esfuerzos y responsabilidad formal para el cumplimiento y éxito en la ejecución del presente trabajo. Para constancia y conformidad de lo estipulado, firman la presente, en tres ejemplares de igual contenido.



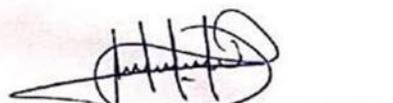
Mgt. David Tacuri Reino
*Director e investigador
del proyecto de investigación*



Mgt. Silvia López
*Docente de la cátedra Unidad
de Integración Curricular I*



Karen Gissela Morocho Eras
Investigadora



Leydy Jazmín Pereira Maldonado
Investigadora

Karen Gissela Morocho Eras
Investigadora

Leydy Jazmín Pereira Maldonado
Investigadora

Anexo B. Planificaciones de las sesiones de intervención

Planificación de la semana 1

Nombre de la Sesión:		"Aprendiendo a través de mi memoria"			
Responsable (s):		Verónica Cabrera			
Objetivo de la Sesión:		Estimular los procesos cognitivos (memoria operativa, atención, concentración) implicados en la lectura			
Agenda del Taller					
HORA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGIA	MATERIALES	DESARROLLO
8:05	<ul style="list-style-type: none"> - Saludo y bienvenida. - Dinámica de integración. - Introducción de las actividades a trabajar en la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer a los participantes de la sesión. - Establecer un buen <u>rapport</u>. - Explicar las normas para una buena comunicación. 	<ul style="list-style-type: none"> - Palabras de bienvenida. - Realización de la dinámica de integración: ¡Los sonidos de los animalitos! - Utilización de un lenguaje adecuado a la edad de los niños para que entiendan las distintas consignas. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zoom 	La dinámica rompehielo consistirá en que cada uno dirá su nombre y el de un animal cuya letra inicial comience con la misma de su nombre. Luego, deberá imitar el sonido del animal. Por ejemplo: mi nombre es Sofia, mi animal favorito es la serpiente y su sonido es así "ssss".
8:15	Memorama de animales	Fortalecer la memoria operativa	Proyección de un <u>memorama</u> , que es una plantilla con tarjetas de imágenes emparejadas.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zoom ✓ <u>Wordwall</u>: Nivel 1: https://wordwall.net/es/resource/32508951 Nivel 2: https://wordwall.net/es/resource/31971330/animales-de-la-granja/animales-de-la-granja PowerPoint (Nivel 3) 	Cada estudiante deberá elegir una imagen y buscar su pareja. PowerPoint (opcional): Se le explicará que, si no selecciona el dibujo correcto, ambas tarjetas se ocultarán (para ocultar cada tarjeta hacer <u>click</u> en las "x" rojas). Cuando el niño cometa un error deberá decir el título de un libro, cuento o historieta que haya leído; si, por el contrario, acierta, se le felicitará con un aplauso.
8:30	<u>Puzzle</u>	Estimular la atención.	Presentación un <u>puzzle</u> , que consiste en armar un rompecabezas con diferentes niveles de complejidad.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zoom ✓ <u>Genially</u>: https://view.genial.ly/60a4207d2c96ad0d95113661/interactive-content-puzzle-inteligencia 	Se compartirá la pantalla y se asignará el control remoto al niño para que realice la actividad. Después, se le explicará que tiene que observar con atención todas las piezas para que pueda construir el rompecabezas e identificar la figura oculta. Además, se le manifestará que a medida que descubra una imagen, pasará a otro nivel de complejidad mayor.
8:45	Crucigrama	Fortalecer la concentración.	Exposición de un crucigrama acompañado de unas preguntas con dibujos.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ <u>Wordwall</u> Nivel 1: (Animales) https://wordwall.net/es/resource/32509331 Nivel 2: (Animales) https://wordwall.net/es/resource/32509491 Nivel 3: (Frutas) https://juegosinfantiles.bosquedefantasias.com/juego/crucigramas/frutas 	Se compartirá la pantalla y se asignará el control remoto al niño para que realice la actividad. Posteriormente, se le solicitará que escuche detenidamente las preguntas para que encuentre las respuestas dentro del crucigrama. Esta actividad también contendrá diferentes niveles de complejidad.
9:15	Cierre y despedida	Evaluar el nivel de satisfacción del participante.	Realización de la dinámica final "con lo que me vine y con lo que me voy"	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Zoom 	Se pedirá al niño que explique las expectativas que presentaba antes de comenzar la sesión y las experiencias que se lleva de las actividades realizadas.

