



Pontificia Universidad Católica Argentina

Santa María de los Buenos Aires

Facultad “Teresa de Ávila”

Departamento Humanidades

Trabajo Final de Licenciatura en Psicopedagogía

**“EFICACIA DE UN PROGRAMA PARA FORTALECER
ESTRATEGIAS DE COMPRENSIÓN LECTORA EN ALUMNOS CON
TRAYECTORIAS INTERRUMPIDAS POR LA PANDEMIA DE COVID-19”**

CARRERA: Licenciatura en Psicopedagogía

TESISTAS: Pucheta, Sofia Paola

Sanchez, Valentina

DIRECTOR/A DE TESIS: Siboldi, Johanna

ASESOR METODOLÓGICO: Sione, Cesar

Agradecimientos

Hemos llegado al final de este camino que iniciamos juntas en el mes de febrero del año 2017 y es necesario mirar hacia atrás para recordar y agradecer a cada una de las personas que acompañaron este recorrido de grandes aprendizajes.

En primer lugar, a nuestras familias que confiaron en nosotras y apostaron con esfuerzo y amor a que podamos cumplir nuestro sueño. Por dejar de lado sueños y tiempo propio para satisfacer los nuestros, por los valores transmitidos con su ejemplo durante nuestra vida, por darnos las alas para poder volar libres, construyendo nuestros ideales, los cuales han sido muy importantes en todo este recorrido para mantenernos en el camino.

En segundo lugar, a nuestros amigos de la vida y aquellos que nos brindó la facultad, por su comprensión, amor y acompañamiento. Por hacer más fácil lo difícil.

A la Universidad Católica Argentina, y en especial a nuestra Facultad Teresa de Ávila que se convirtió en nuestra casa y desde su cercanía hizo que el camino sea más fácil de recorrer. A todos nuestros docentes y personal de la facultad, que han contribuido no solo a nuestra formación académica sino también personal, que nos transmitieron desde su amor y vocación grandes aprendizajes.

Un reconocimiento especial a nuestra directora Johanna Siboldi, que estuvo presente en nuestro camino desde el inicio de la carrera, que fue ejemplo y referencia para nosotras durante todo el recorrido realizado. Un gracias enorme por su predisposición, compromiso y cercanía.

A Cesar Sione, nuestro asesor metodológico, por su disposición para ayudarnos y su compromiso con este trabajo.

“Abrígalos la infancia y no pasaran frío el resto de su vida...” Y, por último, no debemos olvidarnos de “nuestros” niños, tanto los que formaron parte de la muestra de este trabajo como de aquellos que han estado presentes en nuestra vida desde el inicio de nuestro ejercicio laboral. Les prometemos luchar por sus derechos, mirarlos desde el amor, la escucha, la comprensión y contención, y generar los espacios necesarios para empoderarlos en sus habilidades cognitivas, emocionales y de aprendizaje.

Índice

RESUMEN	Pág. 1
CAPÍTULO 1	Pág. 2
1. Introducción	Pág. 2
1.1. Planteamiento del problema	Pág. 2
1.2. Objetivos de la investigación	Pág. 4
1.3. Hipótesis	Pág. 5
CAPÍTULO 2	Pág. 6
2. Marco teórico	Pág. 6
2.1. Estado del arte	Pág. 6
2.2. Marco teórico	Pág. 8
2.2.1. Comprensión lectora	Pág. 9
2.2.1.1. Vocabulario	Pág. 12
2.2.1.2. Autorregulación o monitoreo	Pág. 13
2.2.1.3. Inferencias	Pág. 13
2.2.1.4. Conocimiento de la estructura textual	Pág. 14
2.2.2. Comprensión lectora en educación primaria	Pág. 14
2.2.3. Aprendizaje en pandemia	Pág. 16
CAPÍTULO 3	Pág. 18
3. Marco metodológico	Pág. 18
3.1. Tipo de estudio	Pág. 18
3.2. Sujetos	Pág. 18
3.3. Técnicas de recolección de datos	Pág. 20
3.4. Programa de estimulación	Pág. 23
3.5. Procedimiento de recolección de datos	Pág. 24
3.6. Procedimientos de análisis de datos	Pág. 25
CAPÍTULO 4	Pág. 26
4. Resultados	Pág. 26
CAPÍTULO 5	Pág. 37
5. Discusión	Pág. 37
5.1. Conclusión	Pág. 41

5.2. Recomendaciones.....	Pág. 42
5.3. Limitaciones.....	Pág. 42
5.4. Anexos.....	Pág. 44
5.5. Referencias bibliográficas.....	Pág. 83

Índice de Gráficos

- Gráfico 1.** Distribución porcentual de la muestra según sexo..... **Pág. 19**
- Gráfico 2.** Distribución porcentual de la muestra según turno..... **Pág. 19**
- Gráfico 3.** Desempeño en porcentaje de Lectura de Palabras LEE (pre test y pos test)..... **Pág. 26**
- Gráfico 4.** Desempeño en porcentaje de Lectura de Pseudopalabras LEE (pre test y pos test)..... **Pág. 27**
- Gráfico 5.** Desempeño en porcentaje de Comprensión de Palabras y Frases LEE (pre test y pos test)..... **Pág. 28**
- Gráfico 6.** Desempeño en porcentaje de Prosodia LEE (pre test y pos test)..... **Pág. 29**
- Gráfico 7.** Desempeño en porcentaje de Comprensión de Textos LEE (pre test y pos test)..... **Pág. 30**
- Gráfico 8.** Desempeño en porcentaje de Vocabulario WISC IV (pre test y pos test)..... **Pág. 31**
- Gráfico 9.** Desempeño en porcentaje de Semejanzas WISC IV (pre test y pos test)..... **Pág. 32**
- Gráfico 10.** Desempeño en Percentiles Medios alcanzados en las subpruebas LEE (pre test y pos test)..... **Pág. 33**
- Gráfico 11.** Desempeño en Puntajes Escalares Medios alcanzados en las subpruebas WISC IV (pre test y pos test)..... **Pág. 35**

Índice de Tablas

Tabla 1. Dimensiones y escalas de los instrumentos de recolección de datos...	Pág. 22
Tabla 2. Desempeño en Lectura de Palabras LEE (pre test y pos test).....	Pág. 26
Tabla 3. Desempeño en Lectura de Pseudopalabras LEE (pre test y pos test)...	Pág. 27
Tabla 4. Desempeño en Comprensión de Palabras y Frase LEE (pre test y pos test).....	Pág. 28
Tabla 5. Desempeño en Prosodia LEE (pre test y pos test).....	Pág. 28
Tabla 6. Desempeño en Comprensión de Textos LEE (pre test y pos test).....	Pág. 29
Tabla 7. Desempeño en Vocabulario WISC IV (pre test y pos test).....	Pág. 30
Tabla 8. Desempeño en Semejanzas WISC IV (pre test y pos test).....	Pág. 31
Tabla 9. Comparación de los Percentiles Medios logrados en las subpruebas LEE (pre test y pos test).....	Pág. 32
Tabla 10. Comparación de los Puntajes Escalares Medios logrados en las subpruebas WISC IV (pre test y pos test).....	Pág. 35

Resumen

La comprensión de textos cobra una relevancia fundamental en la alfabetización de los alumnos. Se trata de un proceso cognitivo complejo que involucra varias habilidades, conocimientos y destrezas.

Es por esto, que el objetivo del presente trabajo de investigación consistió en evaluar la eficacia de un programa de intervención para fortalecer las estrategias de comprensión lectora en alumnos de 8 y 9 años cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19.

Para alcanzar dicho objetivo se conformó una muestra de 30 niños de estrato socioeconómico medio, de ambos sexos, pertenecientes a 3er grado de una institución educativa pública de gestión privada de la ciudad de Urdinarrain, provincia de Entre Ríos.

El estudio tuvo un diseño pre test y post test. Se administró el test LEE, Test de Lectura y Escritura en español, y dos subpruebas de WISC IV (Semejanzas y Vocabulario) para poder describir el desempeño en comprensión lectora de los alumnos con anterioridad y posterioridad a la implementación del programa, y de esta manera se buscó analizar si luego de la implementación del programa se evidenciaban mejoras significativas en los procesos de comprensión lectora de los alumnos.

El programa LEE Comprensivamente tiene el objetivo principal de aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora. La aplicación de dicho programa tuvo una duración de 3 meses, asistiendo dos días a la semana a la institución educativa, con una duración de cuatro horas cada día.

Se utilizó el SPSS versión 25 para analizar los datos obtenidos, y los resultados alcanzados evidenciaron mejoras estadísticamente significativas, demostrando así que el programa es eficaz para fortalecer estrategias de comprensión lectora en alumnos de 8 y 9 años.

Palabras claves: Comprensión Lectora - Programa LEE Comprensivamente - Educación Primaria - COVID-19.

Capítulo 1

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Planteamiento del problema

Los aprendizajes de la lectura, la escritura y las matemáticas, se convierten en los conocimientos y habilidades esenciales del proceso de alfabetización. Entendiéndose la alfabetización como una herramienta indispensable para la educación y el aprendizaje permanente, y como un requisito esencial para la ciudadanía y el desarrollo humano y social (UNESCO, 2013).

Leer consiste en descifrar el código de la letra impresa para que ésta tenga significado y, como consecuencia, se produzca una comprensión del texto. Dicho de otro modo, leer es un esfuerzo en busca de significado; es una construcción activa del sujeto mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias (Defior, 1996).

Por lo tanto, la comprensión de textos cobra una relevancia fundamental en la lectura: “La lectura es una habilidad compleja cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito” (Defior, Fonseca y Gottheil, 2006, p.13).

La comprensión de un texto no requiere únicamente decodificar cada una de las palabras que se presentan en él, sino que requiere comprender con cierto grado de profundidad las palabras y las ideas, para luego vincularlas extrayendo su sentido global y enriqueciéndolo con los saberes y experiencias con las que cuenta el lector (Oakhill, Cain y Elbro, 2015, citado en Gottheil et al., 2019). Entendiéndose así a la comprensión lectora como un proceso cognitivo complejo que involucra varias habilidades, conocimientos y destrezas. Pascual, Goikoetxea, Corral, Ferrero, y Pereda (2014) sostienen que la importancia de la comprensión es clave, pues es la destreza cognitiva que permite el paso de la lectura como descifrado a la lectura como fuente de aprendizaje.

A pesar de la importancia de la comprensión lectora, existen niños que presentan dificultades de aprendizaje en dicho ámbito. Se trata de niños que no logran acceder a la construcción adecuada del significado que encierran los textos y que, por lo tanto, ven afectados otros aprendizajes relacionados (Cain, 2010; Hulme y Snowling, 2009, citado en Gottheil et al., 2019).

A las ya conocidas dificultades de aprendizaje de algunos niños, se le suma que la comunidad de alumnos en general sufrió una pérdida pedagógica inmensa durante la pandemia de COVID-19, debido a la ausencia de meses en las aulas (Faiola, 2021). Tal como afirman las Naciones Unidas (2020), la pandemia de COVID-19 ha provocado la mayor interrupción de la historia en la educación y tiene un efecto prácticamente universal en los alumnos y docentes de todo el mundo. Melina Furman (Fernández, 2021) sostiene que durante el 2020 y el 2021 se perdieron muchos aprendizajes, de esta manera existen saberes esperados que no se lograron y como consecuencia quedarán secuelas.

