



Universidad del Azuay

**Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la
Educación**

Escuela de Educación Especial y Básica

Proyecto de nivelación de la lectoescritura mediante
estrategias metodológicas virtuales: una propuesta para
tercer año de Educación General Básica Ecuatoriana

Autor:

Myriam Patricia Punín Rojas

Directora:

Mgtr. Julia AVECILLAS

Cuenca-Ecuador

2021

DEDICATORIA

Este trabajo quiero dedicarlo a mis padres. De manera especial a mi mamá, quien me ha brindado todo su apoyo y amor en todo momento, a mis sobrinos que fueron mi inspiración para continuar, a mis amigas y compañeras que me alentaron a seguir adelante.

Es un gran peldaño en mi vida, y está lleno de amor para ustedes.

Myriam Punín

AGRADECIMIENTO

Mi agradecimiento infinito a Dios, a mi familia por su apoyo en todo momento, a mi madre por estar ahí siempre.

Mi agradecimiento infinito a mi directora, Mgtr. Julia Avecillas, por su cariño y orientación para culminar este proyecto. A mis docentes por la formación académica y humanística brindada en todos estos años.

Myriam Punín

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| DEDICATORIA | 2 |
| AGRADECIMIENTO..... | 3 |
| ÍNDICE..... | 4 |
| RESUMEN | 6 |
| ABSTRACT..... | 7 |
| INTRODUCCIÓN | 8 |
| CAPÍTULO I | 10 |
| MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE..... | 10 |
| 1.1 Definición de lectoescritura inicial..... | 10 |
| 1.2 Fases de desarrollo de lectoescritura | 13 |
| 1.3 Prerrequisitos de la lectoescritura | 15 |
| 1.3.1 Desarrollo de la motricidad: lateralización | 16 |
| 1.3.2 Procesos cognitivos | 16 |
| 1.3.3 Destrezas orales de la lengua | 18 |
| 1.3.4 La conciencia fonológica | 18 |
| 1.4 Métodos de desarrollo de la lectoescritura..... | 20 |
| 1.4.1 Métodos sintéticos | 20 |
| 1.4.2 Métodos analíticos | 21 |
| 1.4.3 Métodos mixtos | 22 |
| 1.4.4 Métodos alternativos o propuestas innovadoras | 22 |
| 1.4.5 El Método fonético-analítico-sintético-comunicativo: una propuesta instaurada en los currículos de Latinoamérica. | 23 |
| 1.5 Propuesta de desarrollo de la lectoescritura en el Ecuador: Currículo de Lengua y Literatura (2017). | 25 |
| 1.6 El uso de TIC para el desarrollo de la lectoescritura..... | 27 |
| Conclusión | 31 |
| CAPÍTULO II | 32 |
| Metodología | 32 |
| Introducción | 32 |
| 2.1 Diseño metodológico..... | 32 |
| 2.2 Contexto, población y participantes..... | 32 |
| 2.3 Procedimiento..... | 33 |
| Fase 1. Elaboración del diagnóstico: | 33 |
| Fase 2. Diseño y aplicación de la propuesta de nivelación: primera intervención | 34 |
| Fase 3: Evaluación de la primera fase de intervención: | 36 |
| Fase 4. Diseño y aplicación de la propuesta de nivelación: segunda intervención | 36 |

| | |
|---|----|
| Fase 5. Evaluación final | 37 |
| 2.4 Instrumentos | 37 |
| En el subtest de lectura: | 37 |
| □ Comprensión lectora: | 39 |
| Subtest de escritura | 39 |
| Copiado de palabras, frases y texto. | 40 |
| En el subtest de escritura | 40 |
| De las entrevistas a docente, niños y padres de familia | 40 |
| 2.5 Método de análisis de resultados | 41 |
| Conclusión | 41 |
| CAPÍTULO III..... | 42 |
| RESULTADOS..... | 42 |
| Introducción | 42 |
| 3.2 Resultados de la entrevista a la docente..... | 47 |
| 3.3 Resultados de las entrevistas a niños y padres de familia | 47 |
| Resultados Finales..... | 48 |
| CAPÍTULO IV..... | 49 |
| DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES..... | 49 |
| BIBLIOGRAFÍA | 59 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla 1 | 33 |
| Tabla 2. | 34 |
| Tabla 3: | 35 |
| Tabla 4 | 43 |
| Tabla 5 – Cuadro comparativo de resultados en las tres etapas valorativas | 44 |
| Tabla 6 | 45 |
| <i>Errores naturales de la lectura en Voz Alta en las tres etapas valorativas</i> | 45 |
| Tabla 7 | 46 |
| <i>Errores naturales en Fluidez Lectora en las tres etapas valorativas.....</i> | 46 |
| Tabla 8 | 46 |
| <i>Errores naturales en Dictado en las tres etapas valorativas</i> | 46 |

ANEXOS

| | |
|--|----|
| ANEXO 1..... | 65 |
| ANEXO 2 – MUESTRA DE PLANIFICACIONES | 68 |

RESUMEN

El objetivo de la presente investigación fue generar un proyecto de nivelación del desarrollo de la lectoescritura para niños de tercer año de educación básica mediante estrategias metodológicas de educación virtual. A partir de una metodología mixta, se partió de un diagnóstico del desarrollo de la lectoescritura de los niños mediante la aplicación de la prueba TALE; y para evaluar las experiencias previas con la modalidad de estudios virtuales se aplicó una entrevista a la docente del año lectivo anterior, grupos focales con padres de familia y niños. En una segunda fase, se planificó y desarrolló un proceso de nivelación en lectoescritura, a partir del Modelo Respuesta de Intervención para diagnóstico de Trastornos Específicos del Aprendizaje. Finalmente, se realizó una valoración de los resultados mediante la aplicación de la post prueba y grupos focales con padres y niños, para determinar el impacto de la intervención. Con el presente estudio se concluye que, la relación entre el método fonético-analítico-sintético con un adecuado uso de las TIC se convierte en una alternativa adecuada para la nivelación de la lectoescritura en niños de tercer año de EGB.

ABSTRACT

This investigation has a mixed approach. The objective was to generate a project to level the development of literacy for children in the third year of basic education through methodological strategies of virtual education. The proposal was carried out in three phases: it started with a diagnosis of the children's literacy development through the application of the TALE test; and interviews with the teacher from the previous school year, focus groups with parents and children to evaluate previous experiences with the virtual study modality. In a second phase, a leveling process in literacy will be planned and developed, based on the Intervention Response Model for the diagnosis of Specific Learning Disorders. Finally, an assessment of the results will be carried out through the application of the post-test and focus groups with parents and children, to determine the impact of the intervention. With the present study it is concluded that the relationship between the phonetic-analytic-synthetic method with an adequate use of ICT becomes an adequate alternative for the leveling of literacy in third-year GBS children.

Translated by



Miryam Patricia Punín Rojas

INTRODUCCIÓN

Desde que se dio inicio al sistema de educación virtual, a partir de los lineamientos del Ministerio de Educación del Ecuador (2020), por efecto de la pandemia Covid-19, se han manejado las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC), y las Tecnologías del Aprendizaje Cooperativo (TAC) como una vía para continuar con la educación formal en todos los niveles educativos.

En este contexto, el desarrollo de la lectoescritura en Educación General Básica, correspondiente a uno de los más significativos pilares de la formación escolar, se vio perjudicado, por la premura con la que se debieron tomar decisiones para finalizar el año lectivo 2019-2020. Ya sea por las limitaciones de accesibilidad a internet, la falta de preparación de los docentes en estrategias metodológicas virtuales, un inadecuado apoyo de los padres de familia en casa, por la necesidad de adaptación de los niños a sistemas educativos en línea, entre otras causas, el nuevo año lectivo 2020-2021, exigió procesos de nivelación en todas las áreas de manera emergente. En lo concerniente a los procesos de nivelación dirigidos a los terceros años de Educación General Básica, se debieron regentar los esfuerzos, de manera fundamental, hacia el área de Lengua y Literatura; puesto que, sin nivelar la lectoescritura, no resultaba posible continuar adecuadamente con el aprendizaje de todas las otras áreas, y con el desarrollo de las destrezas que competen en este año escolar.

En las aulas de clase regulares, debido a las diferencias de aprendizaje, no siempre los niños al terminar segundo año de básica, alcanzan un aprendizaje óptimo de la lectura y escritura inicial; más aún, dadas las circunstancias de la adaptación inmediata en el año lectivo 2019-2020 a clases por medio de internet. Por lo tanto, esta realidad exigió acciones emergentes pero diseñadas en el mismo contexto de “la educación en línea”.

De esta manera, se debieron buscar estrategias metodológicas adecuadas: interactivas, creativas, lúdicas, pero sin dejar de lado, el proceso coherente de enseñanza de la lectoescritura, a partir de un modelo fonético-analítico-sintético, que es, además, consecuente con lo prescrito en nuestro sistema educativo, desde el currículo de subnivel elemental.

La virtualidad por su parte, no debe ser considerado como un limitante sino como una fortaleza. La educación con uso de tecnología es muy efectiva si se aplica una adecuada construcción pedagógica, en donde la capacitación juega un papel importante ya que debemos aprender a educar y a ser cálidos y asertivos, a pesar del distanciamiento y de que las actividades sean en muchas ocasiones asincrónicas.

Los procesos de nivelación, por supuesto deben ser pensados para responder a las necesidades de los diferentes contextos y realidades; pues no todos aprenden de la misma forma o al mismo ritmo; y no todos están en las mismas condiciones para estar conectados durante horas frente a un computador. Por esta razón, las instituciones educativas, que aún mantienen una modalidad virtual o híbrido, deben diseñar un plan de educación virtual que responda a sus realidades; aunque manteniendo los lineamientos mínimos ministeriales.

En este contexto, el presente proyecto tuvo como objetivo elaborar un proyecto de nivelación de la lectoescritura mediante estrategias metodológicas virtuales, para niños de tercer año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Bell Academy.

El informe de la investigación realizada, presentada por medio de esta tesis, se evidencia mediante cuatro capítulos. En el primer capítulo se presenta el marco teórico y estado del arte que sustenta la propuesta, en un segundo capítulo, la metodología aplicada, el tercer capítulo evidencia los resultados; y finalmente, el último capítulo plantea la discusión a partir de los resultados.

CAPÍTULO I

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE

Introducción

El primer capítulo de la investigación, elabora una revisión teórica que fundamenta el estudio realizado. Se parte de una conceptualización de la lectoescritura inicial, las fases de su desarrollo, así como una clasificación general de los métodos aplicados. Detalla el concepto del método fonético-analítico-sintético-comunicativo, por su pertinencia con la propuesta curricular vigente en el Ecuador. Finalmente, elabora una revisión de la importancia del uso de las TIC, para favorecer el desarrollo de la lectoescritura, a partir de los resultados alcanzados en estudios previos.

1.1 Definición de lectoescritura inicial

Se define por lectoescritura inicial a aquel proceso de aprendizaje de la lectura y escritura que se desarrolla en los primeros tres grados de la educación primaria (Stone, 2019). Existen autores que amplían esta definición, incluyendo el rango de aprendizaje desde el nacimiento hasta la edad de 8 años, debido a la importancia que se les otorga a las habilidades lingüísticas tempranas (Delfior, 2008), pues se considera que la adquisición de la lectoescritura es un eslabón más del desarrollo de la competencia comunicativa.

Para Núñez y Santamarina (2014), se debe considerar como proceso de la lectoescritura, al aprendizaje de alfabetización inicial que inicia aproximadamente desde los seis hasta los doce años, en el contexto específico de la escolaridad. Desde cualquier

perspectiva, la lectoescritura supone el aprendizaje inicial de la lectura y la escritura a partir del conocimiento del código alfabético, así como, la capacidad de desarrollo de la comprensión lectora y de la expresión escrita.

El desarrollo de la lectoescritura involucra varios procesos neuropsicológicos y madurativos como la percepción, memoria, cognición, metacognición, capacidad inferencial, motricidad, conciencia lingüística, lateralidad, atención, entre otros (Stone, 2019). A su vez, requiere de un aprendizaje normado y escolar; y no se adquiere de manera natural como sí sucede con el lenguaje oral. Kočický *et al.*, (2018) refieren que la comprensión oral se desarrolla de manera natural; es decir, con una mínima intervención deliberada; mientras que, la lectoescritura responde a un aprendizaje más desafiante y requiere instrucción deliberada.

El desarrollo de la lectoescritura constituye una base importante en el camino del aprendizaje permanente. Su nivel afecta los niveles de otras alfabetizaciones pertenecientes a la educación del individuo. Es decir, es la base de todos los otros aprendizajes escolares. Wildova (2014) señala que el desarrollo de esta competencia es uno de los objetivos fundamentales de la educación proporcionada por la escolarización obligatoria.

El proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectoescritura inicial debe plantearse considerando las problemáticas ocurridas al interior del grupo, de modo que se constituya en una respuesta educativa a las necesidades y potencialidades de los estudiantes (Ávila y Martínez, 2017). Al igual que en toda competencia comunicativa, hay diferentes ritmos para desarrollar este aprendizaje, sin embargo, es obligación de la escuela garantizar su aprendizaje de manera más o menos homogeneizada.

La lectoescritura es un proceso interactivo en el que los nuevos lectores y escritores construyen una representación significativa de un texto empleando estrategias comunicativas efectivas (Pourhosein y Sabouri, 2016). Estas estrategias desarrollan habilidades significativas para consolidar la competencia comunicativa inicial de los estudiantes.

Tanto la lectura como la escritura son competencias comunicativas independientes pero interrelacionadas. El aprendizaje de cada uno de ellos, depende de la otra. A su vez las dos, son una representación de la oralidad (Mendoza-Fillola, 2011). Enseñar a los estudiantes el código alfabético es un objetivo importante para los primeros años de la escuela primaria, especialmente cuando se requiere la inmediatez de la comprensión y capacidad expresiva de diferentes tipos de géneros textuales. (Guthrie *et al.*, 2007).