Planificación de la semana 2					
Nombre de la Sesión:		"Descubriendo las pistas"			
Responsable (s):		Verónica Cabrera			
Objetivo de la Sesión:		Potenciar las habilidades de codificación y decodificación.			
Agenda del Taller					
HORA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MATERIALES	DESARROLLO
	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y bienvenida. Dinámica rompe hielo: mentira-verdad Retroalimentación Introducción de las actividades a trabajar en la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentar el tema anterior y las actividades enviadas. Explicar el nuevo tema. 	<ul style="list-style-type: none"> Socialización con los estudiantes, sobre el tema de la semana anterior y tareas. Realización de la dinámica. Explicación de las indicaciones de los juegos de forma clara a los niños. 	<ul style="list-style-type: none"> Zoom 	<p>Se pedirá a los estudiantes que recuerden algún aspecto importante de las actividades realizadas la semana anterior.</p> <p>Después se realizará la dinámica: mentira-verdad, donde cada participante deberá decir 3 verdades y una mentira sobre su persona para que los demás adivinen cual es la mentira.</p>
	Trabalenguas	Potenciar la codificación-decodificación	Proyección de diapositivas que se encuentran en canva .	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Canva: https://www.canva.com/design/DAFALE9jmtE/BHL7aEonA08u7w7F5E5h7w/view?utm_content=DAFALE9jmtE&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=publishsharelink 	Se solicitará la participación de los estudiantes para que lean los diferentes tipos de trabalenguas. Una vez finalizada la actividad se preguntará a los niños la experiencia que sintieron al participar de esta actividad.
	Gamificación Mapa del tesoro	Estimular los procesos implicados en la codificación.	Exposición y explicación del juego de búsqueda del tesoro.	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Genial.ly: https://view.genial.ly/62864b6fb81b6100182a8052/interactive-content-mapa-del-tesoro 	<p>En primer lugar, se presentará el juego y se dará las respectivas indicaciones. Luego, se va a pedir que descifren las claves para avanzar en el juego y conseguir el tesoro.</p> <p>La primera clave se resuelve al descifrar la primera letra de las imágenes; la segunda, al identificar la última letra de las imágenes. La tercera clave corresponde al código MURCIELAGO, en esta actividad se sustituye cada letra de la palabra murciélago con un número según la siguiente relación. Las letras que no se encuentren en la clave de encriptación no se convierten a dígitos numéricos (Como funciona la clave MURCIELAGO: Deben numerarse todas las letras de la palabra murciélago de 0 a 9. Para escribir un mensaje simplemente se reemplazan estas letras por su correspondiente número. Las letras que no figuran en la palabra murciélago no se reemplazan por ninguna. Por ejemplo, SCOUT se escribe S391T.</p> <p style="text-align: center;">MURCIELAGO 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9</p> <p>La última pista se resolverá en clave morse, para la cual deben basarse en la imagen guía del juego.</p>
	Gamificación: ¿Te animas?	Mejorar las habilidades para la acentuación-división silábica y la organización de palabras.	Exposición y explicación del juego ¿Te animas?	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Genial.ly: https://view.genial.ly/62857bbd18bc9d001885d79b/interactive-content-decodificacion 	La siguiente gamificación cuenta con 6 juegos. En el primer juego, los niños deberán encontrar la palabra que no termina con la misma letra que las demás. En el segundo, encontrarán la letra que falta en la palabra. Luego, ordenarán la palabra. Para la cuarta actividad, formarán una palabra con las letras del juego. En la quinta, elegirán la imagen de la palabra que quieren completar (para lo cual tienen 6 opciones para escoger). Para el último juego, mencionarán cuál es la letra con la que empieza la palabra.
	Retroalimentación Cierre y despedida	Retroalimentar las actividades Generar interés en los niños para que continúen asistiendo a las sesiones.	Preguntar si hay dudas sobre la sesión. Despedirse de los niños, y promover interés para la próxima sesión.	<ul style="list-style-type: none"> Zoom 	Se generará un espacio de diálogo en el que los niños puedan realizar dudas, comentarios o sugerencias con respecto a las actividades trabajadas en la sesión.
	Tarea para la casa: El ahorcado	Estimular la codificación y decodificación.	Tarea: Se presenta un número de rayitas para completar en base a los días de la semana.	<ul style="list-style-type: none"> Aplicación en internet: https://wordwall.net/es/resultado/4522562/d%C3%AAs-de-la-semana 	Se enviará el enlace del juego al representante de familia mediante el chat de Zoom o WhatsApp para que los niños puedan resolverlo hasta la siguiente sesión. Se hará una retroalimentación del tema al inicio de la siguiente sesión.