En lo referente a las dificultades de comprensión lectora, María Celeste Arena Videguren (González, 2021), comunica que en el contexto de la “nueva normalidad escolar” producto por la pandemia de COVID-19, se detectan dificultades en alumnos del primer ciclo de la primaria; a los mismos les cuesta reconocer palabras, la lectura, identificar o construir oraciones e interpretar textos. Incluso, sostiene que se ve la involución de estos procesos en chicos que a los 8 o 9 años deberían estar alfabetizados. Por otro lado, en un informe de la Unesco, Unicef y el Banco Mundial (Faiola, 2021), se estima que, entre marzo de 2020 y agosto de 2021, la proporción de niños de países de ingresos bajos y medios que no pueden leer y comprender un texto simple a los 10 años se habría disparado, pasando al 70%.

Según Irene Kit (Fernández, 2021), muchas de estas dificultades se deben a que, no se ha priorizado el desarrollo de capacidades elementales como comprensión lectora, pensamiento científico, resolución de problemas, entre otras. Sino que, se trató de dosificar contenidos, y ponerlos en otros formatos (virtuales).

Como se ha visto, la pandemia de COVID-19, que comenzó como una crisis sanitaria, ha generado también consecuencias económicas y educativas. Las repercusiones a largo plazo para el aprendizaje de los niños podrían ser devastadoras. De igual manera, los esfuerzos de remediación efectivos después del regreso a la escuela, podría reducir a la mitad la pérdida de aprendizaje a largo plazo para la cohorte de estudiantes de tercer grado (Kaffenberger, 2020).

Ante las dificultades en la comprensión, se hace necesaria la enseñanza de las habilidades y estrategias relacionadas con ella, ya que las mismas no se desarrollan

naturalmente. Incluso Fonseca, Migliardo, Simian, Olmos, y León (2018) llegaron a la conclusión de que la mayoría de los lectores necesita de una enseñanza explícita en habilidades y estrategias lectoras para mejorar su comprensión.

A partir de los datos recabados anteriormente, el presente trabajo de investigación se concentra en analizar la eficacia de la implementación del programa “LEE Comprensivamente” basado en la enseñanza explícita de estrategias reunidas alrededor de los cuatro ejes que han demostrado estar asociados de manera significativa en la comprensión lectora: Vocabulario, Construcción de Inferencias, Comprensión de la Estructura Textual y Monitoreo o Autorregulación de la Comprensión (Oakhill y Cain, 2007, citado en Fonseca et al., 2014).

La elección del programa se debe a que es una herramienta fundamental para complementar el trabajo de los educadores sobre las estrategias de comprensión lectora que construyen los niños desde un punto de vista meta cognitivo. Incluso, el programa “LEE Comprensivamente” es una herramienta rápida y eficaz para mejorar la comprensión de textos en una población que ha alcanzado la codificación grafema/fonema y que tiene consolidada la lectura (Gottheil et al., 2016). Además, el programa podría convertirse en una herramienta útil para remediar los posibles efectos que ha traído aparejada la pandemia de COVID-19 en el proceso de alfabetización.

Por ello, nos preguntamos si resulta eficaz la implementación del programa “LEE Comprensivamente” para fortalecer las estrategias de comprensión lectora de alumnos de 8 y 9 años cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19.

Para dar respuesta a esta pregunta, se realizó el trabajo de campo en la ciudad de Urdinarrain, en una escuela de educación primaria pública de gestión privada. La evaluación e intervención tuvieron una duración de cinco meses, iniciando en el mes de agosto de 2021 y finalizando en el mes de diciembre del mismo año.

1.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general del presente trabajo de investigación consiste en implementar el programa “LEE Comprensivamente” para fortalecer las estrategias de

comprensión lectora de alumnos de 8 y 9 años cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19.

A partir del objetivo general, se desprenden dos objetivos específicos que consisten en describir el desempeño en comprensión lectora de los alumnos con anterioridad y posterioridad a la implementación del programa y analizar si luego de dicha implementación se evidencia una mejora significativa en los procesos de comprensión lectora de los alumnos.

1.3. Hipótesis

La implementación del programa de estimulación “LEE Comprensivamente” fortalece las estrategias de comprensión lectora en alumnos de 8 y 9 años cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19.

Capítulo 2

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Estado del arte

Gottheil et al. (2019) llevaron a cabo un estudio acerca de la comprensión lectora donde concibieron a esta habilidad como la capacidad para decodificar un texto, extrayendo su sentido global y nutriéndolo con los saberes previos del lector. En dicha investigación afirmaron que, durante largas décadas, en Argentina se ha dejado este aprendizaje a cargo de la construcción personal de cada individuo, creyendo que la comprensión lectora iría “madurando” a partir de la experiencia y del ejercicio de la lectura, pero en la actualidad existe un alto porcentaje de estudiantes que presentan dificultades en el ámbito de la comprensión lectora.

Por este motivo, los autores realizaron una investigación que tuvo como objetivo analizar la eficacia del programa de intervención para mejorar la comprensión lectora, LEE Comprensivamente, que está basado en los conocimientos y habilidades cruciales para el desarrollo exitoso de la comprensión de textos: vocabulario, generación de inferencias, monitoreo de la comprensión y comprensión de la estructura textual. La muestra estuvo compuesta por un total de 102 niños de 9 y 10 años que asistían a tres colegios privados de nivel medio de Buenos Aires, Argentina.

Los resultados de la investigación mostraron que el programa tuvo efectos positivos y significativos, favoreciendo así, el aprendizaje de la comprensión lectora en una población heterogénea de niños.

En otra investigación, Fonseca et al. (2018) afirmaron que la comprensión de cualquier material escrito se entiende como un prerrequisito para el aprendizaje y el desenvolvimiento de cualquier tarea cotidiana, y dado el alto porcentaje de estudiantes en Argentina y Latinoamérica que tienen dificultad para comprender textos, siendo especialmente vulnerables aquellos niños de edades tempranas, según evaluaciones nacionales e internacionales, decidieron realizar una investigación con el objetivo de evaluar la efectividad de un programa de intervención en español, LEE Comprensivamente, para mejorar la comprensión lectora.

La aplicación del programa de intervención se basó en la enseñanza explícita de habilidades de alto nivel vinculadas al procesamiento del texto (construcción de

inferencias, control meta cognitivo y conocimiento de la estructura textual) y de bajo nivel (vocabulario). La muestra estuvo compuesta por un total de 127 niños de 8 y 10 años procedentes de distintas escuelas de nivel socioeconómico medio de Buenos Aires, Argentina. Los niños se distribuyeron en dos grupos, experimental y control.

Los resultados obtenidos demostraron que solo el grupo que recibió la intervención mostró mejoras estadísticamente significativas en la comprensión lectora frente al grupo control. Estos hallazgos sugieren que la intervención centrada en los cuatro ejes del programa mejora significativamente la comprensión lectora de los niños dentro de la escuela.

Una investigación, basada en el desarrollo de habilidades de la comprensión lectora en niños de sectores socioeconómicos medios y bajos (Fonseca et al., 2014), sostiene que la mayoría de los lectores necesita enseñanza explícita sobre las estrategias de comprensión lectora, especialmente aquellos que tienen escasos conocimientos previos y menos dominio de las habilidades lectoras. Además, afirma que muchos pobres comprendedores provienen de sectores socioeconómicos desfavorecidos. A través de la instrucción de dichas estrategias, se podría reducir la brecha producida por un medio ambiente desfavorable.

Por lo tanto, el objetivo de la investigación fue analizar si es posible mejorar las dificultades que presentan los niños en comprensión lectora a partir de la implementación del programa LEE Comprensivamente, basado en la enseñanza explícita de cuatro estrategias asociadas de manera significativa con la comprensión lectora: vocabulario, construcción de inferencias, comprensión de la estructura textual y monitoreo o autorregulación de la comprensión. La muestra estuvo compuesta por un total de 100 niños, 47 controles y 53 del grupo de intervención, pertenecientes al medio socioeconómico medio y bajo.

A partir de la aplicación del programa, se observaron mejoras significativas en el grupo de intervención, en las cuatro estrategias que hacen a la comprensión de textos, comprobándose la importancia de la enseñanza explícita de las estrategias y la necesidad del trabajo sistemático sobre los ejes del programa.

Ochoa M. E., Del Río E. N., Mellone C. y Simonetti E. C. (2019) sostienen que la comprensión lectora es una actividad lingüística compleja y fundamentalmente cultural. En tanto habilidad cultural, puede mejorarse a través de un programa de

entrenamiento cuando se evidencian dificultades en dicha competencia. Agregan que en educación se contempla la planificación de actividades con el objetivo de desarrollar y monitorear la comprensión lectora de los estudiantes, pero no siempre con la sistematicidad necesaria para producir los aprendizajes esperados. De esta manera, llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo fue verificar la eficacia de la aplicación de un programa de comprensión lectora.

La muestra estuvo conformada por un total de 100 estudiantes de quinto y sexto grado, pertenecientes a un colegio de gestión privada en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Se evaluaron dos grupos (experimental y control) con pruebas específicas antes y después de la intervención. El programa de entrenamiento consistió en doce intervenciones de cincuenta minutos con una periodicidad semanal. Cada intervención estaba compuesta por actividades basadas en el programa Leer para Comprender (Abusamra et al., 2011).

A partir de los resultados se puede ver el efecto positivo de la aplicación de un programa de mejora, ya que la diferencia es mayor en el grupo experimental y aportan evidencia convergente en favor de los estudios que sustentan la importancia de intervenir en los procesos que subyacen a la comprensión lectora. De esta manera, es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consistente, teóricamente fundamentado, con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con docentes capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados.

A partir de las investigaciones anteriormente citadas, se puede deducir que son necesarias las intervenciones orientadas a optimizar el desempeño cognitivo en los niños, ya que estas ayudan a prevenir, reducir o disminuir las consecuencias de las circunstancias adversas. La importancia de la aplicación de un programa de estimulación radica en que las intervenciones pedagógicas de alta calidad previenen y reducen el impacto producido por los contextos estresantes o de pobreza (Fonseca et al., 2014). La pandemia de COVID-19 se constituiría en un contexto estresante debido a que tal como afirman las Naciones Unidas (2020), dicha situación ha provocado la mayor interrupción de la historia en la educación teniendo efecto universal en los alumnos y docentes de todo el mundo.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Comprensión lectora

La lectura es una habilidad compleja, cuya finalidad última persigue la comprensión de un texto escrito (Defior, Fonseca y Gottheil, 2006).

Para Gottheil et al. (2016) la lectura comienza con el proceso de decodificación, el cual consiste en el reconocimiento visual de las letras que componen la palabra y su asociación con el fonema que le corresponde. Luego, este reconocimiento visual de la palabra escrita podrá hacerse de manera global, rápida y automática, lo que constituye un requisito necesario para la lectura autónoma y eficiente de los textos.