Valdebenito y Durán (2015) agregan que la comprensión lectora y la escritura expresiva, en el contexto del aprendizaje de la lectura, son los objetivos fundamentales del desarrollo de la lectoescritura. Esto, por lo tanto, permite comprender que enseñar a leer y escribir en los primeros años escolares, no se limita a una alfabetización tradicional, en la que, lo que basta es el aprendizaje de la lectura de letras o textos; o de la escritura dirigida; sino que, implica el desarrollo mismo de una competencia comunicativa eficaz.

Para la Didáctica de la Lengua y Literatura, disciplina encargada del aprendizaje del Área de Lengua y Literatura desde los primeros años de la escolaridad, la alfabetización inicial supone el desarrollo de la competencia comunicativa plena de los niños, a través de la lectura y la escritura (Mendoza-Fillola, 2011), uno de los objetivos del área de Lengua y Literatura es desarrollar una comunicación eficaz, esto no podría darse sin el aprendizaje de esta nueva forma de comunicación: la lectura y la escritura.

Para Alharbi (2015) estas habilidades se adquieren mediante la instrucción de estrategias explícitas y significativas para el niño. Añade que, este enfoque instruccional es consistente con los principios de la teoría del constructivismo social de Vygotsky, donde el maestro y sus compañeros son modelos fundamentales para el desarrollo del lenguaje escrito.

El desarrollo de la oralidad, por su parte, se convierte en el eje desde donde se desarrollará la lectoescritura (Benítez, 1995). Es por esto fundamental que, en el área de Lengua y Literatura, las clases de alfabetización inicial partan siempre del componente oral: cuentos, rimas, canciones, conversaciones, entre otras, y que, el aprendizaje de la escritura y de la lectura, se constituyan en otra forma de comunicación eficaz, en el contexto de la naturalidad de la comunicación.

Por su parte, el papel de los docentes como mediadores del aprendizaje de los alumnos puede ayudarles a desarrollar un andamiaje cognitivo más rápido. Si bien los maestros participan en la instrucción directa de estrategias de lectura y escritura específicas, deben monitorear el progreso de sus estudiantes y brindarles continuamente estímulo, refuerzo positivo y retroalimentación a través de la instrucción de estrategias explícitas realizadas en modos de enseñanza "interdependientes" o "interactivos" (Parra, 2014).

1.2 Fases de desarrollo de lectoescritura

Desarrollar la lectoescritura conlleva comprender este aprendizaje como un proceso que pasa de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado, a la asociación de lo escrito con el lenguaje oral. A su vez, implica pasar del proceso de operaciones conscientes (la individualización de fonemas, por ejemplo), a la

representación de dichos fonemas en letras, a sintetizar las letras en la palabra y a la organización de las palabras (Gutiérrez, 2018).

Samuels (1979), citado por Castejón *et al.* (2015) describió inicialmente tres etapas en la adquisición del reconocimiento de palabras: la etapa inicial, caracterizada por la inexactitud y lentitud; la etapa intermedia, que se caracteriza por la adquisición de precisión; y la automaticidad de los procesos básicos, caracterizados por un reconocimiento de palabras preciso y rápido.

Otros autores como Mansilla *et al.*(2011), abordaron más tarde la descripción de las etapas del desarrollo, pero sin incorporar cambios importantes en la concepción de Samuels. Sin embargo, revisiones posteriores señalaron que las etapas no deben considerarse rígidas, sino como un continuo en el que el alumno adquiere competencia incorporando estrategias de decodificación para leer con precisión y rapidez todas las palabras en su idioma.

A partir de las investigaciones psicogenéticas de Emilia Ferreiro (1971) citada por Gutiérrez y Mediavilla (2015), se plantean niveles de desarrollo de la lectoescritura, y se sintetizan en:

- Nivel concreto: el individuo no comprende el carácter simbólico de la escritura, al punto de que no diferencia un dibujo de un texto. Es el equiparable al garabateo.
- Nivel simbólico o presilábico: el individuo está al tanto de que la escritura refiere a un significado. Asume que los textos dicen los nombres de los textos, que una palabra para ser leída debe contar con tres grafías o más y que un texto, para ser leído, deberá estar constituido por signos distintos.
- Nivel lingüístico: el individuo descubre la relación entre el texto y los aspectos sonoros del habla. Para esto se sigue el siguiente proceso:

Se efectúa un análisis silábico de los nombres, de modo que se escribe una letra o pseudolettra por cada sílaba que se emite.

Se mantiene la escritura de una letra por cada sílaba de la palabra, con la diferencia de que actualmente posee un valor sonoro fijo, es decir, la letra escrita coincide tanto con la vocal como con la consonante que forman la sílaba.

El niño o niña realiza un razonamiento silábico para algunas de las sílabas de las palabras, mientras que en otras desarrolla un razonamiento de tipo alfabético.

El niño lleva a cabo una correspondencia entre los fonemas que constituyen una palabra y las letras indispensables para escribirla.

Finalmente, se comprende la estructura de la sílaba empleando las hipótesis de cantidad, variedad y posición, aunque no sobre la palabra en su totalidad, sino al interior de la sílaba (Gutiérrez y Mediavilla, 2015)

1.3 Prerrequisitos de la lectoescritura

La referencia a prerrequisitos de la lectoescritura, supone las condiciones o circunstancias necesarias para que, un niño dé inicio al aprendizaje formal de la lectura y escritura en el contexto de una escolarización. Para Núñez y Santamarina (2014) la importancia de definir y describir los prerrequisitos de la lectoescritura, radica en que esto permitiría comprender la secuencia en el desarrollo de la comprensión lectora y la escritura; y, por consiguiente, determinar posibles falencias tempranas. A su vez, la finalidad de detectar los conocimientos, destrezas, habilidades y madurez previa,

permitirá alertar a los padres y profesionales sobre posibles obstáculos en el aprendizaje de la lectura y escritura. Solo un diagnóstico temprano podrá evitar daños permanentes y se podrá determinar intervenciones eficaces.

De esta manera, estos prerequisites se convierten en conocimientos previos, que el alumno debe poseer antes de dar inicio al aprendizaje formal de la lectura y escritura en el contexto escolar.

1.3.1 Desarrollo de la motricidad: lateralización

El desarrollo de la lateralidad y el resto de habilidades motrices, tales como el ritmo o la orientación espacial y temporal, son fundamentales para un adecuado inicio del aprendizaje de la lectura y la escritura. La falta de ritmo, por ejemplo, puede provocar una lectura lenta o con puntuación y pronunciación inadecuadas (Núñez y Santamarina, 2014). El proceso de lateralización tiene una base neurológica y es una etapa característica de la maduración del sistema nervioso (Oliva, 2014). Por lo general, las falencias o problemas en la lectura suelen aparecer en aquellas personas que presentan inseguridad en su orientación o arbitrariedad respecto a los movimientos oculares durante el rastro, un adecuado desarrollo de los movimientos oculares va a favorecer la percepción de las letras y palabras, por este motivo es indudable la importancia que adquiera un buen desarrollo de estos movimientos para el proceso lector.

1.3.2 Procesos cognitivos

Existen varios procesos cognitivos propios al desarrollo del individuo que aparecen antes de iniciarse el aprendizaje formal de la lectoescritura y que resultan clave. Es más, un desempeño ineficiente de estos podrían ser la explicación para las diferencias personales durante la lectura. Algunos de estos procesos son:

- La atención. Para Guapulema (2017) se define como un proceso selectivo, por medio del cual el foco atencional destaca ciertas partes de la realidad en detrimento de otras. Justamente, entre las principales características de la atención está la capacidad de dar prioridad a un estímulo con mayor relevancia. Abstraído el estímulo por medio de la atención, son necesarios otros procesos para que este estímulo pueda desarrollar un aprendizaje significativo.

Para Núñez y Santamarina (2014), procesos cognitivos fundamentales que se constituyen en prerrequisitos de la lectoescritura son: la capacidad de generación de ideas, de revisión y reformulación; así como la anticipación, concebida, la última, como la capacidad básica de comprensión que involucra toda la información previa poseída por el niño y que puede activar.

Así, la comprensión, definida por Guapulema (2017) como un pensamiento activo que construye sentido por medio de interacciones entre el texto y los lectores, permite que la lectoescritura no se convierta en un aprendizaje pasivo y que se limite específicamente al dominio de un código. Entre las causas por las que existe falta de comprensión en los estudiantes, durante la lectura, se relaciona a un deficiente lenguaje, falta de atención, poca práctica en la lectura, deficiente enseñanza, pobre familiaridad con el texto, entre otras.

- Memoria. Corresponde a la capacidad de almacenamiento de información de forma consciente. La memoria se corresponde a una capacidad cognitiva fundamental para el desarrollo de la lectoescritura pues permitirá la evocación de la codificación verbal, el recuerdo de palabras, la evocación diferida visual y verbal, el reconocimiento de los fonemas y grafemas, etc. (Urquino, 2017).

1.3.3 Destrezas orales de la lengua

La lengua oral resulta, a criterio de Núñez y Santamarina (2014), fundamental durante la educación infantil y primaria. Se corresponde al primordial instrumento en el aprendizaje, puesto que contribuye a regular la conducta, a expresar sentimientos, ideas y emociones. Esto no quiere decir que quien no lo posea se encuentre limitado al aprendizaje, pero requiere de otros códigos de comunicación, que efectivicen el pensamiento.

Como educadores, resulta ineludible la emergencia de fortalecer la oralidad, puesto que se constituye en una herramienta básica para la construcción de significados por medio de textos (Hidalgo y Medina, 2010). Desde la concepción de la competencia comunicativa –concepto de la escuela pragmática de la Didáctica de la lengua-, las destrezas orales son: escuchar y hablar (Mendoza-Fillola, 2005, 2011).

Un aspecto importante dentro de las destrezas orales de la lengua es la fluidez (Hidalgo y de Medina, 2010; Gómez, 2008), que se corresponde la capacidad del discurso de expresarse correctamente con cierta facilidad y espontaneidad. Por otra parte, está también la comprensión que se alcanza en el proceso de la escucha. “La comprensión precede y es condición necesaria previa a la producción” (Pugliese, 2009, p. 18 citado por Núñez y Santamarina, 2014). Un espacio independiente otorgamos a la conciencia lingüística, y su eje, en el desarrollo de la lectoescritura correspondiente a la conciencia fonológica.

1.3.4 La conciencia fonológica

La conciencia fonológica es una de las primeras manifestaciones de la conciencia metalingüística. Esta última, según lo apuntado por Sancho (2014), consiste en la

capacidad para llevar a cabo una reflexión sobre los componentes que estructuran el lenguaje: fonemas, palabras, estructura de las distintas proposiciones. Por su parte, la conciencia fonológica resulta un predictor de la competencia lectora. El conocimiento fonológico no es homogéneo; existen más bien distintos niveles de conocimiento que ayudan a su desarrollo total.

Citando a Nuñez y Santamarina (2014) estos niveles son:

- Conciencia silábica: conocimiento explícito de que las palabras están constituidas por sonidos articulados que constituyen un solo núcleo fónico entre dos depresiones sucesivas de la emisión de voz, es decir, sílabas, cuya característica es que éstas pueden ser articuladas por sí mismas.
- Conciencia fonética y fonémica: la conciencia fonética se basa en la percepción de los rasgos acústicos y articulatorios, mientras que la conciencia fonémica se fundamenta en la representación de las unidades fonológicas del léxico interno. La conciencia del fonema cumple un rol fundamental en el aprendizaje de la decodificación lectora porque permite comprender que los fonemas están representados en grafemas, así como la forma en que esta representación se manifiesta en las palabras.
- Conciencia intrasilábica: la sílaba no es una estructura lineal, sino que puede descomponerse en unidades más pequeñas, nos referimos al *onset*, formado por la consonante o agrupación consonántica inicial, la rima, constituida por un grupo vocálico y la *coda*, formada por la consonante o consonantes que siguen a la vocal, aunque no tiene que existir necesariamente una coda en cada sílaba.

La conciencia fonológica se va adquiriendo progresivamente y mejora según la serie de estímulos que desde la escolaridad inicial se encamina a su desarrollo.

Hoy, desde la diversidad de literatura que existe en torno a la lectoescritura, se considera el inicio de su aprendizaje.

1.4 Métodos de desarrollo de la lectoescritura

Existen diversas teorías sobre los métodos de enseñanza de la lectoescritura. A su vez, depende del enfoque y abordaje. Sin embargo, desde una perspectiva didáctica, podemos clasificar los diferentes métodos en tres grandes grupos: los métodos sintéticos, analíticos y mixtos.

1.4.1 Métodos sintéticos

Este tipo de métodos se sustentan en la correspondencia entre el sonido y la grafía. Desarrollan dicha relación por medio de los elementos mínimos de lo escrito, de la letra. Tal proceso implica ir de lo particular a la totalidad. Se inicia con el reconocimiento de los signos o sonidos más elementales. Los estudiantes primero aprenden las letras y sus respectivos sonidos, y posteriormente combinan consonantes y vocales en sílabas. Así mismo, se combinan las sílabas en palabras y éstas en oraciones. Se estaría hablando de un proceso de fusión silábica, es decir, un trabajo sintetizador (Cantero, 2010). Al interior de este método se encuentran otras subcategorías:

- **Método alfabético:** Inicia con el aprendizaje del alfabeto. Los estudiantes reconocen cada una de las letras y aprenden sus respectivos nombres. A continuación, realizan las combinaciones silábicas. El problema que se deriva de este método es que a los niños se les exige leer de manera diferente a como se le enseñó previamente que debía leer el signo.
- **Método fónico:** Se inicia enseñando la pronunciación de las letras, lo que permite las asociaciones futuras. Lo que el niño realiza a continuación coincide con los

planteamientos de los métodos sintéticos, es decir, se asocia una expresión gestual a cada fonema, los que serán aprendidos y gesticulados por los niños al momento de pronunciar un sonido.

- Método silábico: Se inicia con la sílaba para a partir de ella elaborar la unidad que el oído del niño percibirá y distinguirá. Como puede deducirse, la aplicación continúa siendo mecánica y ascendente. Sobresale el esfuerzo memorístico llevado a cabo por los estudiantes. (Cantero, 2010)

Los métodos descritos han sido cuestionados en razón de que contradicen los resultados de Piaget y Decroly sobre la percepción global de los infantes; así mismo, porque relegan el gusto por la lectura y por escribir, aspectos decisivos. A los métodos sintéticos se los ha definido también como tradicionales, producto de su uso en la escuela, desde sus orígenes.