Planificación de la semana 3

Nombre de la Sesión:		Uniendo palabras			
Responsable (s):		Verónica Cabrera			
Objetivo de la Sesión:		Potenciar los procesos semánticos (Comprensión de textos, oraciones y palabras)			
Agenda del Taller					
HORA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MATERIALES	DESARROLLO
	<ul style="list-style-type: none"> Saludo y bienvenida, control de asistencia. Sociabilización de la tarea de la semana pasada. Dinámica inicial: Formando oraciones. Exponer las actividades planeadas 	<ul style="list-style-type: none"> Crear un ambiente cómodo y cálido para los participantes Retroalimentar el tema anterior y las actividades enviadas. Explicar las actividades planeadas para esta semana 	<ul style="list-style-type: none"> Socialización sobre el tema de la semana anterior y tareas. Realización de la dinámica. Formando oraciones 	<ul style="list-style-type: none"> Zoom 	<p>Se tomará el control de asistencia en la sesión.</p> <p>Se les solicitará a los participantes que puedan explicar cómo se desarrolló la tarea de la anterior sesión y si hubo algún inconveniente.</p> <p>Se realizará la dinámica. Formando oraciones, donde cada participante deberá decir una oración que complete a la oración que dijo el anterior participante; para formar una historia que tenga sentido. (No se pueden repetir las oraciones, cuando no tenga sentido la historia se para el juego)</p> <p>Ejemplo La casa es muy bonita. En esa casa viven un niño y su abuela. La abuela tiene 83 años y se llama Juana.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Correcto uso de las palabras 	Potenciar la comprensión de oraciones mediante el fortalecimiento del vocabulario	Proyección de diapositivas	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Genial.ly https://view.genial.ly/6291a3187450f10018fc2e5c/interactive-content-videojuego 	<p>Se solicitará la participación de todos los estudiantes para el "video juego", deben escoger un personaje y completar tres misiones, las cuales fomentan el aprendizaje del vocabulario.</p> <p>Una vez finalizada la actividad se preguntará a los niños la experiencia que sintieron al participar de esta actividad.</p>
	<ul style="list-style-type: none"> Opción correcta 	Fortalecer los procesos de análisis y comprensión de párrafos	Proyección de diapositivas	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Geneally https://view.genial.ly/6291b4749d21860018cebb44/interactive-content-quiz 	Se le presentará a los participantes una serie de párrafos, una vez leídos se debe escoger una respuesta correcta con referencia a la pregunta que se haga del párrafo.
	<ul style="list-style-type: none"> Actividad final 	Fortalecer los procesos de comprensión oral	Proyectar un documento escrito.	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Word 	Mediante el uso de historias cortas, que serán leídas conjuntamente en la clase los participantes deberán responder preguntas de comprensión lectora.
	<ul style="list-style-type: none"> Retroalimentación 	Retroalimentar las actividades	Preguntar si hay dudas sobre la sesión. Indagar sobre nuevas formas de trabajo que les gustarían a los participantes	<ul style="list-style-type: none"> Zoom 	Se generará un espacio de diálogo en el que los participantes puedan expresar sus dudas, comentarios o sugerencias
	<ul style="list-style-type: none"> Actividad para la casa Unir con líneas 	Fortalecer los procesos de comprensión de oraciones a través de la formación de las mismas.	Actividad Formemos oraciones	<ul style="list-style-type: none"> Zoom Genial.ly: https://view.genial.ly/629167703611c60019dc5b22/interactive-content-une-palabras 	Se enviarán las diapositivas del trabajo mediante Zoom o WhatsApp y seguidamente se explicará a los participantes que deben unir con líneas cada palabra para formar una oración que tenga sentido. (Deben unir todas las palabras)
	<ul style="list-style-type: none"> Cierre y despedida 	Invitar a los participantes a futuras reuniones	Establecer un espacio para sugerencias	<ul style="list-style-type: none"> Zoom 	Despedirse apropiadamente e invitar a los participantes a futuras reuniones, anotar sugerencias.