De esta manera, tal como afirma Gottheil et al. (2019) el fin principal de la lectura es la comprensión de aquello que se lee, para lo cual se deberá contar no solo con competencias relativas a una adecuada decodificación, sino que también se deberá incluir el desarrollo de habilidades de alto nivel de procesamiento. La comprensión de un texto no requiere únicamente decodificar cada una de las palabras que se presentan en él, sino que requiere comprender con cierto grado de profundidad las palabras y las ideas, para luego vincularlas extrayendo su sentido global y enriqueciéndolo con los saberes y experiencias con las que cuenta el lector (Oakhill, Cain y Elbro, 2015, citado en Gottheil, 2019).

Cuetos, Rodríguez, Ruano y Arribas (2007) afirman que para llegar a la comprensión de un texto escrito se requiere de la automatización de los cuatro procesos principales que intervienen en la lectura:

- **Identificación de letras.** Un primer paso necesario para poder leer un texto escrito es identificar las letras que componen las palabras. Cuando por alguna razón no podemos identificar las letras, somos incapaces de leer el texto.

Durante el aprendizaje de la lectura los niños tienen que formar representaciones en su memoria de todas las letras, tanto las minúsculas como las mayúsculas, e incluso de los distintos tipos de escritura.

Antes de evaluar otros procesos de lectura superiores como pueden ser el reconocimiento de palabras o la comprensión de textos es fundamental asegurarse de que el niño conoce todas las letras del alfabeto y que además las reconoce rápidamente sin titubeos.

- **Procesos léxicos.** La identificación de las letras es un proceso necesario para poder leer, pero no suficiente. También tenemos que reconocer palabras, y eso significa descifrar el significado que ese grupo de letras representa.

Existen dos procedimientos distintos para reconocer y leer palabras. Uno es mediante la vía léxica, conectando la forma ortográfica de la palabra con la representación interna de esa palabra y con su significado. Normalmente esta ruta no necesita de un aprendizaje sistemático, ya que, por el hecho de encontrarse una y otra vez con las mismas palabras, el sujeto termina por formar una representación interna de las mismas. El otro mediante la vía subléxica, transformando cada letra o grafema en su correspondiente sonido o fonema, y articulando esos fonemas. El principal requisito de la vía subléxica es aprender a utilizar las reglas de conversión grafema a fonema.

Igualmente, ambas vías son complementarias y usadas en diferente medida durante la lectura. Un buen lector debe presentar ambas rutas si quiere leer todas las palabras, la léxica para leer con mayor rapidez las palabras familiares y la subléxica para poder leer palabras desconocidas o poco familiares.

- **Procesos sintácticos.** Las palabras aisladas permiten activar los significados almacenados en la memoria, pero no transmiten mensajes. Para poder proporcionar alguna información nueva es necesario que esas palabras se agrupen en una estructura superior como es la oración.

Por eso el acto de leer no se reduce a reconocer las palabras escritas, sino que requiere además averiguar cómo se organizan las palabras dentro de la oración y qué papel gramatical juegan. Para conocer el papel de las palabras en la oración contamos con una serie de estrategias de procesamiento sintáctico.

Una de las estrategias más utilizadas para asignar los papeles correspondientes a cada palabra consiste en aplicar de manera sucesiva las funciones de Sujeto-Acción-Objeto a las secuencias Sustantivo-Verbo-Sustantivo. Otra estrategia importante son los signos de puntuación, los mismos son fundamentales para la comprensión.

- **Procesos semánticos.** Una vez asignados los papeles sintácticos comienzan los últimos procesos de extracción del mensaje del texto e integración de ese mensaje junto con el resto de los conocimientos almacenados en la memoria para su posterior uso. Sólo cuando la información se ha integrado en la memoria y pasa a formar parte de los conocimientos del lector se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

En consecuencia, se puede decir que los llamados procesos semánticos están formados por tres subprocesos: los responsables de extraer el significado del texto, los encargados de integrar ese significado en la memoria y, finalmente, los responsables del aspecto constructivo o inferencial.

Además de los cuatro procesos anteriormente mencionados, Gottheil et al. (2016), estudian la importancia del **conocimiento previo**. Sostienen que este se refiere a la información que el lector tiene almacenada en su memoria de largo plazo, a partir de sus múltiples experiencias. Las autoras añaden que, con la lectura de un texto, las palabras o grupos de palabras que se van encontrando activan conceptos relevantes y otros asociados con ellos, lo que permite la construcción de inferencias especialmente de tipo elaborativas, que posibilitan el enriquecimiento del significado del texto. Si el lector posee escasos conocimientos previos sobre el tema, la comprensión del texto puede verse dificultada (McNamara, 2003, citado en Gottheil et al., 2016). De esta manera, las mismas autoras, proponen el proceso de comprensión lectora como el producto de un proceso regulado por el lector, en el que se produce una interacción entre la información proporcionada por el texto y el conocimiento del mundo almacenado en su memoria.

Arribando a una conclusión, para Fonseca et al. (2018) la comprensión lectora consiste en una actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto. Entonces, la comprensión no se encuentra en el texto, sino que surge en la mente del lector (McNamara, 2004, citado en Gottheil et al., 2016). Es decir, comprender un texto implica generar una representación mental, un modelo de situación sobre lo que el texto trata (van Dijk y Kinstch, 1983, citado en Ochoa et al., 2019). Esto supone un lector activo que pone en relación la información explícita y que pueda inferir lo que no está dicho a partir del conocimiento del mundo.

Para la construcción del modelo mental que implica la comprensión lectora, el lector debe poner a jugar habilidades de alto nivel intentando ir más allá del texto literal y realizando inferencias a partir de lo no dicho (Gottheil et al., 2019). Dichas habilidades y estrategias lectoras necesitan de una enseñanza explícita para que los lectores puedan mejorar su comprensión (Fonseca et al., 2018). Oakhill y Cain (2007) identificaron cuatro habilidades cruciales para la adquisición de la comprensión, siendo susceptibles las mismas de ser entrenadas: el vocabulario, el monitoreo de la comprensión, la generación de inferencias, y la comprensión de la estructura textual (citado en Gottheil et al., 2019).

2.2.1.1. Vocabulario

Gottheil et al. (2016) sostienen que los lectores hábiles y buenos comprendedores se caracterizan por poseer un vocabulario rico, amplio y con múltiples interconexiones que garantizan el conocimiento del significado de las palabras en los distintos contextos en los que aparecen.

Fonseca et al. (2014) sugieren que los contextos orales en los que se desarrolla un niño son sumamente importantes para lograr este conocimiento.

Conocer el significado de las palabras es condición necesaria, pero no suficiente, ya que los estudios que proponen un entrenamiento en vocabulario no han provisto evidencia que avale una relación directa entre vocabulario y comprensión lectora (Gottheil et al., 2016). Complementando

lo dicho anteriormente (Oakhill y Garnham, 1987, citado en Gottheil et al., 2016) sostienen que se ha demostrado que sujetos con el mismo nivel de vocabulario pueden tener niveles de comprensión diferentes.

2.2.1.2. Autorregulación o monitoreo

Gottheil et al. (2016) consideran que un lector eficiente ejerce cierto control sobre sus propios procesos, de modo que es capaz de registrar cuándo deja de comprender, advierte sus dudas, los problemas que va encontrando y busca las formas de superarlos. Las autoras conciben a la autorregulación o el monitoreo como mecanismos meta cognitivos que suponen el conocimiento y control de la propia actividad cognitiva por parte del lector, aunque esta habilidad sea independiente del nivel de lectura de éste.

Además, Gottheil et al. (2016) sostienen que el autocontrol o monitoreo de la comprensión es la capacidad que tiene el lector para darse cuenta de que ha perdido el hilo de la temática, la información que presenta el texto es contradictoria, desconoce el significado de una palabra o frase, entre otros aspectos. Las autoras consideran que los niños, durante los años de la escuela primaria, deberán desarrollar la capacidad de reflexionar acerca de sus habilidades de comprensión y deberán aprender a monitorear sus procesos durante la lectura. Por otra parte, Fonseca et al. (2018) advierten que esta capacidad se desarrolla durante los años de la escuela primaria y sin ella la comprensión misma se verá afectada.

2.2.1.3. Inferencias

Gottheil et al. (2016), sostienen que la realización de inferencias es crucial en el proceso de conectar las ideas, ya que habilita a los lectores a completar la información faltante en los textos. La generación de inferencias es un componente crucial de la comprensión (Gottheil et al., 2019).

Las inferencias pueden ser principalmente de dos tipos: conectivas y elaborativas (Cain et al., 2001, citado en Gottheil et al., 2016). Las inferencias conectivas integran dos piezas de información explícita del texto,

mediante nexos de diferentes tipos: temporales, causales, espaciales, motivacionales, entre otros. Este tipo de inferencias puede requerir que información proveniente de conocimientos previos sea agregada a información proporcionada por el texto para así establecer nexos y completar detalles faltantes. Las inferencias elaborativas son las que permiten elaborar, embellecer y enriquecer la información del texto (García Madruga, 1999, 2003, citado en Gottheil et al., 2016).

La mente humana es una máquina de hacer inferencias, ya que posee la capacidad de utilizar el conocimiento adquirido para interpretar el conocimiento nuevo. Esta capacidad permite al lector transformarse en un actor original y activo del proceso (Jerome Bruner, 1957, citado en Gottheil et al., 2016).

2.2.1.4. Conocimiento de la estructura textual

Para Fonseca et al. (2014) comprender la estructura textual implica reconocer cómo están organizadas las ideas en el texto reconociendo cuáles son las principales y cómo están estructuradas, de qué se trata el texto y cuál es la tesis que plantea el autor.

La estructura textual de un texto involucra conectores o partículas conectivas, es decir, palabras o un conjunto de palabras que unen partes de un mensaje y establecen una relación coherente entre ellas. Son marcadores cohesivos que señalan la relación entre proposiciones y son importantes para que el lector pueda construir una representación adecuada del significado del texto (Cain y Nash, 2011, citado en Gottheil et al., 2016).

El conocimiento de la estructura textual involucra también las ideas principales y secundarias de un texto. La idea principal, es el núcleo de la información y alrededor de ella giran otras ideas secundarias pero significativas. La identificación de ideas principales no se puede considerar como una tarea aislada sino como parte del proceso de acceso al significado del texto (Gottheil et al., 2016).

2.2.2. Comprensión lectora en educación primaria

La lectura comprensiva se debe transformar en una herramienta de aprendizaje, indispensable para sortear los diversos desafíos que se les presentarán a los niños en la vida escolar y cotidiana (Gottheil et al., 2016).

Los niños están expuestos a la lectura de textos desde el inicio de la escolaridad, sin embargo, se produce un período crítico en el desarrollo de la habilidad de comprensión entre tercero y quinto grado. Durante este período muchos niños que no han presentado dificultades para aprender a leer en los primeros grados manifiestan problemas en la comprensión de textos debido a que arrastran dificultades en la comprensión del lenguaje oral, o no han logrado una adecuada automatización de los procesos de reconocimiento de palabras, o manifiestan dificultades específicas para construir las estrategias requeridas para la comprensión (Gottheil et al., 2016).