1.4.2 Métodos analíticos

Métodos que mantienen una contraposición a los métodos sintéticos. A los estudiantes se les presenta un texto escrito (ayudado siempre de pictogramas), conllevando con esto a la adquisición de un sentido real y físico. El docente o los estudiantes lo leen en voz alta. De manera paulatina las palabras pronunciadas van haciéndose familiares, así como las letras que acompañan a las ilustraciones. Se comienzan a identificar elementos similares presentes en varias palabras desconocidas (letras). A partir de ello los estudiantes pueden descifrar y componer nuevas palabras (Cantero, 2010).

Entre las principales ventajas de este método está el que le otorga gran atención al proceso psicológico ejecutado durante la lectura, lo que contribuye a que los estudiantes se involucren de manera activa. Sin embargo, se ha planteado como su mayor problema

el que descuide a las percepciones auditivas y que se restringe al texto (Ávila y Martínez, 2017).

En este tipo de método se dividen, a su vez, el método analítico textual y el método analítico léxico. Este último, supone partir de la palabra y ya no del texto completo. También usa como estrategia fundamental los pictogramas (Cantero, 2010).

1.4.3 Métodos mixtos

Puesto que los métodos sintéticos y analíticos presentan ciertas desventajas y limitaciones, así como aciertos, los mixtos buscan la unión de los beneficios de los métodos anteriores.

De esta manera, estos métodos enfrentan a los estudiantes a textos que les resulten familiares y, al mismo tiempo, se enfocan en la enseñanza sistemática de letras y sílabas. Entre los métodos mixtos más utilizados están los fonéticos o fonológicos, los cuales se preocupan de promover el reconocimiento de los sonidos de un enunciado y de establecer la relación existente entre los grafemas correspondientes (Cantero, 2010, p. 5).

En el método mixto, según señala Aramburu (2012), se fusionan estrategias tanto del método sintético como analítico, permitiendo al niño tener contacto con la simplicidad de los elementos fundamentales que constituyen la lengua (sonidos, letras, sílabas); como en la complejidad de su uso (palabras, frases, textos).

1.4.4 Métodos alternativos o propuestas innovadoras

Más que métodos, deben ser considerados como propuestas innovadoras de enseñanza basadas en estrategias metodológicas diversas; pues, al final, utilizarán comúnmente métodos mixtos. Entre estos denominados métodos alternativos hay que destacar al denominado «constructivista», el cual se sustenta en la idea piagetiana de que

los niños no almacenan conocimientos, sino que los construyen a través de la interacción con los objetos que les rodean. Desde tal perspectiva las diferencias entre la lectura actual mediada por tecnologías y aquella otra que se desarrolla en papel resultan relevantes (Oliva, 2017).

Otro método alternativo es el pictofónico, propuesto por Carpio (2011), y que consiste en la estimulación de un proceso dual de aprendizaje de la lectura a través de la asociación del grafema con el dibujo que lo representa. A este proceso la autora lo denomina logográfico (En realidad es un modelo de método analítico-léxico). También se establece una relación entre el fonema y la palabra clave (proceso alfabético). La implementación de este método en una escuela costarricense permitió evidenciar una mejor decodificación por parte de los estudiantes del grupo experimental, sino también un mejor desempeño en la segmentación fonética y una mayor generalización hacia nuevas combinaciones silábicas.

El método Montessori de enseñanza de la lectoescritura, se basa por su parte, en el manejo de estrategias metodológicas de tipo multisensoriales. Usa, tanto vías sintéticas como analíticas. Promueve a la lúdica y a la experimentación con el entorno natural del niño (Fajardo et al., 2017).

1.4.5 El Método fonético-analítico-sintético-comunicativo: una propuesta instaurada en los currículos de Latinoamérica.

El método fónico-analítico-sintético (FAS), según plantean Grijalba *et al.* (2019), consiste en un método de análisis lingüístico que se sustenta en el uso sonoro del lenguaje y en dos operaciones básicas del proceso intelectual, como son el análisis y las síntesis, las que se implementan al proceso de la lectoescritura. Por tal motivo, se constituye en un

método mixto donde se combinan de manera simultánea lo analítico con lo sintético.

Como se deduce de su nombre, posee tres componentes:

- Lo fónico: su base se encuentra en el desarrollo de la conciencia fonológica.
- Lo analítico: durante el aprendizaje los estudiantes inician el aprendizaje de la relación fonema-grafema a partir de la experiencia con la palabra. Promueve la inferencia de la escritura de la letra que representa los fonemas con los que se constituye la palabra.
- Lo sintético: los niños aprenden progresivamente cómo integrar nuevamente las partes con el fin de recomponer el todo, iniciando desde lo básico como constituye el reconocimiento de las letras en la lectura, así como los trazos y direccionalidad en la escritura, para luego ir construyendo sílabas, palabras, textos.

Por su parte el componente comunicativo, responde a la propuesta pragmática-comunicativa de la Didáctica de la Lengua y Literatura que surge desde la década de los noventas y se arraiga en las reformas educativas de la misma época (Avecillas, 2017). Se relaciona con el concepto constructivista de los aprendizajes significativos, pues requiere que la enseñanza de cualquier componente de la lengua, lo que incluye la alfabetización inicial, debe partir del uso real del lenguaje en actos comunicativos significativos para el niño. Esto es, iniciar el conocimiento de un nuevo grafema o grupo de grafemas, a partir de su uso en textos que son representativos para ellos: una conversación, un cuento, una adivinanza, una canción, entre otros., pero al mismo tiempo, finalizar el aprendizaje en una nueva producción del niño (desde la oralidad o la escritura).

El método fonético-analítico-sintético ha estado presente en los últimos currículos de Nicaragua, Cuba, Colombia, México, Ecuador, entre otros países. Su aplicación

evidencia que, con este método, hay mejoras significativas en cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura con esta propuesta.

1.5 Propuesta de desarrollo de la lectoescritura en el Ecuador: Currículo de Lengua y Literatura (2017).

El Ministerio de Educación y Cultura (Mineduc, 2017) define a su propuesta como constructivista y comunicativa. Por su parte, si bien no se describe como tal, el modelo comunicativo basado en destrezas permite inferir como base epistemológica, la pragmática (Avecillas, 2019). Por lo tanto, la enseñanza de la lengua tiene como propósito el desarrollo de la competencia comunicativa, tal como sí lo refiere el documento oficial.

Curricularmente, el inicio del desarrollo de la lectoescritura formal, empieza en el subnivel elemental, que se corresponde a los años escolares: segundo, tercero y cuarto. Por lo tanto, se estima que al desarrollar el cuarto grado, los niños tengan alcanzado el primer nivel de alfabetización inicial, que curricularmente se ha dispuesto en el bloque de “Escritura”¹.

La alfabetización inicial supone la enseñanza del código alfabético.

Se parte de la afirmación de que los estudiantes, aunque no conocen la relación fonema-grafema, pueden leer y escribir, porque estas competencias comunicativas van más allá del desciframiento y de la caligrafía. Así, se separa la concepción de la lectura, la escritura y la relación fonema-grafema. Cuando un estudiante está aprendiendo el

¹ De acuerdo al currículo de Lengua y Literatura, el área se divide en cinco bloques que son: Lengua y Cultura, Comunicación oral, Lectura, Escritura y Literatura.

código alfabético, no está aprendiendo ni a leer ni a escribir, está aprendiendo un código (Mineduc, 2017, p. 55).

En este sentido, la comprensión lectora, pasa al bloque de Lectura y la expresión de la escritura, al bloque de Escritura.

Para la enseñanza de la relación fonema-grafema se sugiere seguir la ruta de la oralidad. Así el estudiante primero habla, luego escribe y luego lee. Se parte del desarrollo de la conciencia fonológica, y luego a partir del método analítico (palabras) se le vincula al niño con la experiencia de la escritura y se le invita a inferir los grafemas. Finalmente se guía a los niños a las diferentes convenciones ortográficas de la lengua.

En lo que respecta a la lectura, el currículo la define como una competencia sociocultural que faculta a los lectores a construir y reconstruir los distintos significados sociales y sociales expresados en un texto, partiendo para ello de sus ideas preliminares, de la intención lectora y de la coyuntura. En tal sentido, se dejaría de entender a la lectura como una decodificación. Leer, a criterio del Currículo de EGB, significa ir más allá de las letras, es decir, no resulta indispensable el conocimiento de la relación fonema-grafema para la lectura y comprensión de un texto. Desde esta perspectiva, el niño preescolar lee, por su puesto, a partir de textos no alfabéticos, sino, por ejemplo, mediante su relación con libros.

En lo que respecta a la escritura, se considera importante promover la idea de que esta, consiste en el registro de ideas, por medio de relatos y descripciones. Para ello los estudiantes deben participar en experiencias de escritura que les permitan evidenciar las bondades de escribir. Más allá de simple ejercicio caligráfico, escribir conlleva otros fines: “comunicar, registrar, persuadir, pensar” (Mineduc, 2017, p. 74).

A su vez, previo a que los estudiantes escriban, el currículo propone dos aspectos relacionados a la reflexión sobre la lengua: 1) el desarrollo de la conciencia lingüística y 2) la relación fonema-grafema desde la ruta fonológica.

El método que se identifica dentro del currículo se corresponde al fonético-analítico-sintético comunicativo, desde el análisis de su propuesta procesual.

1.6 El uso de TIC para el desarrollo de la lectoescritura

La tecnología se ha utilizado para respaldar el aprendizaje durante siglos, desde la invención de la imprenta hasta las pizarras blancas y las pantallas táctiles (McKenna *et al.*, 2003). En las últimas décadas, la presencia de dispositivos electrónicos en hogares y lugares de trabajo se ha vuelto casi universal, y muchas escuelas usan computadoras, laptops y tabletas para apoyar el aprendizaje de los niños en el aula.

Un informe basado en una encuesta a 219 profesores del Reino Unido, indicó que la mayoría cree que la tecnología tiene un impacto positivo en el aprendizaje de lectoescritura por parte los niños. Sin embargo, también se destacó los diferentes niveles de acceso a hardware, software y wifi y la falta de formación presentan barreras para el uso eficaz de la tecnología en el aula (Picton, 2019).

La adquisición de las capacidades lectoras se constituye en uno de los objetivos primordiales de la educación (Ahmed, 2011); de ahí la importancia que la investigación actual otorga a determinar la efectividad de ciertas estrategias metodológicas y didácticas en el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes de educación general básica (EGB). Cuando una estrategia se presenta idónea para mejorar ciertas competencias de los estudiantes, la comunidad educativa (docentes, administradores, coordinadores de

políticas públicas) se muestra interesada en replicarla al interior de sus respectivos contextos (Medina y Salvador, 2002).

Una investigación realizada por Cárdenas *et al.* (2015), en Venezuela, concluyó que las TIC se constituyen en herramientas tecnológicas que tienen una presencia contundente en los espacios educativos. Incorporarlas a los procesos de aprendizaje, además de favorecer la planeación de un texto escrito, le permite al estudiante una interacción con la lectoescritura desde una proyección real, despertándoles un alto grado de interés y una mayor motivación.

Santoyo (2014) desarrolló una revisión teórica relacionada con la conceptualización y prácticas de la lectoescritura desde el siglo XIX, hasta nuestros días. Con este trabajo pretendió motivar la reflexión y brindar algunas estrategias para su enseñanza, teniendo en cuenta los cambios producidos por la incorporación de las TIC a la escuela y a la sociedad en general. Como principal conclusión planteó que el proceso de lectoescritura desarrollado en la escuela llevaría al estudiante a develar el sentido del texto que lee y a desarrollar ciertas estructuras semánticas y morfosintácticas que faciliten y promuevan la producción textual. La vinculación de las TIC en este proceso propiciaría el interés del estudiante y permite el contacto con el mundo. No obstante, señala el autor que esta vinculación debe estar acompañada de una planeación y orientación permanente desde el maestro, encaminada hacia la consecución de logros y el desarrollo de habilidades del pensamiento.

Señalan Pérez y Aguaded (2019) que los docentes pueden aún identificarse con modelos anteriores de alfabetización (aquellos encuadrados en papel y lápiz); sin embargo, las nuevas concepciones implican un cambio continuo de puntos de vista sobre la lectura y la escritura, particularmente con la llegada de Internet. Estas nuevas

alfabetizaciones incluyen formatos de texto innovadores (múltiples medios o textos híbridos), nuevas expectativas de los lectores (lectura no lineal) y nuevas actividades (publicación en un sitio web). Su característica es que amplían las experiencias tradicionales de alfabetización con la comprensión de la información en Internet; uso eficaz de motores de búsqueda para localizar información; evaluación de fuentes de Internet; comunicación mediante correo electrónico, mensajes de texto y chats; y el uso de programas de procesamiento de textos

Defior (2008) determinó el efecto de desarrollar una capacitación en habilidades fonológicas, para la adquisición de la lectoescritura. El estudio también buscó establecer si el efecto resultó duradero. Para ello se llevó a cabo un trabajo de tipo cuasiexperimental con 5 grupos. Al final del proceso de capacitación se observó la presencia de efectos positivos en las medidas de lectura (particularmente en el reconocimiento de palabras, así como en la escritura. Sin embargo, así mismo se pudo constatar que el efecto no se mantiene por largo plazo.

González y Delgado (2009) analizaron el impacto de un programa de intervención psicoeducativa basado en TIC en el rendimiento académico en lectoescritura de estudiantes de primaria en Málaga. Dicho programa pretendió fomentar el desarrollo psicolingüístico y priorizar el lenguaje escrito en el currículo desde edades tempranas. La muestra estuvo formada por 106 alumnos pertenecientes a zonas socioculturales medio-bajas, con inteligencia normal y sin limitaciones físicas, psíquicas y/o sensoriales. Los alumnos fueron distribuidos en dos grupos: el grupo experimental, al que se le aplicó el programa desde los cuatro años hasta los seis años, y el grupo control, que siguió el currículo escolar oficial. Los resultados demostraron que el grupo experimental alcanzó un mejor rendimiento académico en cada año de aplicación del programa que el grupo control.