Planificación de la semana 5					
Nombre de la Sesión:		"Recordando Juntos"			
Responsable (s):		Verónica Cabrera			
Objetivo de la Sesión:		Potenciar los procesos cognitivos (memoria, atención y concentración) presentes en la lectura.			
Agenda del Taller					
HORA	ACTIVIDAD	OBJETIVO	METODOLOGÍA	MATERIALES	DESARROLLO
17:00	<ul style="list-style-type: none"> - Saludo y bienvenida. - Control de asistencia. - Dinámica rompe hielo. - Retroalimentación de la sesión anterior. - Introducción de las actividades a desarrollar en la sesión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Generar un ambiente de confianza y de interacción. - Retroalimentar el tema previo con sus respectivas tareas enviadas. - Explicar las actividades a desarrollar de manera general. 	<ul style="list-style-type: none"> - Rapport y socialización conjunta. - Realización de la dinámica: "Yo en el supermercado compré...". 	<ul style="list-style-type: none"> - Zoom 	<p>Se dará la bienvenida a cada uno de los participantes y se registrará la asistencia.</p> <p>Dinámica Rompe hielo: La dinámica consiste en enumerar de forma secuencial una lista de alimentos que se puede comprar en el supermercado. Entonces, cada estudiante deberá mencionar un alimento y los demás estudiantes deberán continuar la lista, repitiendo lo mencionado anteriormente hasta que alguien se equivoque o se olvide algún alimento. Se solicitará a los estudiantes que recuerden las actividades de la sesión anterior, y a su vez se explicará las actividades que se desarrollarán de manera general.</p>
17:10	Ruleta de preguntas: "Recordando Juntos".	Fortalecer la memoria mediante la formulación de preguntas.	Proyección de una ruleta virtual.	<ul style="list-style-type: none"> - Zoom - Genially: https://view.genial.ly/629ff8798b5100018e82c35/interactive-content-quiz-ruleta-genial 	Cada estudiante deberá girar la ruleta y responder de manera correcta cada pregunta. Por cada respuesta correcta se sumarán puntos y al final se obtendrá un premio. Al finalizar la actividad, se preguntará a los participantes qué sintieron al realizar la actividad.
17:20	Encuentra las diferencias	Potenciar la atención y concentración en los participantes	Juego en línea	<ul style="list-style-type: none"> • Zoom https://es.hellokids.com/c/29513/juegos-gratuitos/buscar-las-diferencias/agnomeo-v-julieta https://es.hellokids.com/c/29411/juegos-gratuitos/buscar-las-diferencias/buscar-las-diferencias-entre-pinguinos https://es.hellokids.com/c/29410/juegos-gratuitos/buscar-las-diferencias/los-nuevos-heroes 	Se le presentará a los participantes una serie de juegos donde deberán encontrar las diferencias entre dos imágenes, según el grado de complejidad las diferencias aumentan.
17:30	Quiz de Imagen.	Fomentar la atención y concentración mediante la presentación de imágenes.	Presentación de imágenes y preguntas al respecto.	<ul style="list-style-type: none"> - Zoom - Genially: Nivel 1 https://view.genial.ly/62a00fbcc152910018a2b35c/interactive-content-quiz-sobre-imagen Nivel 2 https://view.genial.ly/62a0b0386806170011ec2f36/interactive-content-copia-quiz-de-imagen 	Los participantes deberán prestar atención a cada imagen que se presentará durante un minuto, y a continuación se formularán preguntas acerca de la misma para evaluar su atención. Al finalizar la actividad, se preguntará a los participantes qué sintieron al realizar la actividad.
17:45	Cierre y despedida.	Evaluar el nivel de satisfacción del participante.	Realización de la dinámica final: ¿Qué aprendí hoy?	<ul style="list-style-type: none"> - Zoom 	Se solicitará a los participantes que expresen su satisfacción de la sesión mediante el uso de emojis y que describan lo que aprendieron a lo largo de la sesión. Se dará espacio para que cada estudiante realice preguntas, comentarios o sugerencias.
18:00	Rompecabezas	Estimular la atención y concentración mediante la resolución de un rompecabezas.	Ejecución de un rompecabezas a través de una página web.	Página web: https://www.puzzlesjuni.or.com/desafio-puzzle-de-rompecabezas-parque-62a37a79e028d.html https://poki.com/es/g/one-t-master	Se enviará el enlace del rompecabezas en el cual los estudiantes deberán resolverlo para encontrar fomentar su atención.