Por otro lado, se establece que, en los primeros años de escolaridad, las habilidades de decodificación son esenciales para lograr la comprensión. (Sticht y James, 1984, citados en Fonseca et al., 2014) sostienen que la decodificación está suficientemente desarrollada en tercer grado de la escuela primaria, mientras que el vocabulario y la comprensión lectora plantean un desarrollo que se va completando de manera más tardía, y se alcanza en los años siguientes.

Dado el período crítico para la adquisición de la comprensión alrededor del tercer y quinto grado, es necesario fomentar la enseñanza de competencias lectoras que contribuyan al aprendizaje de estas y el desarrollo de capacidades en los niños, ya que para Gottheil et al. (2019) es un mito que la comprensión lectora irá “madurando” a partir de la experiencia y del ejercicio de la lectura.

Las instituciones educativas se encuentran frente al desafío de generar recursos para que los estudiantes incorporen diferentes estrategias para mejorar la lectura. En los primeros años de escolaridad se busca automatizar la decodificación, de modo tal que en el segundo ciclo escolar las prácticas de enseñanza se focalicen en la comprensión de textos. La comprensión lectora competente depende en parte de la decodificación automática, precisa y rápida de las palabras, de modo que posea la capacidad de procesamiento no

sobrecargada para acceder a los procesos cognitivos superiores que la comprensión demanda (Defior, 1996, citado en Ochoa et al., 2019).

La comprensión lectora es una habilidad cultural y es por esto que la comprensión de textos puede y debe ser entrenada (Abusamra y Joanette, 2012; Amado y Borzone, 2011, citado en Ochoa et al., 2019). Por lo tanto, es importante poner el foco en la intervención de un programa de estimulación que enriquezca el desarrollo de la comprensión, viéndose afectado de manera directa o indirecta el rendimiento escolar y el desempeño de la vida diaria.

Ochoa et. al. (2019) sostienen que es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consistente, teóricamente fundamentado, con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con docentes capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados.

LEE Comprensivamente es una herramienta fundamental para complementar el trabajo de los educadores sobre las estrategias de comprensión lectora que construyen los niños desde un punto de vista meta cognitivo (Gottheil et al., 2016). El mismo, está diseñado para ser utilizado con niños de tercero y cuarto grado de la educación primaria.

2.2.3. Aprendizaje en pandemia

El inicio del ciclo lectivo 2020 estuvo signado por el impacto de la pandemia y la interrupción de las clases presenciales en nuestro país. Esta situación, que fue concebida inicialmente como temporal (asociada a la necesidad de reducir la circulación comunitaria del virus y los riesgos sanitarios para la población) finalmente se prolongó en el tiempo e imprimió un carácter particular al desarrollo de todo el año escolar (UNICEF, 2022).

La pandemia de COVID-19 obligó a más de 1.600 millones de niños a abandonar temporalmente la escuela. Si bien muchos sistemas educativos han intentado diversos grados de aprendizaje remoto, se acepta ampliamente que los cierres producirán pérdidas sustanciales en el aprendizaje (Banco Mundial, 2020; Kuhfeld et al., 2020, citados en Kaffenberger M., 2021). Lo preocupante

sería que estas pérdidas de aprendizaje a corto plazo podrían continuar acumulándose después de que los niños regresen a la escuela, lo que resultaría en pérdidas de aprendizaje grandes y permanentes.

Kaffenberger M. (2021) explicita que el Banco Mundial ha pedido que los sistemas educativos comiencen a planificar programas de recuperación a gran escala. Además, un consorcio formado por la UNESCO, UNICEF, el Banco Mundial, el Programa Mundial de Alimentos y el UNHCR ha pedido remediación para mitigar la pérdida de aprendizaje con un enfoque en alfabetización y aritmética para niños en edad primaria (UNESCO et al., 2020 citado en Kaffenberger M., 2021). En dicho informe se sostiene que sin la atención urgente e inmediata de los sistemas educativos a la cuestión de cómo manejarán las pérdidas de aprendizaje por el cierre temporal de las escuelas, las consecuencias para los niños de hoy serán grandes y a largo plazo. Las acciones para proteger a los niños de estas pérdidas deben ser una prioridad máxima, incluso mientras persista la crisis.

De esta manera, viendo la necesidad de llevar a cabo acciones que permitan mitigar los efectos que ha traído aparejada la pandemia de COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos, es que el programa “LEE Comprensivamente” se convertiría en una herramienta útil, rápida y eficaz para lograr dicho objetivo.

Capítulo 3

3. MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de estudio

Según la naturaleza de los datos, el tipo de estudio fue cuantitativo. Además, se trató de una investigación aplicada, ya que se buscó modificar el desempeño en comprensión lectora de alumnos de 8 y 9 años a partir de una intervención.

La investigación fue descriptiva - comparativa, ya que se describió el desempeño en comprensión lectora de los alumnos con anterioridad y posterioridad a la implementación del programa y luego se compararon los resultados con el fin de encontrar mejoras significativas entre ambas mediciones. También, el estudio fue cuasi experimental, ya que se llevó a cabo la intervención mediante la aplicación del programa “LEE Comprensivamente” y luego se evaluó la repercusión de este.

En relación con el tiempo, fue un estudio con un diseño pre test y post test.

Por último, se trató de un estudio de campo, ya que la intervención se realizó en una escuela de la ciudad de Urdinarrain, Entre Ríos.

3.2. Sujetos

Para dicho estudio se seleccionó una muestra intencional de tipo no probabilística conformada por un total de 30 niños de ambos sexos, pertenecientes a estrato socioeconómico medio, con edades comprendidas entre los 8 y 9 años que concurrían a tercer grado de una escuela de educación primaria pública de gestión privada, perteneciente a la ciudad de Urdinarrain, provincia de Entre Ríos.

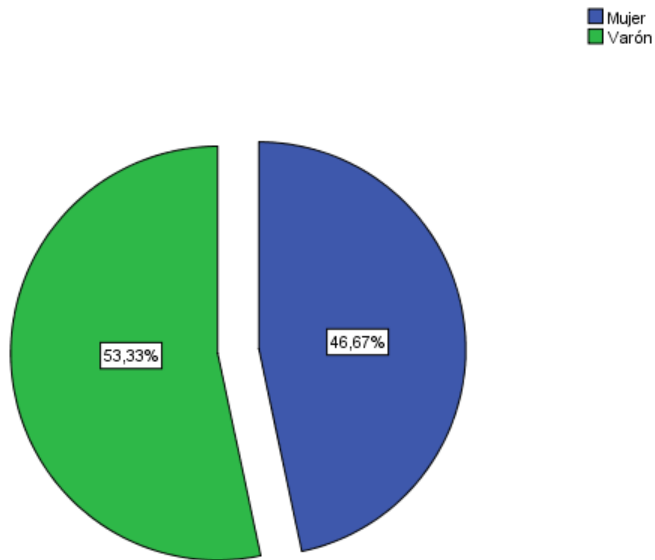


Gráfico 1. *Distribución porcentual de la muestra según sexo.*

De acuerdo con el gráfico, la muestra estuvo conformada por más varones (n=16) que mujeres (n=14) cubriendo los primeros el 53,33% a diferencia de las mujeres que representan el 46,67%.

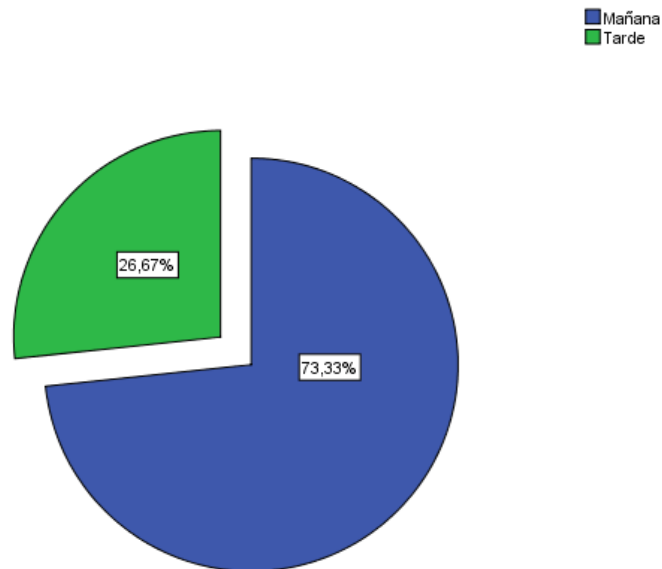


Gráfico 2. *Distribución porcentual de la muestra según turno.*

La muestra estuvo conformada en su mayoría por estudiantes del turno mañana (n=22) representando el 73,33% del total; y en su minoría por alumnos del turno tarde (n=8), cubriendo la diferencia, 26,67%.

Se excluyeron del trabajo aquellos alumnos que repitieron de grado en algún momento de su trayectoria escolar, quienes no fueron autorizados por parte de sus padres a través del consentimiento informado y aquellos estudiantes que presentan trastornos neurológicos o emocionales severos y dificultades de aprendizajes.

3.3. Técnicas de recolección de datos

Para llevar a cabo la evaluación se aplicó el Test de Lectura y Escritura en español (Test LEE) y la Escala de Inteligencia de Wechsler (Test WISC IV), con el fin de obtener el nivel de comprensión lectora de los alumnos, con anterioridad y posterioridad a la aplicación del programa de estimulación. Ambos instrumentos son válidos para las edades y población incluidas en esta investigación.

- El **Test LEE**, Test de lectura y escritura en español, de Silvia Citoler, Liliana Fonseca y Bárbara Gottheil (2006). No se administraron las pruebas complementarias (Segmentación Fonémica y Lectura de Letras) y tampoco las pruebas que evalúan escritura (Escritura de Palabras y Escritura de Pseudopalabras) debido a que el hincapié estuvo en las pruebas de lectura y comprensión lectora.

Las prioridades psicométricas estudiadas del test LEE indican que este instrumento constituye una herramienta adecuada para evaluar procesos vinculados a la lectoescritura, en niños de primero a cuarto grado de la escolaridad primaria.

Es un instrumento que evalúa procesos implicados en la lectura y la escritura. Se centra principalmente en la evaluación de los dos grandes componentes de la lectura: el reconocimiento de palabras y la comprensión lectora.

El test está compuesto por una batería de evaluación que consta de las siguientes pruebas:

- 1. Segmentación fonémica** (prueba complementaria), el objetivo de esta prueba es evaluar la conciencia fonémica.