Valenzuela *et al.* (2011) analizaron la incidencia de un programa de intervención socioeducativa en edades tempranas en 56 individuos con la posibilidad de presentar dificultades de aprendizaje. El programa priorizó y sistematizó el conocimiento y desarrollo fonológico, así como los aspectos semánticos y morfosintácticos. Los hallazgos obtenidos apuntan a puntuaciones mayores en lectoescritura en el grupo experimental que participó en el programa, lo que permitió evidenciar la eficacia de una intervención temprana.

En Bogotá-Colombia, Zamora (2013) diseñó una propuesta pedagógica a partir del empleo de las TIC como herramientas para mejorar los procesos de lectura y escritura en estudiantes de EGB. Los hallazgos permitieron constatar que los niños manifestaron estar motivados con el uso de las herramientas TIC. Estas últimas originaron recursos para el aprendizaje y un fortalecimiento en las competencias lecto-escritoras. Debido a la aplicación de herramientas propiciadoras de varias dinámicas de aprendizaje, los estudiantes se motivaron a escribir

En el mismo contexto colombiano, el estudio de Camacho (2015) permitió evidenciar la relación que hay entre las TIC y la adquisición de las habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. Para ello diseñó y aplicó una experiencia de aprendizaje basada en elementos tecnológicos con 22 niños y niñas del grado primero de básica primaria de una escuela colombiana. Con el fin de observar los avances, efectuó un diagnóstico entre la población escolar participante, entrevistas a los docentes y grupos focales con algunos niños y niñas que dieron pautas para el diseño de la experiencia de aprendizaje. El trabajo concluye que las TIC se constituyen en medios didácticos que deben utilizarse para la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

El estudio de Cárdenas *et al.* (2015), realizado en Venezuela, partió de interrogarse respecto a la manera en que el empleo de las TIC contribuye al desarrollo y procesamiento de la información en torno a la habilidad de lectoescritura en niños que cursan el tercer grado de EGB. Para ello llevó a cabo un estudio de enfoque mixto. Los principales hallazgos ratifican que las TIC permiten el desarrollo de la lectoescritura, al tiempo que motivan al aprendizaje de los estudiantes.

En México, Talero (2012) implementó la herramienta informática podcast con el fin de presentar y organizar material que potencie el desarrollo de habilidades en lectoescritura. Posterior a su aplicación con niños de EGB se obtuvieron los siguientes resultados: Se constató la importancia de incluir los podcasts en el proceso educativo; ello conlleva a que sean los docentes los primeros en involucrarse. A su vez, se pudo verificar la factibilidad del uso de podcasts como técnica de apoyo en el aprendizaje de la lectoescritura.

Conclusión

Se concluye que la lectoescritura inicial es un proceso que tiene como propósito el desarrollo de la relación fonema-grafema, así como de la escritura expresiva y la comprensión lectora. No se limita, por tanto, exclusivamente al conocimiento del código alfabético, sino que supone procesos cognitivos superiores. Así también, que para su aprendizaje se requiere de una serie de prerrequisitos que permiten su adquisición adecuada. Los métodos mixtos, son considerados los más adecuados para su enseñanza y en este contexto, el manejo de las TIC, responde a las necesidades e intereses reales de las nuevas generaciones; por ello, resulta fundamental su práctica pedagógica, pudiéndose convertir esta vía en una alternativa significativa para su adecuado desarrollo; siempre y cuando sean acertadamente diseñadas desde lo psicopedagógico e implementadas con herramientas tecnológicas accesibles para el uso de edades de iniciación escolar.

CAPÍTULO II

Metodología

Introducción

El segundo capítulo de la presente investigación elabora una descripción de la metodología aplicada en el estudio. Se parte de la descripción del diseño metodológico, el contexto, población y muestra, los procedimientos efectuados, instrumentos utilizados y método de interpretación de los mismos.

2.1 Diseño metodológico

La investigación se abordó desde la metodología de investigación mixta, que involucra el método cuantitativo y el cualitativo. El método mixto guía la dirección de la recolección y análisis de datos y la mezcla de los enfoques cualitativos y cuantitativos en muchas fases del proceso de investigación (Valenzuela y Flores, 2011).

En lo cuantitativo, se aplicó el Test de Análisis de la Lectoescritura TALE (Toro *et al.*, 2000); y en lo referente a lo cualitativo, se hizo una entrevista a los representantes, niños y a la docente del año anterior. Para el análisis del progreso, se realizó una revaloración del grupo, tras haber transcurrido los primeros dos meses de nivelación, y finalmente se procedió al análisis de resultados por medio del post test.

2.2 Contexto, población y participantes

La investigación se realizó en la Unidad Educativa “Bell Academy”, ubicada en la ciudad de Cuenca, y correspondiente a una institución privada que cuenta con Educación Inicial, Básica y Bachillerato. La población de estudio estuvo compuesta por 17 estudiantes de Tercer Año de Educación General Básica matriculados para el año lectivo

2020-2021. La muestra de estudio fue de tipo no probabilística y de muestreo tipo censo, puesto que, se consideró a toda la población.

Únicamente se excluyeron, por temas de investigación, 2 casos con NEE asociados a condiciones como autismo y discapacidad intelectual. Sin embargo, la intervención se elaboró a todo el grupo, atendiendo a procesos de inclusión pertinentes.

Además, se entrevistó a la docente de segundo año de educación básica del año anterior.

Los grupos focales se hicieron con grupos de 8 niños.

La entrevista a la docente se realizó mediante vía telefónica, así como la entrevista a los padres (mediante un grupo focal) se realizó vía zoom.

En la siguiente tabla se sintetizan los participantes de la investigación:

Tabla 1

Participantes

| Niños | Padres | Docente |
|--------------|---------------|----------------|
| 15 niños | 8 | 1 |

2.3 Procedimiento

La investigación se elaboró en cinco fases, de acuerdo al siguiente detalle:

Fase 1. Elaboración del diagnóstico:

Para el diagnóstico del desarrollo de la lectoescritura se realizó la prueba TALE (2000), de manera individual, mediante la aplicación Zoom, y con las láminas adaptadas para la presentación mediante PowerPoint, debido a la emergencia sanitaria por efecto de la pandemia COVID-19, que imposibilitó hacerlo de manera presencial. La hoja de escritura fue escaneada y entregada a la docente, con el apoyo de los padres de familia.

Para el diagnóstico sobre la receptividad y experiencias de aprendizaje mediante estrategias metodológicas virtuales, se realizó una entrevista a la docente del año lectivo anterior, grupos focales con padres y niños.

Fase 2. Diseño y aplicación de la propuesta de nivelación: primera intervención

En consonancia con el método fonético analítico sintético y el modelo de Intervención para diagnóstico de Trastornos Específicos del Aprendizaje, de acuerdo al trabajo realizado por Mónica Aponte-Henao y Marina Magaña, se elaboró una propuesta de intervención en dos fases. La primera, con trabajo con todo el grupo, puesto que ninguno alcanzó la media necesaria de desarrollo de la lectoescritura; y tras la evaluación media, se intervino a los niños que, tras un primer momento de nivelación no lograron alcanzar el desarrollo de la lectoescritura.

En esta primera fase de intervención, se delimitaron 20 sesiones para la relación fonema-grafema, 8 para lectura comprensiva y 8 para escritura expresiva. Todas las sesiones tuvieron una duración de 30 minutos.

La relación fonema-grafema fue trabajado dos sesiones a la semana, en horario de la tarde; y las de lectura y escritura, en horario de la mañana, al finalizar las clases, haciendo uso de las horas asincrónicas de repaso de Lengua y Literatura.

El detalle de las sesiones realizadas en la primera fase de nivelación, dirigida a todo el grupo de estudiantes fue:

Tabla 2.

Planificación general

| Tema | Correspondencia a la unidad curricular de segundo de básica | Número de sesiones |
|------------------------|--|---------------------------|
| Conciencia lingüística | Unidad 1 Conciencia fonológica, semántica, léxica y sintáctica. | 2 |
| | Unidad 2 | 6 |

| | | |
|-------------------------|--|---|
| Relación fonema grafema | Grupo: m, n, a, o, d, e, u, ñ, p, i, y | 6 |
| | Unidad 3 Grupo: r, t, rr, l, b, v, j, g, f, h | |
| Lectura comprensiva | Unidad 4 Ch, k, qu, c, s, z, gu, gü, ll, x, | 8 |
| | Niveles literal, inferencial y crítico a partir de uso de textos literarios. | |
| Escritura | Dictado | 8 |
| | Escritura creativa Caligrafía-copiado | |

El repaso de la relación fonema grafema, siguió la secuencia:

- Sílabas directas: Consonante + Vocal (la, ma, se, pi...)
- Inversas: Vocal + Consonante (al, as, am...)
- Trabadas: 2 consonantes seguidas de una vocal (bra, cra...)

La complejidad de las palabras también consideró la secuencia:

- Monosílabas y bisílabas
- Trisílabas
- Polisílabas

Los recursos TIC, aplicados en la primera fase, corresponde a los siguientes:

Tabla 3:

Recursos TIC

| Recursos literarios | Programas para presentaciones | Programas lúdicos | Programas para clases en línea | Recursos tecnológicos |
|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------------|
|----------------------------|--------------------------------------|--------------------------|---------------------------------------|------------------------------|

| | | | | |
|--|------------|--------------------|---|--------------|
| Audiolibros | PowerPoint | Quizizz | Zoom | Computadoras |
| Cuentacuentos | Canvas | Wordwall | (Se limitó este programa por la familiaridad de los niños con las clases) | Tablet |
| Audiovisuales | Geneally | PowerPoint animado | Whatsapp | Celular |
| Libros digitales | | Flyppity | (Se utilizó para indicaciones de repaso) | |
| Láminas en Word con ilustraciones (hojas de trabajo) | | | | |

En base a los resultados obtenidos y de los errores naturales de lectura y escritura identificados en la primera evaluación se realizaron ejercicios dirigidos fundamentalmente a: discriminación de las letras, discriminación auditiva y discriminación visual.

Fase 3: Evaluación de la primera fase de intervención:

Se realizó una evaluación media, luego de los primeros dos meses y medio de intervención, para determinar el avance de los estudiantes. Se aplicó el mismo instrumento del diagnóstico inicial, delimitándose que 7 niños debían continuar con el proceso de nivelación.

Fase 4. Diseño y aplicación de la propuesta de nivelación: segunda intervención

Para la segunda fase de intervención se estableció el siguiente modelo de aplicación de los métodos con apoyo de diferentes aplicaciones de lectura y escritura, favorece el trabajar en aula con los niños para continuar con el seguimiento de las nivelaciones. Esta segunda nivelación tuvo una duración de dos meses y estuvo dirigida al refuerzo de la lectura de dífonos y lecturas de oraciones, enlaces de palabras con lógica con tiempo para mejorar su lectura, lectura de textos en movimiento para la coordinación ocular y ejercicios de memoria y atención y se trabajó en el refuerzo del dictado. Paralelamente se trabajaron ejercicios de lectura comprensiva con todo el grupo.

Las herramientas tics que se usaron en esta fase fueron: PowerPoint, Quizziz, juegos de WordWall y videos de canciones.

Fase 5. Evaluación final

Luego de transcurrida la segunda fase de intervención grupal, se procedió a la realización del re test.

2.4 Instrumentos

Para la evaluación del nivel de lectoescritura de los niños, se utilizó la Escala de Magallanes de Lectura y Escritura: EMLE, TALE-2000 desarrollada originalmente por Toro y Cervera en 1980, y modificada por García y Urio en el 2000. Este test, por su simplicidad, favorece la evaluación del nivel de desarrollo de la lectura y escritura inicial. Identifica claramente a los sujetos con retrasos o avances en el dominio de estas habilidades y facilita el diseño de planes y programas de intervención educativa para prevenir y corregir errores o retrasos en el aprendizaje.

Su aplicación es individual o colectiva (a excepción de la lectura en voz alta) con duración de 15 minutos para la prueba de comprensión, 15 para copia, 15 para dictado, y 15-25 minutos para la prueba de lectura en voz alta (Toro *et al.*, 2000).

Las categorías de análisis del test son las siguientes:

En el subtest de lectura:

- **Lectura en voz alta:** *relación fonema-grafema.*

Los niveles de alcance son:

Nivel 0: No sabe transformar asociaciones de grafemas en fonemas.

Nivel 1: Sabe transformar asociaciones de grafemas consonante-vocal en fonemas.

Nivel 2: Sabe leer palabras con sílabas formadas por consonante-vocal (sílabas directas).

Nivel 3: Sabe transformar asociaciones de grafemas consonante-vocal, vocal-consonante y consonante-consonante-vocal en fonemas (sílabas directas, inversas y trabadas).

Nivel 4: Sabe leer algunas palabras con sílabas formadas por consonante-vocal, por vocal-consonante o por consonante-consonante vocal (sílabas directas, inversas y trabadas).

Nivel 5: Sabe leer cualquier palabra que incluya sílabas formadas por consonante-vocal, por vocal-consonante o por consonante-consonante vocal (sílabas directas, inversas y trabadas).

- **Fluidez lectora:** Analiza si el niño ha adquirido fluidez lectora o mantiene una lectura silábica.

El objetivo es determinar si el niño muestra una lectura segura y fluida, caracterizada por el empleo de entonaciones y pausas. Se considera adecuada incluso si hace pausas allí donde no hay signos de puntuación, o bien no las realiza donde sí los hay, pero se ve beneficiada la comprensión del texto. Vacila, repite o rectifica puntualmente ante alguna palabra poco frecuente o de gran longitud, siempre que no sean frecuentes en el resto del texto. Este criterio ha de tenerse en cuenta en mayor medida que el número de palabras por minuto para la valoración de la fluidez lectora. Un niño con una lectura atropellada puede alcanzar una velocidad media superior a la de uno que, aun leyendo de manera adecuada, se traba en una sola palabra.

- **Comprensión lectora:**

Se centra en la capacidad de comprensión literal del texto. Únicamente se realiza a aquellos niños que han superado el nivel cinco de relación fonema-grafema.

Los niveles de alcance de la comprensión lectora son:

Nivel A: Es capaz de extraer el significado de un texto y comprender la situación en la que se encuentran los personajes, los hechos y su secuencia; así como las relaciones entre ellas.