Anexo C. Matriz de seguimiento de las planificaciones

Seguimiento y Evaluación de la 1^{era} Sesión				
Del desarrollo de habilidades que pretende trabajar en la sesión:				
Habilidades internas que parten desde la intervención	No Logrado	Parcialmente	Logrado	Observaciones y ajustes a la intervención
Los niños fueron capaces de mantener la atención para armar el rompecabezas			x	
Los niños pudieron recordar el orden de presentación de las imágenes y palabras para emparejarlas		x		Las presentaciones con menos imágenes las recordaban sin problema, pero la presentación con mayor número de imágenes se les dificultaba un poquito.
Los niños lograron mantener la concentración para responder las preguntas del crucigrama			x	

De las sesiones y la conducta esperada:

Actividades	No efectiva	Parcialmente	Efectivas	Observaciones y ajustes a la intervención
Las actividades planteadas permiten la interacción efectiva			x	
El juego de gamificación fue efectivo en cuanto a la participación y respuesta.			x	
El juego de gamificación sirvió para su fin por el cual fue elaborado.			x	
La conducta esperada se logró por parte de los participantes			x	
La actividad de títeres mantuvo su atención** en caso de existir.				
Las formas de respuesta eran inmediatas			x	
La perspectiva de los beneficiarios sobre la sesión fue favorable			x	
La distribución de tiempos para cada actividad fue la suficiente		x		
La conectividad favoreció la intervención			x	
Otras consideraciones que usted considere anotarlas aquí.				

Seguimiento y Evaluación de la 2^{da} Sesión				
Del desarrollo de habilidades que pretende trabajar en la sesión:				
Habilidades internas que parten desde la intervención	No Logrado	Parcialmente	Logrado	Observaciones y ajustes a la intervención
Los niños pueden decir correctamente los trabalenguas.		X		Algunos niños leían muy rápido los trabalenguas, por ende, no pronunciaban correctamente muchas palabras.
Los niños pueden descifrar todas las claves.			X	
Los niños identifican la letra faltante de la palabra.			X	
Los niños logran formar las palabras.			X	
Los niños pueden identificar qué palabra no termina con la misma letra.			X	
Los niños logran completar las palabras con base en la imagen.			X	
Los niños logran ordenar la palabra.			X	
Los niños pueden reconocer la palabra por la letra que empieza.			X	

De las sesiones y la conducta esperada:

Actividades	No efectiva	Parcialmente	Efectivas	Observaciones y ajustes a la intervención
Las actividades planteadas permiten la interacción efectiva			X	
El juego de gamificación fue efectivo en cuanto a la participación y respuesta.			X	
El juego de gamificación sirvió para su fin por el cual fue elaborado.			X	
La conducta esperada se logró por parte de los participantes			X	
Las formas de respuesta eran inmediatas		X		
La perspectiva de los beneficiarios sobre la sesión fue favorable			X	
La distribución de tiempos para cada actividad fue la suficiente			X	
La conectividad favoreció la intervención			X	

Seguimiento y Evaluación de la 3ª Sesión
Del desarrollo de habilidades que pretende trabajar en la sesión:

Habilidades internas que parten desde la intervención	No Logrado	Parcialmente	Logrado	Observaciones y ajustes a la intervención
Los niños fueron capaces de formar oraciones.			x	
Los niños pudieron identificar correctamente cómo se escriben las palabras.			x	
Los niños fueron capaces de comprender un párrafo.		x		Algunos niños no reconocen algunas estructuras gramaticales ni signos de puntuación

De las sesiones y la conducta esperada:

Actividades	No efectiva	Parcialmente	Efectivas	Observaciones y ajustes a la intervención
Las actividades planteadas permiten la interacción efectiva			X	
El juego de gamificación fue efectivo en cuanto a la participación y respuesta.			X	
El juego de gamificación sirvió para su fin por el cual fue elaborado.			X	
La conducta esperada se logró por parte de los participantes			X	
Las actividades mantuvieron la atención de los niños.			X	
Las formas de respuesta eran inmediatas			X	
La perspectiva de los beneficiarios sobre la sesión fue favorable			X	
La distribución de tiempos para cada actividad fue la suficiente			X	
La conectividad favoreció la intervención			x	
Otras consideraciones que usted considere anotarlas aquí.				

Seguimiento y Evaluación de la 4ª Sesión
Del desarrollo de habilidades que pretende trabajar en la sesión:

Habilidades internas que parten desde la intervención	No Logrado	Parcialmente	Logrado	Observaciones y ajustes a la intervención
Los niños conocen las reglas gramaticales del lenguaje			X	
Los niños identifican los errores gramaticales en las palabras, oraciones y párrafos			X	
Los niños saben cuándo deben usar los signos de puntuación y las tildes			X	
Los niños argumentan sus respuestas en base a las reglas gramaticales			X	

De las sesiones y la conducta esperada:

Actividades	No efectiva	Parcialmente	Efectivas	Observaciones y ajustes a la intervención
Las actividades planteadas permiten la interacción efectiva			X	
El juego de gamificación fue efectivo en cuanto a la participación y respuesta.			X	
El juego de gamificación sirvió para su fin por el cual fue elaborado.		X		Hay que cuidar que el tipo de letra de las actividades no sea de difícil comprensión. Se les dificulta a algunos niños la lectura con un tipo de letra como el de la primera actividad.
La conducta esperada se logró por parte de los participantes			X	
Las formas de respuesta eran inmediatas			X	
La perspectiva de los beneficiarios sobre la sesión fue favorable			X	
La distribución de tiempos para cada actividad fue la suficiente			X	
La conectividad favoreció la intervención			X	
Otras consideraciones que usted considere anotarlas aquí.				

Seguimiento y Evaluación de la 5ª Sesión				
Del desarrollo de habilidades que pretende trabajar en la sesión:				
Habilidades internas que parten desde la intervención	No Logrado	Parcialmente	Logrado	Observaciones y ajustes a la intervención
Los niños hacen uso de su memoria para responder correctamente diferentes preguntas.			X	
Los niños pueden focalizar la atención para encontrar las diferencias entre dos imágenes similares			X	
Los niños pueden recordar imágenes para contestar correctamente diferentes preguntas.			X	
Los niños pueden resolver rompecabezas a través de su atención y concentración.			X	
De las sesiones y la conducta esperada:				
Actividades	No efectiva	Parcialmente	Efectivas	Observaciones y ajustes a la intervención
Las actividades planteadas permiten la interacción efectiva			X	
El juego de gamificación fue efectivo en cuanto a la participación y respuesta.			X	
El juego de gamificación sirvió para su fin por el cual fue elaborado.			X	
La conducta esperada se logró por parte de los participantes			X	
Las formas de respuesta eran inmediatas			X	
La perspectiva de los beneficiarios sobre la sesión fue favorable			X	
La distribución de tiempos para cada actividad fue la suficiente			X	
La conectividad favoreció la intervención			X	
<i>Otras consideraciones que usted considere anotarlas aquí.</i>				

Anexo D. Base de datos

Tacuri Reino, René David, 2023, "Base de datos pre y postest de un programa de intervención virtual TFT Morocho y Pereira", <https://doi.org/10.7910/DVN/5YTIWO>, Harvard Dataverse, V1