2. **Lectura de letras** (prueba complementaria), el objetivo es comprobar si el sujeto conoce todas las letras o manifiesta dificultad en el reconocimiento de alguna de ellas.
 3. **Lectura de palabras**, dicha prueba evalúa la utilización de los procesos léxicos y subléxicos que intervienen en la lectura de las palabras. También evalúa la fluidez y velocidad lectora.
 4. **Lectura de pseudopalabras**, esta prueba evalúa los procesos subléxicos de forma estricta, sin posibilidad de apoyo del conocimiento léxico. También se evalúa la fluidez y velocidad lectora.
 5. **Comprensión de palabras y frases**, el objetivo de esta prueba es evaluar los procesos morfosintácticos que intervienen en la comprensión del texto mediante cuatro subpruebas (Frases, Familias, Preguntas y Completar).
 6. **Prosodia**, el objetivo es evaluar la capacidad del niño para comprender el significado de una frase teniendo en cuenta la utilización de los signos de puntuación. Consta de dos instancias, a la primera la realizan todos los niños de 1er a 4to grado y a la segunda la realizan solo los niños de 3er y 4to grado.
 7. **Comprensión de textos**, evalúa no solamente la comprensión de palabras y de oraciones, sino también la relación e integración de la comprensión de unas oraciones con otras. Se tiene en cuenta el tiempo de la lectura comprensiva. Consta de 3 textos donde los niños deben responder preguntas literales e inferenciales, y deben elegir un título y un resumen para los respectivos textos.
 8. **Escritura de palabras**, el objetivo es evaluar los conocimientos fonológicos y ortográficos que utilizan los niños al escribir palabras.
 9. **Escritura de pseudopalabras**, evalúa el conocimiento de las reglas de correspondencia de grafema – fonema en forma estricta.
- El **Test WISC IV**, Escala de Inteligencia de Wechsler para niños. Se administraron solo dos subpruebas del índice de comprensión verbal (Vocabulario y Semejanzas).

El Test WISC IV, es un test neuropsicológico dirigido a niños y adolescentes de edades comprendidas entre 6 años 0 meses y 16 años 11 meses. El mismo evalúa el

coeficiente intelectual total y procesos neuro cognitivos, en cada uno de sus índices: Índice de Comprensión Verbal (CV), Índice de Razonamiento Perceptivo (RP), Índice de Memoria de Trabajo (MT) e Índice de Velocidad de Procesamiento de la información (VP).

Las dos subpruebas que se administraron, correspondientes al Índice de Comprensión Verbal fueron:

1. **Semejanzas (S)**, mide la capacidad de abstraer y generalizar a partir de dos conceptos dados.
2. **Vocabulario (V)**, mide el conocimiento léxico, la precisión conceptual y la capacidad expresiva verbal.

Tabla 1. Dimensiones y escalas de los instrumentos de recolección de datos.

Variable	Dimensiones	Escalas
Comprensión Lectora (cuatro ejes: Vocabulario, Construcción de Inferencias, Comprensión de la Estructura Textual, Monitoreo o Autorregulación de la Comprensión)	Lectura de Palabras (<i>LEE</i>)	- Con dificultad - Competente - Muy competente
	Lectura de Pseudopalabras (<i>LEE</i>)	- Con dificultad - Competente - Muy competente
	Comprensión de Palabras y Frases (<i>LEE</i>)	- Con dificultad - Competente - Muy competente
	Prosodia (<i>LEE</i>)	- Con dificultad - Competente - Muy competente
	Comprensión de Textos (<i>LEE</i>)	- Con dificultad - Competente - Muy competente
	Vocabulario (<i>WISC IV</i>)	- Por debajo de la media - Media - Por encima de la

		media
	Semejanzas (<i>WISC IV</i>)	<ul style="list-style-type: none"> - Por debajo de la media - Media - Por encima de la media

La variable estudiada fue la comprensión lectora, un proceso complejo compuesto por cuatro estrategias que han demostrado estar asociadas de manera significativa a ella (Vocabulario, Construcción de Inferencias, Comprensión de la Estructura Textual y Monitoreo o Autorregulación de la Comprensión). A partir de dos instrumentos de recolección de datos (LEE y WISC IV) se llevó a cabo la evaluación de las dimensiones que hacen a dicha variable, medidas a partir de las escalas correspondientes a cada prueba administrada.

3.4. Programa de estimulación

Para afianzar las estrategias de comprensión lectora en los alumnos de 8 y 9 años se implementó el **programa “LEE Comprensivamente”** de las autoras Bárbara Gottheil, Liliana Fonseca, Adriana Aldrey, Inés Lagomarsino, María Pujals, Dolores Pueyrredón Luciana Buonsanti, Leticia Freire, Eleonora Lasala, Alejandra Mendivelzúa y Sandra Molina (2016).

El objetivo fundamental del programa consiste en aprender, incorporar y afianzar estrategias de comprensión lectora.

LEE Comprensivamente nace a partir de una preocupación en los procesos de recuperación e intervención, tanto de la lectura como de la comprensión lectora (Gottheil et al., 2016). Las autoras sostienen que con el programa LEE Comprensivamente se enseñan habilidades de comprensión, reforzando las estrategias que los alumnos utilizarán como herramientas imprescindibles para la comprensión de cualquier tipo de texto.

El programa se encuentra integrado por 16 unidades de trabajo o, como lo denominan las autoras, “estaciones”, cada una con diferentes actividades. La estructura de este programa está organizada sobre cuatro ejes: Monitoreo o

Autorregulación de la Comprensión, Generación de Inferencias, Comprensión de la Estructura Textual y Vocabulario (Gottheil et al., 2016).

Las 16 unidades son desarrolladas a partir de un texto narrativo o expositivo, de complejidad creciente. Los textos presentados tienen diferente estructura, 7 narrativos y 9 expositivos, con actividades a resolver, organizadas a partir de tres momentos claramente identificados: Antes de leer, Lectura activa y Después de leer. En el momento Antes de leer, se trabaja sobre el vocabulario y se activan conocimientos previos haciendo predicciones de manera consciente acerca del tema del texto. Durante el momento de la lectura del texto, llamado Lectura activa, se enseña a los niños a monitorear la comprensión y hacerse preguntas explicando el proceso de comprensión, pensando en voz alta, reconociendo la información nueva que trae el texto y detectando cuando dejan de comprender. En el momento, Después de leer, los niños aprenden a contestar preguntas, utilizar organizadores gráficos, identificar ideas principales, secundarias, temas, y a resumir. Las distintas estrategias son claramente modeladas por el enseñante y los conceptos claves son enseñados. El mediador demuestra pensando en voz alta cómo y cuándo aplicar las estrategias, guiando y asistiendo a los niños hasta que logran apropiarse de las mismas y utilizarlas en forma autónoma. La enseñanza se centra en el intercambio oral que se produce entre los niños y el adulto, lo que caracteriza la metodología de enseñanza recíproca (Fonseca et al., 2014).

3.5. Procedimiento de recolección de datos

Para la obtención de los datos, en un primer momento, se entregó a la institución educativa una nota de presentación y pedido de ingreso a la misma para realizar la investigación. A su vez, se pidió el consentimiento informado de los padres o tutores de los niños que formaron parte de la muestra.

Por otro lado, se solicitó a los alumnos su participación voluntaria, asegurándoles el anonimato y la confidencialidad de los datos. También se les informó que podrían desistir de realizar las actividades que competen a la investigación cuando lo deseen.

El trabajo de campo se desarrolló en espacios correspondientes a la institución.

El trabajo se inició en el mes de agosto de 2021 con el pre test que tuvo una duración aproximada de 1 mes. Luego, se realizó la aplicación del programa de entrenamiento durante 3 meses. Dicha intervención se llevó a cabo asistiendo dos días a la semana a la institución educativa, con una duración de 4 horas cada día. Posteriormente, se realizó el pos test que tuvo una duración aproximada de 3 semanas finalizando en el mes de diciembre de 2021.

3.6. Procedimientos de análisis de datos

Los datos se analizaron con SPSS versión 25 y las pruebas realizadas corresponden a pruebas t de student de comparación de medias de los puntajes medios de los test de cada prueba evaluada. La finalidad consiste en analizar si las diferencias de los desempeños, en los momentos pre y post intervención, fueron significativas. El nivel de significación con el que se analizaron las estimaciones de los resultados pre y post test fue de $p= 05$, es decir, con error máximo de la estimación de las medias de un 5% y 95% de certeza.

También, se utilizaron técnicas de estadística descriptiva que incluyen tablas, gráficos, frecuencias, porcentajes, medias y desvío estándar.

Capítulo 4

4. RESULTADOS

De acuerdo al primer objetivo, que consiste en describir el desempeño en comprensión lectora de los alumnos, con anterioridad y posterioridad a la implementación del programa, se observan los siguientes resultados.

Tabla 2. *Desempeño en Lectura de Palabras LEE (pre test y pos test)*

LEE - LECTURA DE PALABRAS					
PRETEST			POSTEST		
Desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Competente	7	23,33	Competente	14	46,67
Con dificultad	23	76,67	Con dificultad	12	40,00
Muy competente	-	-	Muy competente	4	13,33
Total	30	100,00	Total	30	100,00

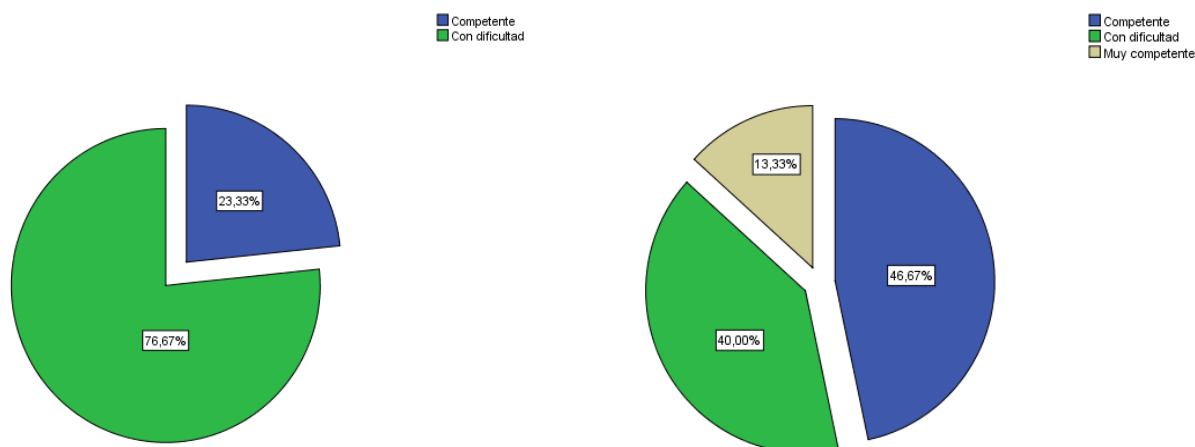


Gráfico 3. *Desempeño en porcentaje de Lectura de Palabras LEE (pre test y pos test)*

Teniendo en cuenta los resultados obtenidos luego de la implementación del programa de estimulación, se evidencia una marcada evolución en la prueba Lectura de Palabras ya que el desempeño “competente” de los estudiantes se duplicó, es decir, el porcentaje aumentó en un 50,00%, con anterioridad era de 23,33% y con posterioridad fue de 46,67%. Además, con anterioridad a la aplicación del programa no se mostraban

estudiantes con desempeño “muy competente” y en la actualidad se muestran 4 en dicha categoría, es decir, el 13,33% del total. Como resultante, se observa un decrecimiento del porcentaje de alumnos con desempeño “con dificultad”.