Nivel B: Tiene dificultades para extraer el significado de un texto y comprender la situación en la que se encuentran los personajes, los hechos y su secuencia; así como las relaciones entre ellas.

Nivel C: No extrae el significado de un texto, no encuentra la situación en las que se encuentran los personajes, no comprende secuencias ni relaciones entre ellas.

El test de lectura, además analiza los errores naturales de la lectura que son: sustitución, rotación, inversión, omisión, adición.

Subtest de escritura:

Se divide en dos apartados: dictado y copiado.

- *Dictado de palabras y frases.*

Niveles de aplicación

Se seleccionará el dictado en función del curso escolar y del nivel alcanzado en lectura:

Dictado 1 (Palabras):

Alumnos/as de cualquier curso que no han alcanzado el Nivel 2.

Dictado 2 (Palabras + Frases):

Alumnos/as de 1º, 2º y 3º de Educación Primaria que han alcanzado el Nivel 2 o superior.

Dictado 3 (Palabras + Frases) Alumnos/as de cursos superiores a 3º de Primaria, pero que no han alcanzado el Nivel 4.

Copiado de palabras, frases y texto.

La valoración de los errores es la misma para la copia y el dictado.

Se consideran los errores naturales que son: sustitución, omisión, adición, rotación e inversión.

Además, en el copiado y dictado de frases se considera la unión y fragmentación en texto.

En el subtest de escritura

Los resultados se califican de acuerdo a los siguientes niveles alcanzados:

Nivel 1: Más de 4 errores naturales

Nivel 2: De 3 a 4 errores naturales

Nivel 3: de 2 a 3 errores naturales

Nivel 4: 1 error natural

De las entrevistas a docente, niños y padres de familia

En cuanto a la entrevista dirigida a la docente, se analizaron las siguientes categorías:

- Casos con mayor dificultad durante el ciclo anterior.
- Alcance de las unidades, durante el año anterior.
- Mayores dificultades del grupo.
- Nivel de desarrollo de la lectoescritura del año escolar, anterior.

- Experiencias en uso de TIC, durante el segundo quimestre por efectos de la pandemia.

Los grupos focales efectuados a los estudiantes estuvieron directamente relacionados con los recursos TIC aplicados, para identificar las preferencias de recursos:

- Literarios (libros digitales –con ilustraciones o libros álbum-, cuentacuentos audiovisuales, audiolibros).
- Programas de presentaciones: power point o canvas
- Programas lúdicos interactivos: quizizz, wordwall, flyppity

En cuanto a la entrevista a los padres, estuvo dirigido al análisis de:

- Herramientas TIC de aprendizaje (celular, Tablet, computador).
- Tiempo destinado para la lectura en casa.
- Actividades de lectura y escritura en casa (extraescolares).

2.5 Método de análisis de resultados

Se aplicó una interpretación estadística descriptiva de las tres evaluaciones EMLE TALE (2020). En cuanto a las técnicas cualitativas aplicadas, tuvo un alcance también descriptivo (entrevista a docentes y grupos focales con los niños y padres).

Conclusión

Se concluye que el estudio centrado en una metodología mixta, se realizó en cinco fases: diagnóstico, primera intervención, evaluación del progreso, segunda intervención y evaluación final. Los instrumentos aplicados fueron: el test de desarrollo de la lectoescritura EMLE-TALE (2000) y entrevistas para la docente del año escolar anterior; así como entrevistas de los grupos focales con padres y estudiantes.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

Introducción

El tercer capítulo de la investigación elabora una descripción de los resultados obtenidos en las tres evaluaciones del test EMLE TALE (2020) efectuadas en cohortes de dos meses y medio de diferencia (el segundo) y dos meses (el tercer). A su vez, los resultados de la entrevista individual (a la docente) y grupales (estudiantes y padres de familia) que resultó significativo para la decisión de las actividades de nivelación de la primera y segunda fase.

3.1 Resultados del nivel de desarrollo de la lectoescritura

En la tabla 4, se observa la síntesis de resultados comparativos del diagnóstico y el primer re test y post test. Los anexos 3 y 4, detallan los resultados de manera independiente, de cada una de las pruebas.

Tabla 4

Cuadro comparativo de niveles alcanzados en las pruebas de diagnóstico, re test y prueba final

| CASO | Resultados Diagnósticos | | | | | | | | Resultados Medios | | | | | | | Resultados Finales | | | | | | | | | | | | |
|---------|-------------------------|-------------------|-----------------|-------------------|---------------------------------------|---------------------|-----------------|-------------------|---------------------|-------------------|-----------------|-------------------|-----------------|---------------------|---------------------------------------|--------------------|-----------------|-------------------|---------------------|-------------------|---------------------------------------|-----------|-----------------|---------------------|-----------------|-------------------|--|--|
| | Lectura en Voz alta | | Fluidez lectora | | | Escritura | | | Lectura en Voz alta | | Fluidez lectora | | | Lectura comprensiva | | Escritura | | | Lectura en Voz alta | | Fluidez lectora | | | Lectura comprensiva | | Escritura | | |
| | Nivel alcanzado | Número de errores | Nivel alcanzado | Número de errores | Palabras por minuto (media 60-84 ppm) | Lectura comprensiva | Nivel alcanzado | Número de errores | Nivel alcanzado | Número de errores | Nivel alcanzado | Número de errores | Nivel alcanzado | Número de errores | Palabras por minuto (media 60-84 ppm) | Alcanzado | Nivel alcanzado | Número de errores | Nivel alcanzado | Número de errores | Palabras por minuto (media 60-84 ppm) | Alcanzado | Nivel alcanzado | Número de errores | Nivel alcanzado | Número de errores | | |
| Niño 1 | 4 | 9 | Silábica | 2 | 20 | | 3 | 4 | 4 | 1 | Silábica | 1 | 30 | B | 4 | 1 | 4 | 1 | Silábica | 2 | 44 | B | 5 | 1 | | | | |
| Niño 2 | 4 | 8 | Silábica | 1 | 24 | | 3 | 3 | 5 | 1 | Adecuada | | 28 | B | 4 | 2 | 5 | 1 | Adecuada | 2 | 38 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 3 | 4 | 9 | Silábica | 2 | 30 | | 3 | 5 | 5 | 0 | Adecuada | 2 | 67 | A | 4 | 2 | 5 | 0 | Adecuada | | 73 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 4 | 5 | 1 | Adecuada | 0 | 69 | B | 5 | 4 | 5 | 0 | Adecuada | | 73 | A | 5 | | 5 | 1 | Adecuada | | 73 | A | 5 | | | | | |
| Niño 5 | 5 | 1 | Adecuada | 0 | 67 | B | 5 | | 5 | 0 | Adecuada | | 73 | B | 5 | | 5 | 0 | Adecuada | | 73 | B | 5 | | | | | |
| Niño 6 | 4 | 5 | Silábica | 0 | 27 | | 3 | 2 | 5 | 1 | Silábica | 1 | 33 | A | 5 | 1 | 5 | 1 | Adecuada | 2 | 45 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 7 | 4 | 12 | Silábica | 0 | 24 | | 3 | 4 | 5 | 2 | Adecuada | 1 | 41 | A | 4 | 1 | 5 | 2 | Adecuada | | 47 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 8 | 5 | 3 | Adecuada | 0 | 40 | B | 5 | | 5 | 0 | Adecuada | | 71 | A | 4 | 1 | 5 | 0 | Adecuada | 1 | 73 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 9 | 4 | 8 | Silábica | 1 | 27 | | 3 | 4 | 5 | 2 | Silábica | 3 | 35 | B | 4 | 2 | 5 | 0 | Adecuada | | 69 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 10 | 4 | 6 | Silábica | 1 | 45 | | 3 | 4 | 5 | 1 | Adecuada | 2 | 48 | B | 5 | | 5 | 2 | Adecuada | 1 | 68 | A | 5 | | | | | |
| Niño 11 | 4 | 4 | Silábica | 0 | 26 | | 3 | 6 | 5 | 1 | Silábica | | 30 | B | 4 | 1 | 5 | 1 | Adecuada | | 55 | A | 5 | | | | | |
| Niño 12 | 4 | 9 | Silábica | 2 | 25 | | 3 | 6 | 5 | 2 | Silábica | 2 | 32 | B | 4 | 1 | 5 | 1 | Adecuada | 1 | 50 | A | 5 | 1 | | | | |
| Niño 13 | 4 | 6 | Silábica | 0 | 28 | | 3 | 5 | 5 | 1 | Silábica | 2 | 34 | B | 4 | 1 | 5 | 1 | Adecuada | 1 | 41 | A | 5 | | | | | |
| Niño 14 | 4 | 4 | Silábica | 0 | 24 | | 4 | 1 | 5 | 0 | Adecuada | | 28 | B | 5 | | 5 | 2 | Adecuada | 2 | 35 | B | 5 | | | | | |
| Niño 15 | 2 | 46 | No se aplica | 0 | | | 2 | 16 | 3 | 14 | Silábica | 8 | 17 | B | 2 | 10 | 4 | 8 | Silábica | 8 | 22 | B | 3 | 7 | | | | |

Tabla 5 – Cuadro comparativo de resultados en las tres etapas valorativas

| Voz Alta | | | Fluidez | | | Dictado y Copiado | | |
|-------------------------------|----|---------|-------------------------------|----|---------|-------------------------------|----|---------|
| Evaluación Diagnóstica | | | Evaluación diagnóstica | | | Evaluación Diagnóstica | | |
| Nivel 5 | 3 | 20,00% | Silábica | 11 | 73,33% | Nivel 1 | 2 | 13,33% |
| Nivel 4 | 11 | 73,33% | Adecuada | 3 | 20,00% | Nivel 2 | 6 | 40,00% |
| Nivel 2 | 1 | 6,67% | No se aplica | 1 | 6,67% | Nivel 3 | 3 | 20,00% |
| | 15 | 100,00% | | 15 | 100,00% | Nivel 4 | 4 | 26,67% |
| | | | | | | | | 100,00% |
| Retest | | | Retest | | | Retest | | |
| Nivel 5 | 13 | 86,66% | Silábica | 9 | 60,00% | Nivel 1 | 1 | 6,67% |
| Nivel 4 | 1 | 6,67% | Adecuada | 6 | 40,00% | Nivel 2 | | 0,00 |
| Nivel 3 | 1 | 6,67% | | 15 | 100,00% | Nivel 3 | 3 | 20,00% |
| | 15 | 100,00% | | | | Nivel 4 | 11 | 73,33% |
| | | | | | | | | 100,00% |
| Evaluación Final | | | Evaluación final | | | Evaluación Final | | |
| Nivel 5 | 13 | 86,67% | Silábica | 3 | 20,00% | Nivel 1 | | 0,00% |
| Nivel 4 | 2 | 13,33% | Adecuada | 12 | 80,00% | Nivel 2 | | 0,00% |
| | 15 | 100,00 | | 15 | 100,00% | Nivel 3 | 1 | 6,67% |
| | | | | | | Nivel 4 | 14 | 93,33% |
| | | | | | | | | 100,00% |

De acuerdo a la tabla 5 se puede observar que, en las tres etapas de valoración, se evidencia que hay un avance significativo, ya que se superan dificultades de la lecto-escritura, con la aplicación de diferentes estrategias metodológicas mediante uso de las TIC; sin embargo, la parte de comprensión lectora se debe trabajar, ya que se refuerza más la lectura en este año de escolaridad.

En la evaluación final se determina que el 86,67% de niños cuentan con una lectura fluida y el 13,33% alcanzaron una lectura silábica. En cuanto a la velocidad referida en el número de palabras leídas por minuto, el 80,00% que es 12 niños, alcanzan una lectura adecuada y 3 niños que representan el 20% mantienen una lectura silábica.

En la evaluación final se evidencia que el 93,33% alcanzó un nivel adecuado de dictado Nivel 4 y el 6,67% se mantiene en el Nivel 3.

En cuanto a los errores naturales de la lectura y la escritura, se pueden observar los siguientes resultados comparativos en el proceso de nivelación:

Tabla 6

Errores naturales de la lectura en Voz Alta en las tres etapas valorativas

| <i>ERRORES NATURALES</i> | <i>Evaluación Diagnóstica</i> | | <i>Retest</i> | | <i>Evaluación Final</i> | |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------|----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> |
| <i>Sustitución</i> | 77 | 58,78% | 15 | 57,69% | 12 | 57,14% |
| <i>Rotación</i> | 5 | 3,82% | 3 | 11,54% | 3 | 14,29% |
| <i>Inversión</i> | 16 | 12,21% | 2 | 7,69% | 2 | 9,52% |
| <i>Omisión</i> | 25 | 19,08% | 3 | 11,54% | 3 | 14,29% |
| <i>Adición</i> | 8 | 6,11% | 3 | 11,54% | 1 | 4,76% |
| | 131 | 100,00% | 26 | 100,00% | 21 | 100,00% |

De acuerdo a la tabla 6 podemos apreciar que el porcentaje de errores naturales en lectura en voz alta hay un avance significativo en la lectura.

Tabla 7***Errores naturales en Fluidez Lectora en las tres etapas valorativas***

| <i>ERRORES NATURALES</i> | <i>Evaluación Diagnóstica</i> | | <i>Retest</i> | | <i>Evaluación Final</i> | |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------|----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> |
| <i>Sustitución</i> | 6 | 66,67% | 18 | 85,71% | 12 | 60,00% |
| <i>Rotación</i> | 2 | 22,22% | 2 | 9,52% | 1 | 5,00% |
| <i>Inversión</i> | 1 | 11,11% | 0 | 0,00% | 4 | 20,00% |
| <i>Omisión</i> | 0 | 0,00% | 1 | 4,76% | 1 | 5,00% |
| <i>Adición</i> | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 2 | 10,00% |
| | 9 | 100,00% | 21 | 100,00% | 20 | 100,00% |

Los errores naturales de Fluidez lectora demuestran que se va alcanzando un nivel adecuado.

Tabla 8***Errores naturales en Dictado en las tres etapas valorativas***

| <i>ERRORES NATURALES</i> | <i>Evaluación Diagnóstica</i> | | <i>Retest</i> | | <i>Evaluación Final</i> | |
|------------------------------|-------------------------------|--------------------|----------------|--------------------|-------------------------|--------------------|
| | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> | <i>Totales</i> | <i>Porcentajes</i> |
| <i>Omisión</i> | 48 | 63,16% | 18 | 78,26% | 13 | 86,67% |
| <i>Sustitución</i> | 26 | 34,21% | 5 | 21,74% | 2 | 13,33% |
| <i>Rotación</i> | 2 | 2,63% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| <i>Adición</i> | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| <i>Unión</i> | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| <i>Fragmentación</i> | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| <i>Inversión</i> | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% | 0 | 0,00% |
| <i>Totales</i> | 76 | 100,00% | 23 | 100,00% | 15 | 100,00% |

Los errores naturales que se presentan en este subtest de dictado en la evaluación final demuestran una mejor comprensión en identificar fonemas de manera auditiva.

3.2 Resultados de la entrevista a la docente

La entrevista realizada a la maestra del año anterior, señaló que, al finalizar el periodo lectivo, se observaron ya 6 casos específicos que demostraban mayor dificultad en el proceso de lectoescritura. Los mayores problemas referidos fueron la falta de apoyo de padres de familia para este proceso. Se indicó, además, que uno de los problemas más preocupantes fue el cambio de presencialidad a virtualidad, de manera abrupta, debido al confinamiento por efectos de la pandemia Covid-19. Esto dificultó el proceso educativo, más aún con la falta de conocimientos de recursos tecnológicos y de aplicaciones adecuadas por parte de los docentes. Tampoco todos los alumnos contaban con recursos tecnológicos adecuados para las clases (puesto que estas requieren pantallas grandes, considerando la edad). Se refirió que el nivel de desarrollo de la lectoescritura en el grupo no fue el más adecuado y esto se evidenció en los resultados. Se señaló que se cumplió con todas las unidades de trabajo planteadas para el año escolar, sin embargo; no se alcanzan los objetivos de aprendizaje.

3.3 Resultados de las entrevistas a niños y padres de familia

De la primera entrevista con los niños se pudo evidenciar su rechazo a la lectura, ya que la sentían como obligatoria. No les agradan las lecturas largas ni los cuentos ni los libros que les entregaban en casa. Ellos indicaron que no tenían un tiempo o días para la lectura específicos y que lo hacían cuando sus padres se acordaban de hacerles leer. Lo que más les gusta es los audiocuentos, cuentacuentos, audiovisuales y los juegos en las diferentes aplicaciones, aunque no tenían mucho acceso a ellas. En estos textos, leer les parece mucho más divertido que en el libro tradicional.

De los padres de familia se pudo evidenciar que la gran mayoría no tenían aplicaciones para el apoyo de la lectura en sus diferentes recursos TIC, de manejo en el

hogar como computadoras, tabletas, o celulares. Sobre el tiempo destinado a la lectura se refirió que no era significativo y que la gran mayoría no era constante en los días de lectura. Tampoco cuentan con espacio propicio para la lectura en casa.

Resultados Finales

De acuerdo a los resultados finales se evidencia que de los 15 niños intervenidos en las tres etapas de la nivelación de lecto-escritura, se evidencia que 13 niños han alcanzado un nivel adecuado, tomando en cuenta los errores naturales por la edad y el grado que se encuentran; sin embargo, 2 niños no logran el nivel adecuado, mismos que deberán continuar el proceso de nivelación luego de una adecuada intervención y evaluación para descartar posibles trastornos específicos del aprendizaje.

De acuerdo a estos resultados podemos afirmar que el trabajo de nivelación de la lecto-escritura, utilizando diferentes herramientas virtuales, ha permitido la mejora significativa en el 86.67% de los estudiantes.

CAPÍTULO IV

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Introducción

En el presente capítulo se procede a desarrollar una discusión en torno a los más importantes hallazgos obtenidos en el transcurso de la investigación en su relación con otros estudios. Para ello, se han establecido las siguientes categorías de análisis de discusión: resultados con la intervención con el método fonético-analítico –sintético para el desarrollo de la lectoescritura, la incidencia de la pandemia en el desarrollo de la lectoescritura durante el año escolar subsiguiente, las TIC y el desarrollo de la lectoescritura, los resultados con la aplicación de una nivelación por fases; y finalmente, la dificultad de la comprensión lectora, como una constante en la población analizada.

El método fonético-analítico-sintético (FAS) y su importancia en las intervenciones

Uno de los principales hallazgos de la presente investigación es la importancia de diseñar e implementar intervenciones de recuperación, que se basen en el método fonético-analítico-sintético (FAS). Si se efectúa un breve repaso a la investigación en torno a este modelo, se constatará que son pocos los estudios que cuestionan sus características teóricas y metodológicas. Es el caso de Darías (2006), quien, posterior a determinar limitaciones conceptuales y metodológicas del método referido, propuso una serie de estrategias que contribuirían a su perfeccionamiento. Por su parte, Molina (2014) constató las ventajas de aplicar el método FAS en la enseñanza del código alfabético en niños de segundo y tercer año de EGB de una escuela de la ciudad de Ambato. En dicho

estudio, identificado los problemas entre los estudiantes, se propusieron varias estrategias y actividades que mejoraron el nivel de lectoescritura en los niños.

Otra experiencia similar fue la desarrollada por Flores y Díaz (2016), quienes valoraron la aplicación del método FAS para dar solución a las necesidades educativas durante los procesos de aprendizaje de lectoescritura de una docente de primer grado del área de deficiencia intelectual de un centro educativo de educación especial, quien trabajó con un niño que presentaba deficiencia cognitiva. Para ello, los investigadores recabaron información documental y aplicaron instrumentos previamente validados, particularmente, una entrevista semiestructurada a la madre de familia, docente y directora, así como una guía de observación de clase. Estos permitieron contrastar los varios hallazgos obtenidos con lo señalado por la teoría. Al final, se confirmó que el FAS tomó en cuenta el ritmo y estilo de aprendizaje del niño; aunque también se observó que existió cierta carencia de recursos y estrategias para captar el interés del menor.

Por su parte, Almarales *et al.* (2017) diseñaron un conjunto de actividades docentes sustentadas en el método FAS, esto con la finalidad de estimular la nivelación de la lectoescritura en escolares y ayudar, de este modo, a la solución de varias insuficiencias observadas por el diagnóstico previo. Las estrategias se diseñaron considerando cada letra, de modo que los escolares nunca perdiesen el interés por aprenderlas. La evaluación de las estrategias implementadas permitieron constatar que éstas favorecen el aprendizaje de los escolares y la calidad de las clases de lengua y literatura, al tiempo que contribuyen a disminuir las deficiencias en la lengua materna que, por lo general, se transfieren a otros grados de educación primaria, y permite sentar las bases para el logro de los objetivos con mayor calidad en las restantes asignaturas.

Los resultados descritos coinciden con el trabajo de Andrade *et al.* (2019), quienes también diseñaron y aplicaron materiales didácticos sustentados en el método FAS para el desarrollo de la lectoescritura en estudiantes de tercer año de EGB. La particularidad de este trabajo es que los materiales se implementaron al inicio del año lectivo, y de esta manera pudieron reforzar el aprendizaje obtenido en años previos. Al final de la investigación, se evidenció que los resultados fueron satisfactorios, para lo cual el contrastar los indicadores previos y posteriores tanto del grupo de control como del experimental, fue clave para demostrar que los estudiantes participantes mejoraron en sus índices de lectoescritura. En conclusión, cada una de estas investigaciones se alinea a los hallazgos de nuestra investigación y confirman la efectividad del método FAS en la nivelación lecto-escritora de niños en etapa escolar.

La pandemia y su incidencia en la lectoescritura

Por su parte, otro de los hallazgos importantes descritos en el capítulo de resultados es que la pandemia habría afectado a la lectoescritura regular de los niños, puesto que, tras la primera evaluación, la mayoría no alcanzaron ni la superación de una lectura silábica. Para la discusión de este aspecto es necesario, en primer lugar, referir a Bao *et al.* (2020), quienes señalaban que más de 1.500 millones de estudiantes en todo el mundo experimentaron cierres de escuelas, debido al esfuerzo por frenar la propagación de un nuevo coronavirus, COVID-19, durante una pandemia mundial. Tales interrupciones en las experiencias educativas formales tuvieron y tienen consecuencias irreversibles en las habilidades de alfabetización de los niños en edad escolar. Es así que, al comparar la alfabetización de los niños durante el tiempo con o sin educación formal, los autores citados llegan a la conclusión de que los niños de jardín de infantes y en los primeros años de escuela perderán el 67% de sus habilidades de alfabetización durante el

cierre de escuelas. En tal caso, acciones como leer libros diariamente a los niños mitigaría el 10,5% de esta pérdida (Bao *et al.*, 2020, p. 7). Cabe concluir que educadores y formuladores de políticas podrían promover esta solución simple para frenar la pérdida de alfabetización durante el cierre de escuelas.

En torno a este mismo tema, Read *et al.* (2021), posterior a encuestar a padres de niños entre 2 y 5 años sobre la frecuencia de participación de lectura compartida de sus hijos en febrero y octubre de 2020, mostraron que no hubo cambios significativos en la frecuencia de la lectura compartida de febrero a octubre, pero hubo un aumento significativo en la frecuencia de la lectura mediada por la pantalla, especialmente entre las familias que perdieron el cuidado de niños fuera del hogar. También hubo una disminución significativa en el número de adultos que leen regularmente con los niños. Los cuidadores describieron cómo se adaptaron a las opciones virtuales para la hora del cuento. En última instancia, aunque las familias aún pudieron proporcionar cantidades constantes de lectura compartida con sus hijos a lo largo de COVID-19, la naturaleza de esa lectura compartida cambió.

El estudio de Sabates *et al.* (2021) presenta, así mismo, cercanías con nuestros resultados. Utiliza para ello un conjunto de datos longitudinal con el fin de estimar la pérdida de aprendizaje durante una transición de tres meses de la educación básica complementaria a las escuelas públicas en Ghana. Al final, los resultados muestran una pérdida de aprendizaje promedio del 66% de las ganancias de aprendizaje anteriores en lectoescritura básica durante este período de transición. Un dato revelador es la presencia de brechas cada vez mayores en la pérdida de aprendizaje de acuerdo con la falta de apoyo para el aprendizaje en el hogar, así como la falta de recursos de aprendizaje en el hogar. Estos resultados, a nuestro criterio, tienen implicaciones para la provisión de actividades

de aprendizaje y apoyo en el hogar, no solo durante los cierres de escuelas actuales debido a COVID-19, sino también durante las transiciones entre los años académicos.

Uso de herramientas tecnológicas en el proceso de nivelación y su impacto

Otro hallazgo significativo, y que compete de manera fundamental al objetivo general de esta investigación, fue que las herramientas tecnológicas permitieron un proceso de nivelación adecuado en la lectoescritura de los niños, lo cual se demostró con la mejora porcentual. Esto habla de los beneficios de la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza de lectoescritura; un aspecto que ha sido constatado por las más variadas investigaciones. Un estudio realizado por Suárez y Londoño (2018), quienes desarrollaron un proceso de incorporación de las TIC con la finalidad de mejorar los niveles de lectoescritura en estudiantes de primaria; postuló tres ideas: en primer lugar, lectura y escritura como prácticas de literacidad; segundo, el papel clave de la comprensión lectora y la literacidad en el rendimiento académico de los niños; y tercero, las TIC como herramientas que permite la comprensión lectora y consolida el rendimiento académico.

Así mismo, Jijón (2020) elaboró una serie de estrategias virtuales de aprendizaje para que fuesen incorporadas de manera voluntaria por la docente, con el fin de alcanzar aprendizajes contextualizados que facilitasen el desarrollo de las habilidades auditivas, cognitivas, lúdicas, tan importantes para alcanzar un nivel adecuado en lectoescritura. Al final, se demostró que la complementariedad entre lo digital y las herramientas físicas se constituye en una opción válida para incorporar contenidos en un contexto de educación virtual.

El estudio de Sapatanga y Cárdenas (2021) también ratificó que el aprendizaje de la lectoescritura –a través de la implementación de herramientas tecnológicas o virtuales–

resulta efectivo; esto se da particularmente en razón de la puesta en práctica de diferentes estrategias de enseñanza por parte de los docentes. Así mismo, Ballestas (2015) abordó la relación que hay entre las TIC y la adquisición de las habilidades de lectoescritura en alumnos de los primeros años de EGB. Para demostrar su hipótesis diseñó y aplicó una experiencia de aprendizaje basada en elementos tecnológicos con 22 niños del grado primero de básica primaria de una escuela colombiana. Los resultados de la intervención pedagógica demostraron que los elementos tecnológicos tienen una relación con las habilidades de lectoescritura en términos didácticos.

Eficacia de la nivelación por fases

Uno de los aspectos más relevantes de la investigación, se corresponde al logro alcanzado con la nivelación de los niños por medio de fases. De acuerdo a otros estudios, los resultados pedagógicos que se obtienen a partir de esta metodología traen, de la misma manera, resultados óptimos a mediano plazo.

Así por ejemplo, el estudio realizado por Verónica Sánchez Chiquero(2016) dio a conocer el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI), así como la eficacia de las actividades llevadas a cabo durante la intervención por fases. La lectura y la escritura son áreas fundamentales para la Logopedia, y el Modelo de Respuesta a la Intervención (RTI) va a favorecer la detección de dificultades en edades tempranas y de este modo, ofrecer una intervención temprana a todos los alumnos que están en riesgo. Este modelo nace en EEUU, en el año 2004, con el objetivo de que todos los niños sean evaluados para detectar posibles casos de padecer dificultades en el aprendizaje. Esto se lleva a cabo a temprana edad, es decir, en los primeros años de escuela para poder intervenir lo antes posible. Como su propio nombre indica, es un modelo basado en la respuesta de intervención, dicho proceso va a estar monitoreado continuamente. La intervención va a venir indicada

por la respuesta del niño. Si hay respuesta favorable el niño vuelve al aula ordinaria, en cambio, si no hay respuesta va aumentando de nivel e intensidad, hay hasta 4 niveles antes de derivar a educación especial. Los resultados demuestran que la identificación e intervención a edad temprana, al igual que el monitoreo continuo de las habilidades básicas puede reducir de forma considerable los problemas en la lectura.