Tabla 3. *Desempeño en Lectura de Pseudopalabras LEE (pre test y pos test)*

LEE – LECTURA DE PSEUDOPALABRAS					
PRETEST			POSTEST		
Desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
<i>Competente</i>	8	26,67	<i>Competente</i>	19	63,33
<i>Con dificultad</i>	22	73,33	<i>Con dificultad</i>	8	26,67
<i>Muy competente</i>	-	-	<i>Muy competente</i>	3	10,00
<i>Total</i>	30	100,00	<i>Total</i>	30	100,00

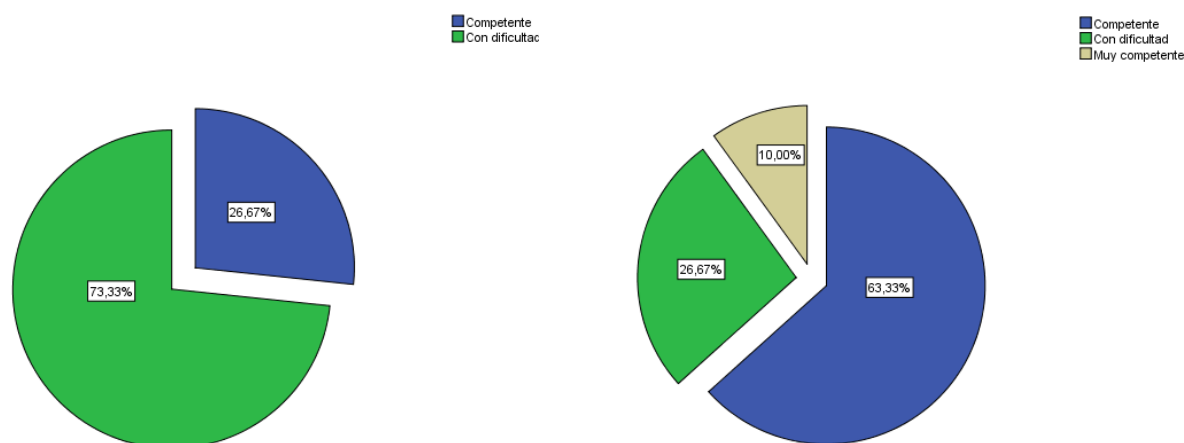


Gráfico 4. *Desempeño en porcentaje de Lectura de Pseudopalabras LEE (pre test y pos test)*

Luego de la intervención, se observa una mejora estadísticamente significativa en la prueba de Lectura de Pseudopalabras debido a que descendieron considerablemente los desempeños “con dificultad” de los estudiantes, con anterioridad el porcentaje era del 73,33% y en la actualidad es del 26,67%; por lo tanto, los desempeños de los estudiantes se redistribuyeron en los rangos “competente” y “muy competente”, quedando 22 alumnos dentro de los mismos.

Tabla 4. Desempeño en Comprensión de Palabras y Frases LEE (pre test y pos test)

LEE - COMPRENSIÓN PALABRAS Y FRASES					
PRETEST			POSTEST		
Desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
Competente	13	43,33	Competente	9	30,00
Con dificultad	16	53,33	Con dificultad	1	3,33
Muy competente	1	3,33	Muy competente	20	66,67
Total	30	100,00	Total	30	100,00

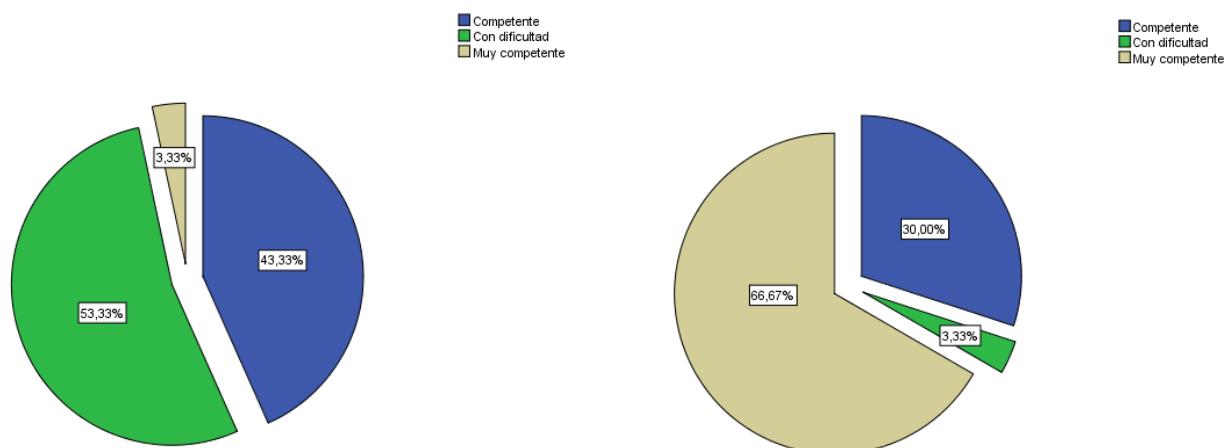


Gráfico 5. Desempeño en porcentaje de Comprensión de Palabras y Frases LEE (pre test y pos test)

Al observar los desempeños de la prueba Comprensión de Palabras y Frases con anterioridad y posterioridad a la aplicación del programa, se evidencia un aumento significativo de la frecuencia de alumnos en la categoría “muy competente”, en la misma hubo un salto de 1 a 20 estudiantes, viéndose reflejados en un incremento del 63,34%. A su vez, hubo un decrecimiento en el rango “con dificultad”, quedando sólo 1 alumno en dicha categoría, es decir, sólo el 3,33% de la muestra.

Tabla 5. Desempeño en Prosodia LEE (pre test y pos test)

LEE – PROSODIA	
PRETEST	POSTEST

Desempeño	Frecuencia	Porcentaje		Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
<i>Competente</i>	8	26,67		<i>Competente</i>	6	20,00
<i>Con dificultad</i>	12	40,00		<i>Con dificultad</i>	3	10,00
<i>Muy competente</i>	10	33,33		<i>Muy competente</i>	21	70,00
<i>Total</i>	30	100,00		<i>Total</i>	30	100,00

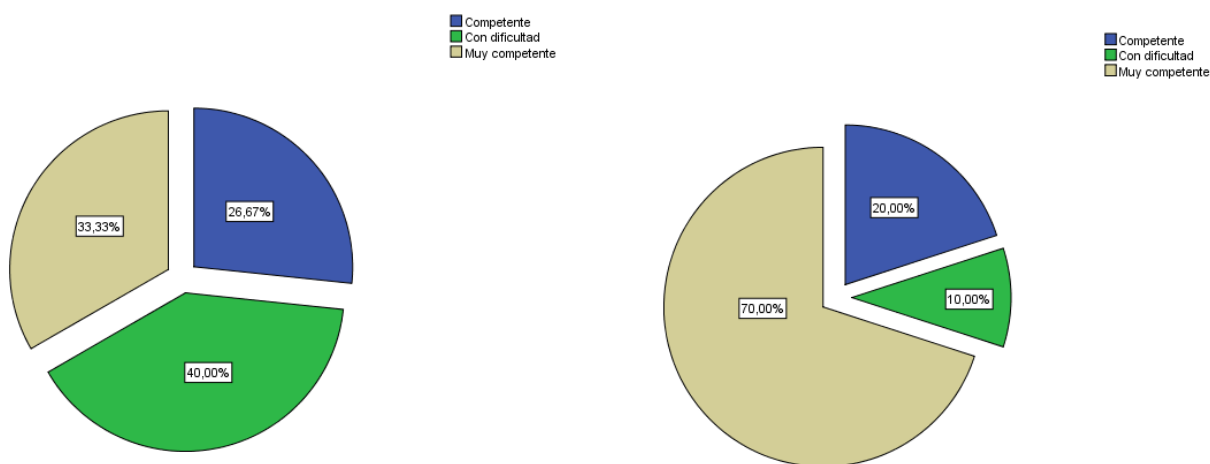


Gráfico 6. Desempeño en porcentaje de Prosodia LEE (pre test y pos test)

En la segunda evaluación de la prueba Prosodia, realizada con posterioridad a la estimulación, se demuestra un evidente progreso debido a que el desempeño “muy competente” de los estudiantes se incrementó en un 36,67%, pasando a ser parte de dicha categoría 21 alumnos del total. A su vez, se evidenció una baja de la frecuencia de los estudiantes en la categoría “con dificultad” permaneciendo sólo 3 de los 12 alumnos que había con anterioridad a la implementación del programa de estimulación.

Tabla 6. Desempeño en Comprensión de Textos LEE (pre test y pos test)

LEE - COMPRESIÓN DE TEXTOS					
PRETEST			POSTEST		
Desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
<i>Competente</i>	9	30,00	<i>Competente</i>	5	16,67
<i>Con dificultad</i>	20	66,67	<i>Con dificultad</i>	1	3,33

<i>Muy competente</i>	1	3,33	<i>Muy competente</i>	24	80,00
<i>Total</i>	30	100,00	<i>Total</i>	30	100,00

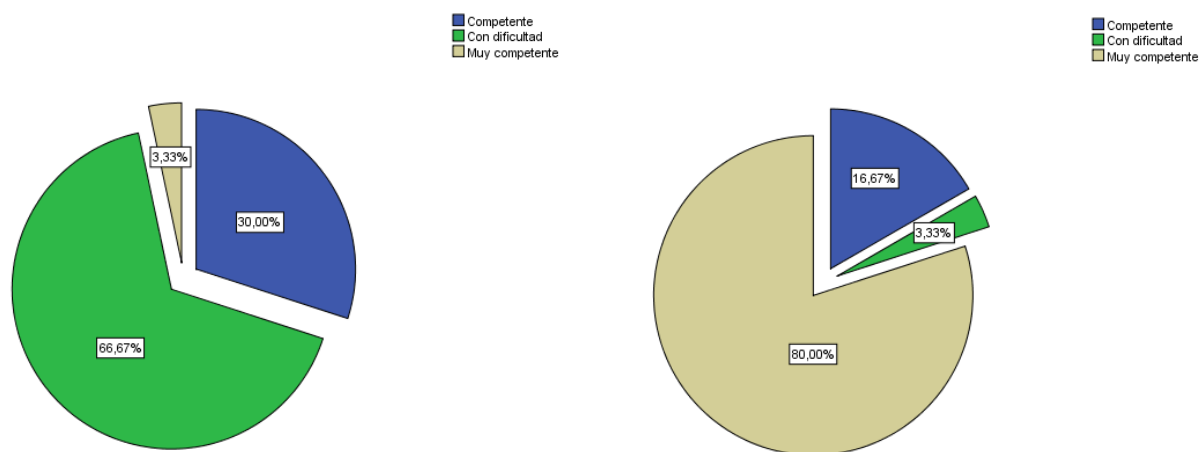


Gráfico 7. Desempeño en porcentaje de Comprensión de Textos LEE (pre test y pos test)

Una vez finalizada la intervención, al reevaluar la prueba de Comprensión de Textos se evidenció una mejora estadísticamente significativa ya que en las categorías “muy competente” y “competente” pasaron a distribuirse 29 alumnos del total de la muestra, 24 y 5 respectivamente. Es decir, el 96,67% de los estudiantes superó ampliamente la prueba, siendo que con anterioridad a la estimulación sólo el 33,33% lo hizo. A raíz de dicho progreso, se comprende la disminución del porcentaje de alumnos en la categoría “con dificultad”, siendo el mismo en la actualidad del 3,33%.