Del mismo modo Juan E. Jiménez (2016) está dejando paso a un modelo alternativo “Response to Intervention Model” (Modelo basado en la Respuesta a la Intervención). Con este nuevo modelo, se identifica a los estudiantes que están en riesgo de obtener resultados académicos por debajo de lo esperado, haciéndoles un seguimiento de su progreso, proporcionándoles intervenciones con validez empírica, y ajustando la intensidad y la naturaleza de estas intervenciones en base a la respuesta del alumno. Son cuatro los componentes esenciales que integran este tipo de modelo: (a) sistema multinivel; (b) proceso de cribaje; (c) el control del progreso de aprendizaje; y (d) la toma de decisiones basada en los datos específicos. Para conseguir una adecuada implementación de este modelo se requiere una formación adecuada de los profesionales, que incluya además indicadores de evaluación del progreso de aprendizaje, y materiales de instrucción de las destrezas instrumentales de lectura, escritura, y matemáticas que estén diseñados según prescribe la investigación científica, y que haya sido probada su eficacia en la práctica a través de investigación realizada con el método científico.

Por su parte, el trabajo de González y Delgado (2011), analizó las consecuencias de un programa de intervención psicoeducativa del lenguaje escrito, desarrollado en fases, y cuya finalidad fue la priorización y sistematización de la lectoescritura, así como ofrecer un apoyo sistemático y estructurado por etapas en aspectos como: conocimiento y desarrollo fonológico, semántico y morfosintáctico de 56 niños de sectores

socioculturales medios y con la presencia de dificultades de aprendizaje. Al final, los resultados indicaron una nivelación en las puntuaciones en lectoescritura y la identificación de aquellos niños que presentaban mayores problemas.

Iguales resultados se evidenciaron con el trabajo de Mateus y Bermúdez (2020), quienes desarrollaron una propuesta didáctica en cinco fases: la primera, diagnóstico, que permitió la identificación de las características de la problemática presente entre los niños; la segunda es la formulación, que consiste en hacer una aproximación teórica e identificar el método de enseñanza global como el idóneo, al tiempo que se establece como actividad clave los talleres lúdicos para el desarrollo de la propuesta. Respecto a la tercera fase, el diseño, éste consistió en elaborar una propuesta que fortaleciese el proceso de lectoescritura a través de sesiones lúdicas; mientras que la fase 4, la evaluación, implicó el seguimiento y retroalimentación durante las distintas fases. Por último, la quinta fase, impacto educativo, posibilitó que las acciones educativas se desarrollasen de modo distinto y que se incluyese a la lúdica como una herramienta que potencia las dimensiones del ser humano.

La mayor dificultad radica en la comprensión lectora

El principal hallazgo identificado es que la mayor dificultad de los niños, pese a tener desarrollada la relación fonema-grafema-fluidez, radica en la comprensión lectora. Tal resultado coincide con aquellas investigaciones que destacan a la comprensión lectora como una de las áreas que presentan mayores problemas entre los estudiantes de primaria. Es así que un informe de la UNESCO (2017) reveló que más de 617 millones de niños y adolescentes no estarían alcanzando los niveles mínimos de competencia en lectura. En el caso ecuatoriano, el informe PISA (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2018) ubicó a los estudiantes ecuatorianos en un nivel mínimo de competencias lectoras, lo que

resultó claramente problemático, pues tal como señalan Cain y Oakhill (2006), los individuos con problemas de comprensión lectora corren el riesgo de alcanzar un nivel educativo bajo en general. Esto podría tener consecuencias graves en el desarrollo social y económico del país.

Ness (2017) identificó la frecuencia de instrucción en comprensión lectora en las aulas de ciencias y estudios sociales de la escuela media y secundaria; además exploró las percepciones y creencias de los maestros sobre la necesidad de instrucción en comprensión lectora. Constató que de 2.400 minutos observados directamente en el aula, solo 82 minutos (3%) suelen dedicarse a desarrollar la comprensión. A su vez, los hallazgos cualitativos revelan que los maestros no se sienten calificados ni responsables de brindar instrucción explícita sobre comprensión lectora. Como justificación, los maestros señalan la presión para cubrir el contenido en preparación para las pruebas estatales estandarizadas como barreras para brindar instrucción en lectura.

Por su parte, Errázuriz *et al.* (2020) evaluaron tanto la comprensión como las actitudes lectoras de un grupo de estudiantes de EGB de instituciones fiscales. Para ello aplicaron un estudio descriptivo y cuantitativo, así como un instrumento de evaluación lectora y un test para medir la actitud de los estudiantes hacia la lectura. Como principal resultado se obtuvo que el desempeño de los estudiantes es bajo y que se reduce con el paso del curso. Así mismo, se evidenció una correlación entre el rendimiento y las actitudes lectoras de los estudiantes.

Finalmente, los estudios referidos sirven para ratificar que la comprensión lectora deviene en un proceso complejo, que depende de otros fenómenos psicológicos y cognitivos de nivel inferior. Se coincide con Rivera (2015) en que se constituye en el fundamento para el aprendizaje académico futuro, así como para la realización de varias

actividades laborales. Tal como señala el autor citado, la búsqueda de un mejoramiento de la comprensión lectora implicaría entender que no existen acciones mágicas que contribuyan a que las competencias de todos los lectores deficientes se mejoren significativamente.

Conclusión

El estudio concluye que, la relación entre el método fonético-analítico-sintético con un adecuado uso de las TIC se convierte en una alternativa adecuada para la nivelación de la lectoescritura en niños de tercer año de EGB. A su vez, que la evaluación por fases, siguiendo el modelo de Intervención para diagnóstico de Trastornos Específicos del Aprendizaje se corresponde a una alternativa adecuada para determinar qué niños requieren, posteriormente, una valoración y trabajo psicopedagógico individualizado.

Limitaciones y recomendaciones

La principal limitación del estudio estuvo vinculado con el hecho de no haber podido realizar las pruebas TALE, de manera presencial, debido a la emergencia sanitaria. De igual forma, el tamaño de la muestra puede ser un limitante para la confiabilidad de los resultados. Por su parte, al no tener un registro significativo de estudios que vinculen el método FAS con el uso de tecnologías, se recomiendan nuevos estudios en poblaciones más numerosas para determinar con mayor precisión el impacto de estos tipos de intervención en nuestros contextos.

BIBLIOGRAFÍA

- Alharbi, M. (2015). Reading strategies, learning styles and reading comprehension: A correlation study. *Journal of Language Teaching and Research*, 6(6), 1257-1268. Obtenido de <http://academypublication.com/ojs/index.php/jltr/article/viewFile/jltr060612571268/452>
- Almarales, O., Pupo, M., & Chelán, E. (2017). El método fónico-analítico sintético: una vía para la enseñanza de la lectoescritura. *LUZ*, 16(2), 92-101. Obtenido de <https://luz.uho.edu.cu/index.php/luz/article/download/828/736>
- Andrade, M., Cano, Y., Cortés, J., & Romero, L. (2019). Aplicación de materiales didácticos sustentados en el método fónico-analítico-sintético para desarrollar la lecto-escritura en estudiantes de EGB. *Revista Cognosis*, 4(3), 11-32. Obtenido de <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Cognosis/article/download/1508/2339>
- Aramburu, R. (2012). Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica. En R. Aramburu, *Análisis de los métodos de lectoescritura en español desde la perspectiva de la conciencia fonológica*. Universidad Internacional de la Rioja, Palencia.: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/473/Aramburu.Ruth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Avecillas, J. (2017). Reflexiones sobre la nueva Didáctica de la Lengua y Literatura. *RUNAE*, 1(1), 155-168. Obtenido de <https://revistas.unae.edu.ec/index.php/runae/article/view/335>
- Avecillas, J. (2019). Estudio Comparativo de las Propuestas Epistemológicas Curriculares en la Educación Básica Ecuatoriana Durante el Periodo 1996-2019. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 1(40), 138-144.
- Ávila, L., & Martínez, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1(37), 125-138. Obtenido de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/download/279/472>
- Ávila, L., & Martínez, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en la Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*. *Atenas*, 1(37), 125-138. Obtenido de <http://atenas.umcc.cu/index.php/atenas/article/download/279/472>
- Ballestas, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación y desarrollo*, 23(2), 338-368. Obtenido de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0121-32612015000200005
- Bao, X., Qu, H., Zhang, R., & Hogan, T. (2020). Literacy loss in kindergarten children during COVID-19 School Closures. *Georgia Institute of Technology*, 29(5), 1-8. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Ruixiong-Zhang/publication/341367955_Literacy_Loss_in_Kindergarten_Children_during_COVID-19_School_Closures/links/5ed7d33792851c9c5e756178/Literacy-Loss-in-Kindergarten-Children-during-COVID-19-School-Closures.pdf

- Camacho, R. (2015). Relación entre TIC y la adquisición de habilidades de lectoescritura en alumnos de primer grado de básica primaria. *Investigación & Desarrollo*, 23(2), 338-368. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/268/26843173005.pdf>
- Cantero, N. (2010). Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura. *Innovación y experiencias educativas*, 1-8. Obtenido de https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_33/NATIVIDAD%20DEL%20PILAR%20CANTERO%20CASTILLO_2.pdf
- Cárdenas, A., Rodríguez, C., Castaño, M., & Jiménez, V. (2015). Desarrollo de la lectoescritura mediante TIC y recursos educativos abiertos. *Apertura*, 7(1), 38-49. Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/viewFile/595/416>
- Carpio, M. (2011). Estrategias pictofónicas: un estudio comparativo de eficacia en la enseñanza de la lectura inicial para el primer grado de educación general básica en seis escuelas públicas en Cartago, Costa Rica. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 11(2), 1-33. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44720020008.pdf>
- Castejón, L., González, S., & Cuetos, F. (2015). Development of word reading fluency along primary education: a six-year follow-up/. *Infancia y aprendizaje*, 38(4), 842-871. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Luis_Castejon/publication/283197319_Development_of_word_reading_fluency_along_primary_education_a_six-year_follow-up_El_desarrollo_de_la_fluidez_en_la_lectura_de_palabras_en_educacion_primaria_un_seguimiento_longitudin
- China, N. (2013). El rol de la respuesta a la identificación del Trastorno Específico en el aprendizaje de la lectura: El test Eficacia de la Lectura. *Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires*, 1-5.
- Darias, J. (2006). Necesidad de un perfeccionamiento del método fónico-analítico-sintético para el proceso de lectoescritura en la educación primaria en Cuba. *Mendive. Revista de Educación*, 4(3), 180-185. Obtenido de Mendive: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6320296>
- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y aprendizaje*, 31(3), 333-345. Obtenido de https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role/links/004635
- Delfior, S. (2008). How to facilitate inicial literacy acquisition: The orle of phonological skills. *Journal for the study of education and development*, 31(3), 333-345. Obtenido de 10.1174/021037008785702983
- Errázuriz, M., Fuentes, L., Cocio, A., Davison, O., Becerra, R., & Aguilar, P. (2020). ¿Comprendemos más los textos si nos gusta leer?: Actitudes y desempeños lectores del estudiantado de escuelas públicas de la Araucanía, Chile. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 20(3), 549-589. Obtenido de https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-63982020000300549&script=sci_arttext&tlng=es

- Fajardo, Z., Félix, H., Chiriboga, A., C. L., & O. V. (2017). El desarrollo de la lecto-escritura con el método Montessori: "Juguemos Quiero Aprender. *RECUS. Revista Electrónica*, 2(3), 43-43.
- Flores, S., & Díaz, G. (2016). *Análisis de la aplicación del método Fónico Analítico-Sintético (FAS) en el estudiante del primer grado "A" quien presenta deficiencia cognitiva ante las necesidades educativas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura*. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua) Obtenido de <https://repositorio.unan.edu.ni/2761/1/220.pdf>
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *RLEE*, XXXVIII(3), 95-126. Obtenido de <https://rei.iteso.mx/bitstream/handle/11117/1364/RevLatEstEdu-GLLF-2008.pdf?sequence=2>
- González, J., & Delgado, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. Obtenido de Revista latinoamericana de Psicología: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618992.pdf>
- González, M., & Delgado, M. (2009). Rendimiento académico y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura en Educación Infantil y Primaria: un estudio longitudinal. *Infancia y aprendizaje*, 32(3), 265-276. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021037009788964114>
- Grijalba, Y., Corea, D., & Ugarte, J. (2019). *Método Fonético, Analítico y Sintético (FAS), una estrategia para fortalecer los conocimientos y habilidades en los estudiantes de la carrera de Lengua y Literatura de la Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, León, en el primer semestre del año 2019*. (Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua UNAN-LEÓN) Obtenido de <http://riul.unanleon.edu.ni:8080/jspui/bitstream/123456789/7747/1/244219.pdf>
- Guapulema, M. (2017). *La atención como proceso cognitivo y su influencia en el aprendizaje de los niños de educación básica en la Unidad Educativa Minerva*. (Universidad de Guayaquil) Obtenido de <http://repositorio.ug.edu.ec/bitstream/redug/25180/1/PROYECTO.pdf>
- Guthrie, J., Hoa, A., Wigfield, A., Tonks, S., Humenick, N., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32(3), 282-313. Obtenido de http://www.academia.edu/download/52325796/Reading_motivation_and_reading_comp_rehen20170327-11685-nwq4gp.pdf
- Gutiérrez, R. (2018). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista signos*, 51(96), 45-60. Obtenido de http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/70852/1/2018_Gutierrez_Diez_Educacion-XX1.pdf
- Gutiérrez, R., & Mediavilla, A. (2015). Aprendizaje de la escritura y habilidades de conciencia fonológica en las primeras edades. *Bordón. Revista de pedagogía*, 67(4). Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5220033.pdf>
- Hidalgo, C., & de Medina, S. (2010). La importancia de la lectoescritura en educación infantil. *Innovación y experiencias educativas*, 1-10. Obtenido de <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50242070/Importancia-de-la->

lectoescrituraCARMEN_SANCHEZ-1_1.pdf?1478833950=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DLA_IMPORTANCIA_DE_LA_LECTOESCRITURA_EN.pdf&Expires=1607554412&Signature=ge3t36KQpMyYNUkqsCr