Tabla 7. Desempeño en Vocabulario WISC IV (pre test y pos test)

WISC – VOCABULARIO					
PRETEST			POSTEST		
Desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
<i>Por debajo de la media</i>	9	30,00	<i>Por debajo de la media</i>	1	3,33
<i>Media</i>	21	70,00	<i>Media</i>	26	86,67
<i>Por encima de la media</i>	-	-	<i>Por encima de la media</i>	3	10,00

<i>Total</i>	30	100,00		<i>Total</i>	30	100,00
--------------	----	--------	--	--------------	----	--------

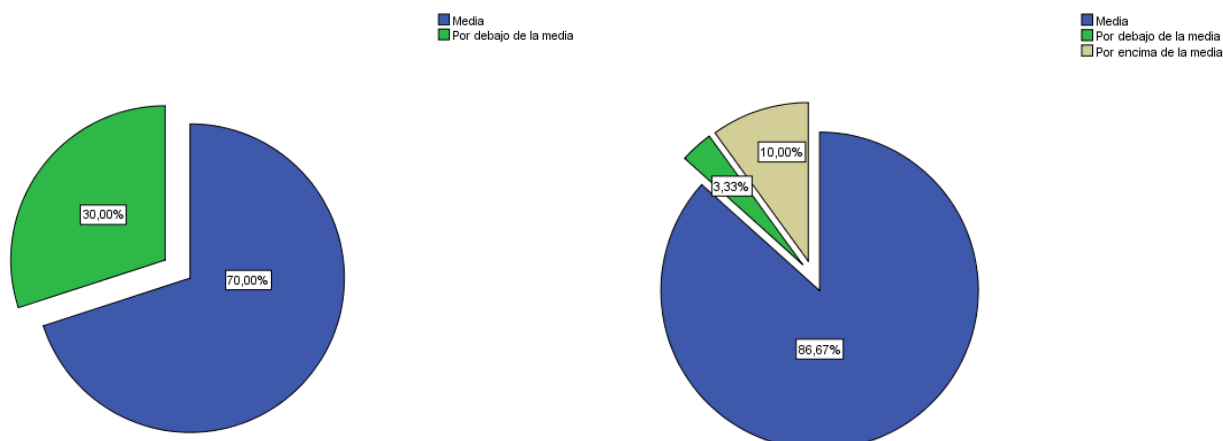


Gráfico 8. *Desempeño en porcentaje de Vocabulario WISC IV (pre test y pos test)*

Al observar los desempeños de la prueba Vocabulario con anterioridad y posterioridad a la aplicación del programa, se muestra una evolución debido a que en un principio sólo el 70,00% de la muestra superó dicha prueba y, al finalizar la intervención, el 96,67% de los estudiantes demostró un marcado avance en la realización de los ejercicios que competen a Vocabulario.

Tabla 8. *Desempeño en Semejanzas WISC IV (pre test y pos test)*

WISC – SEMEJANZAS					
PRETEST			POSTEST		
Desempeño	Frecuencia	Porcentaje	Desempeño	Frecuencia	Porcentaje
<i>Por debajo de la media</i>	6	20,0	<i>Por debajo de la media</i>	-	-
<i>Media</i>	24	80,0	<i>Media</i>	26	86,7
<i>Por encima de la media</i>	-	-	<i>Por encima de la media</i>	4	13,3
<i>Total</i>	30	100,0	<i>Total</i>	30	100,0

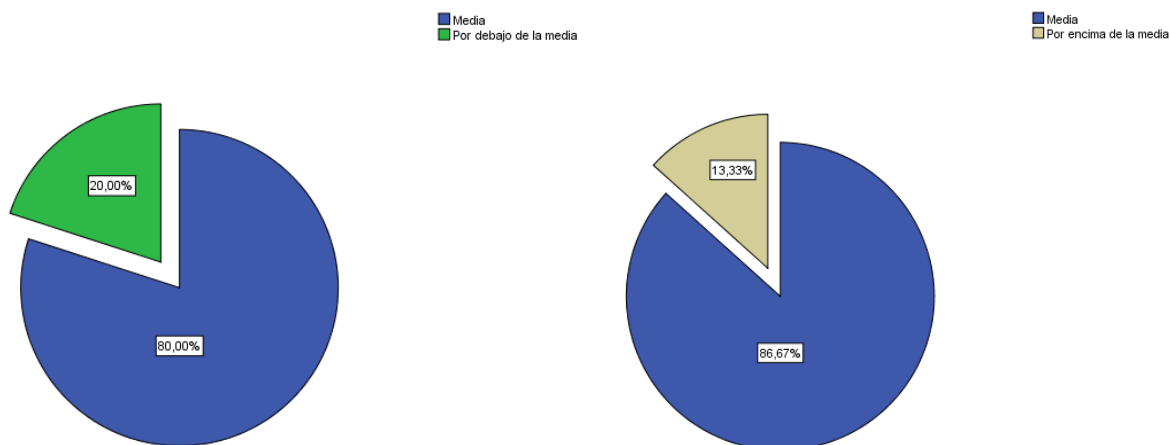


Gráfico 9. Desempeño en porcentaje de Semejanzas WISC IV (pre test y pos test)

En la segunda evaluación de la prueba Semejanzas, luego de la implementación del programa de estimulación, se evidencia una mejora estadísticamente significativa ya que la frecuencia de alumnos en las categorías “media” y “por encima de la media” suma un total de 30, es decir, no es existente la presencia de estudiantes en la categoría “por debajo de la media”. En conclusión, todos los estudiantes superaron dicha prueba.

De acuerdo con el segundo objetivo, que consiste en analizar si luego de la implementación del programa se evidencia una mejora significativa en los procesos de comprensión lectora de los alumnos, se observan los siguientes resultados.

Tabla 9. Comparación de los Percentiles Medios logrados en las subpruebas LEE (pre test y pos test).

Subpruebas LEE	Media	Desviación estándar	Diferencia de Medias	T	Gl	Sig. (bilateral)
<i>Lectura de palabras (PRE)</i>	18,33	13,917	17,83	5,504	29	,000
<i>Lectura de palabras (POS)</i>	36,17	25,417				
<i>Lectura de pseudopalabras (PRE)</i>	18,00	11,265	23,83	7,035	29	,000
<i>Lectura de pseudopalabras (POS)</i>	41,83	20,107				

(POS)						
Comprensión palabras y frases (PRE)	31,17	19,770	38,50	9,919	29	,000
Comprensión palabras y frases (POS)	69,67	20,759				
Prosodia (PRE)	45,17	26,441	24,50	5,114	29	,000
Prosodia (POS)	69,67	21,891				
Comprensión de textos (PRE)	23,17	18,170	56,83	13,476	29	,000
Comprensión de textos (POS)	80,00	19,119				

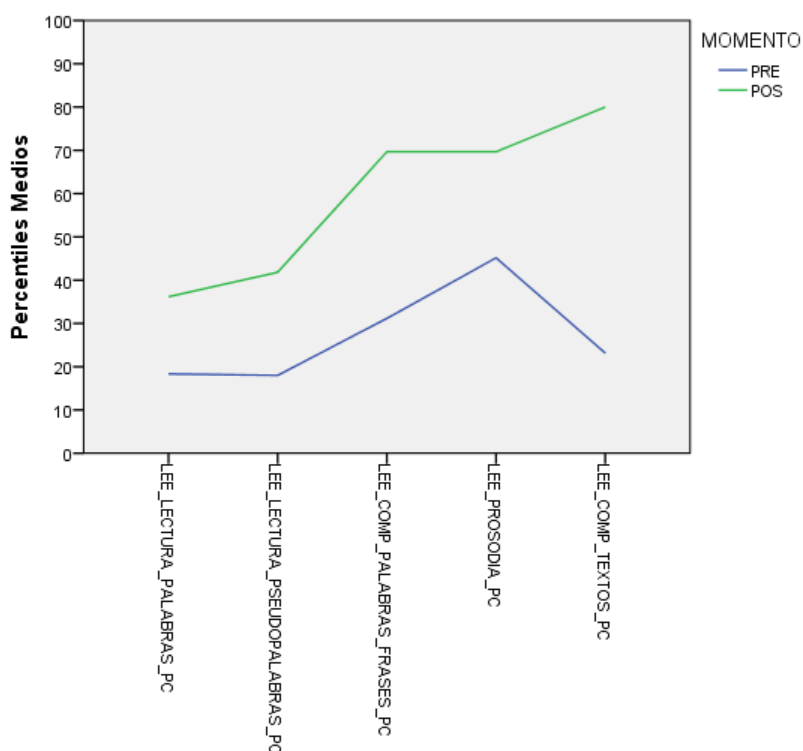


Gráfico 10. Desempeño en Percentiles Medios alcanzados en las subpruebas LEE (pre test y pos test)

En la prueba Lectura de Palabras se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño percentílico al valor $t(29) = 5,504$; Sig. $<0,05$, entre la toma pre y pos estimulación hay una mejora de casi 18 percentiles (17,83). Dicha

mejora se asemeja a los resultados obtenidos en el primer objetivo, ya que luego de la implementación del programa de estimulación, el desempeño “competente” de los estudiantes se duplicó y, a su vez, se evidencia la categoría “muy competente” que anteriormente era inexistente.

En la prueba Lectura de Pseudopalabras se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño percentílico al valor $t(29) = 7,035$; Sig. $<0,05$, entre la toma pre y pos estimulación hay una mejora de casi 24 percentiles (23,83). El aumento de la media es un reflejo de lo analizado en el punto anterior ya que, con anterioridad a la intervención, sólo 8 alumnos se encontraban en el desempeño “competente” y la categoría “muy competente” era inexistente, pero luego de dicha intervención, se distribuyeron 22 alumnos en los rangos anteriormente mencionados.

En la prueba Comprensión de Palabras y Frases se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño percentílico al valor $t(29) = 9,919$; Sig. $<0,05$, entre la toma pre y pos estimulación hay una mejora de casi 39 percentiles (38,50). El incremento de percentiles es un reflejo de lo evidenciado en el punto anterior, debido a que luego de la implementación del programa, se observa un salto en la frecuencia de estudiantes en el rango “muy competente”, pasando la misma de 1 a 20. Además, pos intervención, la media se estableció en 69,67 percentiles, superando ampliamente la establecida en los baremos del Test LEE que es de 36,12 percentiles.

En la prueba Prosodia se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño percentílico al valor $t(29) = 5,114$; Sig. $<0,05$, entre la toma pre y pos estimulación hay una mejora de casi 25 percentiles (24,50). Dicha mejora se asemeja a los resultados obtenidos en el primer objetivo porque allí se observa una baja de la frecuencia de los estudiantes en la categoría “con dificultad” permaneciendo sólo 3 de los 12 que había con anterioridad, además, en la actualidad se distribuyen 27 alumnos en los rangos “competente” y “muy competente”. A su vez, es destacable mencionar que pos estimulación la media se estableció en 69,67 percentiles, superando significativamente la establecida en los baremos del Test LEE que es de 6,58 percentiles.