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2018). *Educación en Ecuador: Resultados de PISA para el Desarrollo*. (OCDE) Obtenido de https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/12/CIE_InformeGeneralPISA18_20181123.pdf
- Jijón, C. (2020). *Implementación de un kit de apoyo para el proceso de la lectoescritura en la educación virtual para estudiantes de 6 a 7 años*. (Universidad Casa Grande) Obtenido de <http://dspace.casagrande.edu.ec:8080/bitstream/ucasagrande/2748/1/Tesis2910JJIi.pdf>
- Jiménez, J. E. (2011). Escritos de Psicología, Vol. 4, n° 2. *Escritos de Psicología*, pp. 56-64.
- Kočiský, T., Schwarz, J., Blunsom, P., Dyer, C., Hermann, K., Melis, G., & Grefenstette, E. (2018). The narrativeqa reading comprehension challenge. *Transactions of the Association for Computational Linguistics*, (6), 317-328. Obtenido de https://www.mitpressjournals.org/doi/pdfplus/10.1162/tacl_a_00023
- Mateus, J., & Bermúdez, D. (2020). *Estrategias lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura en niños y niñas de cinco años en el colegio Alcibíades Flórez ubicado en el municipio de Madrid Cundinamarca*. (Fundación Universitaria Los Libertadores) Obtenido de https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3091/L%C3%B3pez_Jane_th_Dora_Gait%C3%A1n_2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- McKenna, M., Labbo, L., Reinking, D., & Zucker, T. (2003). Effective use of technology in literacy instruction. *Best practices in literacy instruction*, 2, 307-331. Obtenido de https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=THqYbGvItWUC&oi=fnd&pg=PA361&dq=use+of+technology+for+the+development+of+literacy&ots=b5el_pRII9&sig=uMpMeB5y3MlvffNZf4W96gC8UO8
- Méndez, M., López, M., & Herrera, S. (2016). Exploración de la conciencia fonológica y la velocidad de nombrado en alumnos de 3º Educación Infantil y 1º de Educación Primaria y su relación con el aprendizaje de la lectoescritura. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 83-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851776010.pdf>
- Mendoza-Fillola, A. (2011). La investigación en didáctica de las primeras lenguas. *Educatio: siglo XXI*, 29(1), 31-79. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3625672>
- Ministerio de Educación. (2020). *Curriculo de EGB y BGU: Lengua y Literatura*. Obtenido de <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/03/LENGUA.pdf>
- Molina, D. (2014). *El método fónico analítico-sintético orientado a la enseñanza del código alfabético de los niños del segundo año de EGB de la escuela "Ambato de los Ángeles" de la parroquia Izamba del cantón Ambato Provincia de Tungurahua*. Obtenido de Universidad Técnica de Ambato: https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/12478/1/FCHE_LEB_1378.pdf
- Ness, M. (2017). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 49(2), 5-15. Obtenido de

https://scholarworks.wmich.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=reading_horizons

- Núñez, M., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*, 18, 72-92. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/5119/511951374006.pdf>
- Núñez, M., & Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y Habla*, 1(18), 72-92. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=511951374006>
- Oliva, Á. (2014). Patrones motores y procesos de adquisición de la lecto-escritura en la etapa de educación primaria. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 6(1), 321-326. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851790037.pdf>
- Oliva, J. (2017). *¿Qué métodos de aprendizaje para la lectura existen?* Obtenido de Aika: <http://www.aikaeducacion.com/consejos/metodos-aprendizaje-la-lectura-existen/>
- Parra, K. (2014). El docente y el uso de la mediación en los procesos de enseñanza aprendizaje. *Revista de investigación de la Universidad Pedagógica experimental*, 38(83), 155-180. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3761/376140398009.pdf>
- Pérez, A. G., & Aguaded, I. (2019). Dimensions of digital literacy based on five models of development/Dimensiones de la alfabetización digital a partir de cinco modelos de desarrollo. *Cultura y Educación*, 31(2), 232-266. Obtenido de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/11356405.2019.1603274>
- Picton, I. (2019). *Teacher's use of technology to support literacy in 2008*. Obtenido de https://cdn.literacytrust.org.uk/media/documents/Teachers_Use_of_Technology_report.pdf
- Read, K., Gaffney, G., Chen, A., & Imran, A. (2021). The Impact of COVID-19 on Families' Home Literacy Practices with Young Children. *Shared Reading During Covid*, 1(1), 1-24. Obtenido de <https://psyarxiv.com/dvcqm/download?format=pdf>
- Rivera, M. (2015). Metodología para el desarrollo de la comprensión lectora en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Dominio de las Ciencias*, 1(1), 47-61. Obtenido de <https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/viewFile/41/34>
- Sabates, R., Carter, E., & Stern, J. (2021). Using educational transitions to estimate learning loss due to COVID-19 school closures: The case of Complementary Basic Education in Ghana. *International Journal of Educational Development*, 82, 102-112. doi:doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102377
- Santoyo, S. (2014). La lectoescritura en la escuela primaria y sus transformaciones ante la incorporación de las TIC. *PAPELES*, 11, 36-47. Obtenido de <http://186.28.225.25/index.php/papeles/article/viewFile/395/274>
- Sapatanga, D., & Cárdenas, N. (2021). Estrategia didáctica para el desarrollo de la lectoescritura en la modalidad virtual. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(5), 350-378. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8019926.pdf>
- Singer, V., & Cuadro, A. (2010). Programas de intervención en trastornos de lectura. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 10-20. Obtenido de

https://www.neuropsicolatina.org/index.php/Neuropsicologia_Latinoamericana/article/view/23

- Stone, R. (2019). Lectoescritura inicial en Latinoamérica y el Caribe: una revisión sistemática. *Revista de Investigación y Evaluación Educativa (REVIE)*, 6(1), 22-37. Obtenido de <https://www.revie.gob.do/index.php/revie/article/download/28/24>
- Suárez, P., & Londoño, D. (2018). Las herramientas y recursos digitales para mejorar los niveles de literacidad y el rendimiento académico de los estudiantes de primaria. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, (54), 184-198. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/990/1438>
- Talero, S. (2012). El podcasts en la enseñanza de la lectoescritura. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 1(37), 9-26. Obtenido de <https://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/viewFile/385/740>
- UNESCO . (2017). Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe 2018 (CRES 2018). *Integración y Conocimiento*, 6(2), 1-35.
- Urquino, S. (2017). Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura. *III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance Nacional e Internacional*. (págs. 1-21). Universidad Mar de Plata. Obtenido de <https://www.academica.org/sebastian.urquijo/54.pdf>
- Valdebenito, V., & Durán, D. (2013). La tutoría entre iguales como un potente recurso de aprendizaje entre alumnos: efectos, fluidez y comprensión lectora. *Perspectiva Educacional, Formación de Profesores*, 52(2), 154-176. Obtenido de <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328170008.pdf>
- Valenzuela, M., Ruiz, I., & Ríos, M. (2011). Intervención temprana de la lectoescritura en sujetos con dificultades de aprendizaje. *Revista latinoamericana de Psicología*, 43(1), 35-44. Obtenido de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3618992.pdf>
- Wildova, R. (2014). Initial reading literacy development in current primary school practice. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 159, 334-339. Obtenido de <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814065136/pdf?md5=bf179bd5b1889ce6c942bb44775fb2d5&pid=1-s2.0-S1877042814065136-main.pdf>
- Zamora, Y. (2013). *Uso de herramientas TIC como estrategias para mejorar competencias de lectoescritura en el Colegio Santo Domingo para estudiantes de grado 7mo.* (Corporación universitaria Minuto de Dios) Obtenido de https://repository.uniminuto.edu/xmlui/bitstream/handle/10656/2572/TAMB_ZamoraPillaYeimmy_2013.pdf?sequence=1&isAllowed=y

ANEXO 1

De las entrevistas a docente, niños y padres de familia

Entrevista a Docente del 2do año de Educación Básica

Unidad Educativa Bell Academy

1. ¿Qué tiempo tiene laborando en la institución? _____
2. ¿De qué manera motiva a sus estudiantes para una clase de lectoescritura?
3. ¿Qué método utiliza usted para la enseñanza de la lectoescritura?
4. En estos momentos de pandemia ¿Cuáles han sido sus mayores retos para la enseñanza de la lecto escritura?
5. ¿Qué Aplicaciones o estrategias metodológicas utiliza para la enseñanza de la lecto escritura?
6. ¿Cuál ha sido su experiencia en el manejo de la TIC como método de enseñanza de la lectoescritura?
7. ¿Considera usted que todos los métodos han sido efectivos para la enseñanza de la lecto escritura?
8. ¿Se alcanzaron a estudiar todas las unidades de estudio?
9. ¿Cuáles fueron las mayores dificultades en la lectoescritura que se presentaron?
10. ¿Qué nivel de desarrollo de la lectoescritura en el año lectivo 2019-2020 se alcanzó con la metodología utilizada ?
11. ¿Cuánta colaboración recibió usted de parte de los padres de familia durante el proceso de lectoescritura?

Entrevista a Padres de Familia

1. ¿Qué tipo de aplicaciones en teléfonos, Tablet o computador utiliza en casa para la lectura?
2. ¿Considera usted que estas herramientas le han sido beneficiosos para reforzar la lectura?

Si

No

3. ¿Qué tiempo tienen destinado para la lectura?
4. ¿Cuántos días a la semana usted lee junto a su hijo/a?
5. ¿Qué tipo de actividades realizan en casa como apoyo para la lectura y escritura?
6. ¿Tienen un espacio seleccionado para la lectura en casa?

Si

No

Entrevista con los Niños

1. ¿Qué te gusta leer?
2. ¿Qué tiempo ocupas para leer en casa?
3. ¿Cuántos libros o cuentos has leído?
4. Te gustan:
 - a. Cuentos
 - b. Cuentacuentos
 - c. Audiovisuales
 - d. Audiolibros
5. Al leer se te hace más fácil en:
 - a. PowerPoint
 - b. Canvas
6. ¿Cuál de los siguientes programas de juegos te parecen divertidos para leer?
 - a. Quizizz
 - b. Wordwall
 - c. flyppity

ANEXO 2 – MUESTRA DE PLANIFICACIONES

PLANIFICACIÓN DE CLASE

| ÁREA DE TRABAJO | ACTIVIDADES | HERRAMIENTA TIC'S UTILIZADA | TIEMPO | OBSERVACIONES |
|-----------------------|---|---|--------|--|
| Conciencia Fonológica | Escuchar un cuentacuentos Beatriz Montero | Zoom https://www.youtube.com/watch?v | 5min | |
| | Preguntas de lo escuchado y observado Extracción de palabras que más se repiten en lo escuchado | | 10min | |
| Lectura | Juego interactivo en PowerPoint de ordenar palabras de una oración escuchada | 9letras.blog | 20 min | Participan los niños 2 oraciones cada uno, se pasa el control del mouse para que interactúen |
| Juego | Juego en Quizizz en vivo de ortografía de palabras ya vistas en clases anteriores | Quizizz | 5min | |
| | Cierre de lo realizado, recordando lo observado y analizando las palabras difíciles del juego de PowerPoint Felicitaciones por el juego de quizizz de ortografía por los logros. | | 5min | |

PLANIFICACIÓN DE CLASE

| ÁREA DE TRABAJO | ACTIVIDADES | HERRAMIENTA TIC'S UTILIZADA | TIEMPO | OBSERVACIONES |
|-----------------------|---|-----------------------------|--------|--|
| Conciencia Fonológica | Juego interactivo en PowerPoint de sonidos de articulación de los fomentas g y j | Power Point | 10 min | Se realiza la identificación de los sonidos. |
| Lectura | Juego interactivo en PowerPoint de ordenar palabras de una oración escuchada | 9letras.blog | 20 min | Participan los niños 2 oraciones cada uno, se pasa el control del mouse para que interactúen |
| Juego | Juego en Quizizz en vivo de ortografía de palabras ya vistas en clases anteriores | Quizizz | 5min | |
| | Cierre de lo realizado, recordando lo observado y analizando las palabras difíciles del juego de PowerPoint | | 5min | |

PLANIFICACIÓN DE CLASE

| ÁREA DE TRABAJO | ACTIVIDADES | HERRAMIENTA TIC'S UTILIZADA | TIEMPO | OBSERVACIONES |
|------------------|---|-----------------------------|--------|---|
| Lectura | Juego interactivo en PowerPoint cambiar el dibujo por las palabras | 9letras.blog | 20 min | Se pasa el control del mouse para que interactúen |
| Juego de memoria | Juego interactivo de Wordwall de ortografía con sonidos de palabras | Wordwall | 15 min | Se realiza el juego en ese momento. |

PLANIFICACIÓN DE CLASE

| ÁREA DE TRABAJO | ACTIVIDADES | HERRAMIENTA TIC'S UTILIZADA | TIEMPO | OBSERVACIONES |
|------------------|---|-----------------------------|--------|---|
| Lectura | Juego interactivo en PowerPoint uno no esta | 9letras.blog | 20 min | Se pasa el control del mouse para que interactúen |
| Juego de memoria | Juego interactivo Adivinanza-1 | 9letras.blog | 20 min | Se realiza el juego en grupos de 2 estudiantes |

PLANIFICACIÓN DE CLASE

| ÁREA DE TRABAJO | ACTIVIDADES | HERRAMIENTA TIC'S UTILIZADA | TIEMPO | OBSERVACIONES |
|-----------------|---|-----------------------------|--------|---|
| Lectura | Juego interactivo en PowerPoint uno no esta | 9letras.blog | 20 min | Se pasa el control del mouse para que interactúen |
| Lectura | Juego interactivo Asociados -1 | 9letras.blog | 20 min | Se realiza el juego en grupos de 2 estudiantes |

PLANIFICACIÓN DE CLASE

| ÁREA DE TRABAJO | ACTIVIDADES | HERRAMIENTA TIC'S UTILIZADA | TIEMPO | OBSERVACIONES |
|-----------------|---|-----------------------------|--------|---|
| Lectura | Juego interactivo en PowerPoint uno no esta | 9letras.blog | 20 min | Se pasa el control del mouse para que interactúen |
| Lectura | Juego interactivo Asociados -1 | 9letras.blog | 20 min | Se realiza el juego en grupos de 2 estudiantes |