En la prueba Comprensión de Textos se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño percentílico al valor $t(29) = 13,476$; Sig. $<0,05$, entre

la toma pre y pos estimulación hubo una mejora de casi 57 percentiles (56,83). El incremento de percentiles es un reflejo de los resultados obtenidos en el primer objetivo ya que, teniendo en cuenta los porcentajes, el 96,67% de los estudiantes superó ampliamente la prueba, sin embargo, con anterioridad a la estimulación sólo el 33,33% lo hizo. A su vez, teniendo en cuenta que la media de los baremos del Test LEE es de 37,01 percentiles, se evidencia un desempeño significativo en los estudiantes pos intervención, ya que luego de eso, la media se estableció en 80,00 percentiles.

Tabla 10. Comparación de los Puntajes Escalares Medios logrados en las subpruebas WISC IV (pre test y pos test).

Subpruebas WISC IV	Media	Desviación estándar	Diferencia de Medias	T	Gl	Sig. (bilateral)
Vocabulario (PRE)	7,47	2,047	3,60	9,490	29	,000
Vocabulario (POS)	11,07	1,911				
Semejanzas (PRE)	8,17	1,642	3,50	12,565	29	,000
Semejanzas (POS)	11,67	1,729				

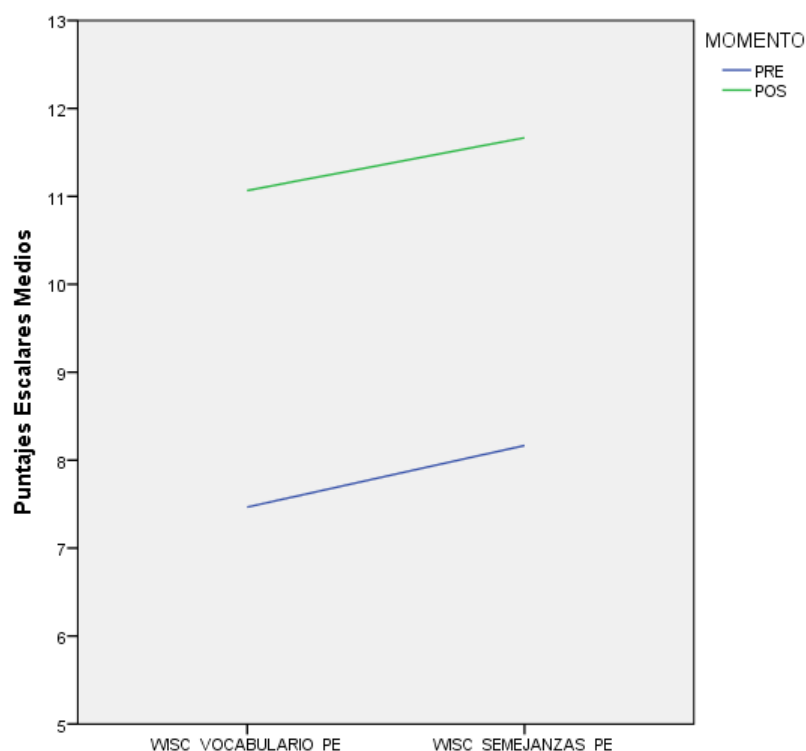


Gráfico 11. Desempeño en Puntajes Escalares Medios alcanzados en las subpruebas WISC IV (pre test y pos test)

En la prueba Vocabulario se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño en puntajes escalares al valor $t(29) = 9,490$; Sig. $<0,05$, entre la toma pre y pos estimulación hay una mejora de casi 4 puntos escalares (3,60). Tal mejora se asemeja a los resultados obtenidos en el primer objetivo. Allí se observa que, con anterioridad a la estimulación, 21 alumnos pertenecían a la categoría “media” y luego de la intervención, fueron 26 estudiantes los que la alcanzaron; además, 3 de ellos se sumó a la categoría “por encima de la media” que antes era inexistente. A su vez, cabe destacar que luego de la implementación del programa la media se establece en 11,07 puntos escalares, superando la media normal esperada cuyo valor es 10.

En la prueba Semejanzas se evidencia una mejora significativa estadísticamente en el desempeño en puntajes escalares al valor $t(29) = 12,565$; Sig. $<0,05$, entre la toma pre y pos estimulación hay una mejora de casi 4 puntos escalares (3,50). El incremento de puntos escalares es un reflejo de los resultados obtenidos en el primer objetivo, allí se observa que luego de la implementación del programa se distribuyó en las categorías “media” y “por encima de la media” un total de 30 estudiantes, 26 y 4 respectivamente, siendo que, con anterioridad a tal implementación, la categoría “por encima de la media” era inexistente y 6 alumnos se ubicaban aún en el rango “por debajo de la media”. A su vez, cabe destacar que luego de la implementación del programa la media se establece en 11,67 puntos escalares, superando la media normal esperada cuyo valor es 10.

Capítulo 5

5. DISCUSIÓN

Fonseca et al. (2018) afirma que la comprensión lectora consiste en una actividad mental para construir el significado a partir del contenido planteado en el texto. Entonces, la comprensión no se encuentra en el texto, sino que surge en la mente del lector (McNamara, 2004, citado en Gottheil et al., 2016). Para la construcción del modelo mental que implica la comprensión lectora, el lector debe desarrollar habilidades de alto nivel de procesamiento intentando ir más allá del texto literal y realizando inferencias a partir de lo no dicho (Gottheil et al., 2019). Dichas habilidades y estrategias lectoras necesitan de una enseñanza explícita para que los lectores puedan mejorar su comprensión (Fonseca et al., 2018).

Al tomar los aportes esenciales de los autores anteriormente mencionados, se plantea como objetivo principal del presente trabajo de investigación la implementación del programa de estimulación “LEE Comprensivamente” para fortalecer las estrategias de comprensión lectora de alumnos de 8 y 9 años cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19.

Se apuntó a estimular el desarrollo de las estrategias de comprensión lectora en las edades de alumnos que atraviesan el tercer grado de la educación primaria ya que allí se produce un período crítico en la adquisición de las mismas, (Sticht y James, 1984, citados en Fonseca et al., 2014) sostienen que la decodificación está suficientemente desarrollada en los primeros grados de la escuela primaria, mientras que las habilidades de la comprensión lectora plantean un desarrollo que se va completando de manera más tardía, y se alcanza en los años siguientes. Por tal motivo, en esta investigación, el objetivo principal fue la aplicación de un programa de estimulación que enriquezca el desarrollo de la comprensión, ya que es un mito que ésta irá “madurando” a partir de la experiencia y del ejercicio de la lectura (Gottheil et al., 2019). Justamente, se trata de una habilidad cultural y es por esto que la comprensión de textos puede y debe ser entrenada (Abusamra y Joannette, 2012; Amado y Borzone, 2011, citado en Ochoa et al., 2019).

Por otro lado, a la presente investigación se le sumó la variable que las trayectorias escolares de los alumnos se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19,

período en el que se aceptó ampliamente que los cierres de las escuelas produjeron pérdidas sustanciales en el aprendizaje (Banco Mundial, 2020; Kuhfeld et al., 2020, citados en Kaffenberger M., 2021) y ante la pérdida educativa, se volvió importante la acción de implementar programas de recuperación de aprendizajes. Tal es así que Ochoa et al. (2019) sostienen que es posible lograr la mejora en la comprensión lectora en los niños a través de un trabajo consistente, teóricamente fundamentado, con un abordaje didáctico apropiado, con material didáctico estimulante, con profesionales capaces de sensibilizar a los estudiantes en la búsqueda y descubrimiento de significados. Es por esto que, en el presente estudio se llevaron a cabo intervenciones a partir de actividades sistemáticas que permitieron mitigar los efectos que ha traído aparejada la pandemia de COVID-19 en el aprendizaje de los alumnos, convirtiéndose el programa de estimulación utilizado en una herramienta útil, rápida y eficaz para lograr dicho objetivo, porque potenció el desarrollo de las estrategias de comprensión a través de enseñanzas explícitas en estudiantes vulnerables que atravesaron un período crítico de interrupción escolar en años centrales de creación de bases y cimientos de la alfabetización.

Del objetivo general con anterioridad mencionado, se indican dos objetivos específicos: describir el desempeño en comprensión lectora de los alumnos con anterioridad y posterioridad a la implementación del programa y analizar si luego de dicha implementación se evidencia una mejora significativa en los procesos de comprensión de los alumnos.

Con este fin, se administraron pruebas de lectura de palabras, no palabras, comprensión de palabras y frases, prosodia, comprensión de textos, vocabulario y semejanzas (Test LEE y Test WISC IV). La administración de las pruebas se realizó pre y post intervención. La intervención en la estimulación de las estrategias de comprensión lectora se llevó a cabo a través del programa “LEE Comprensivamente”, la estructura del mismo está organizada sobre cuatro ejes: Monitoreo o Autorregulación de la comprensión, Generación de inferencias, Comprensión de la estructura textual y Vocabulario.

En relación a los resultados obtenidos del primer objetivo específico, se evidencia que todas las medidas de las pruebas administradas fueron mayores luego de la intervención con el programa, viéndose esto reflejado en el aumento de manera positiva

de la frecuencia de alumnos en los rangos “competente” y “muy competente” (Test LEE) y “media” y “por encima de la media” (Test WISC IV), es decir, el nivel de ejecución y desempeño de los estudiantes, luego de la intervención, evolucionó notoriamente.

Hubo mejoras estadísticamente significativas específicamente en las pruebas de “Comprensión de Palabras y Frases”, “Comprensión de Textos”, “Vocabulario” y “Semejanzas”, en ellas las puntuaciones tienen un aumento positivo abrupto, ya que fueron un total de 29 alumnos, de los 30 que conforman la muestra, los que superaron las actividades planteadas y demostraron contar con las habilidades que evalúan cada una de dichas pruebas.

Las tareas planteadas en la prueba “Comprensión de Textos” demuestran que los alumnos contaron con un conocimiento global de la estructura textual, ya que la gran mayoría pudo dar respuestas correctas a las preguntas acerca del contenido literal e inferencial de los textos, y escoger de manera asertiva los títulos y resúmenes que eran más adecuados a la lectura que previamente habían realizado. En este sentido, contaron con el conocimiento de las ideas principales y secundarias de los textos y con la capacidad de monitorear sus procesos de comprensión durante la lectura. También, el efecto que el programa tuvo en el proceso de aprendizaje de los niños se observó en las tareas de “Vocabulario”, indicando que los estudiantes conocieron más palabras y fueron capaces de mejorar su capacidad de expresar y explicar el significado de las mismas. A su vez, dicho efecto se observó en las tareas de “Semejanzas”, ya que los alumnos evidenciaron poseer los grados de abstracción y categorización necesarios para reconocer y entender las palabras dentro de los textos y dar cuenta de la comprensión global de los mismos.

En síntesis, a partir de las actividades llevadas a cabo, se enseñaron y se entrenaron las habilidades de comprensión, fortaleciendo las estrategias que los alumnos utilizan para poder descifrar textos.

Con respecto a los resultados obtenidos del segundo objetivo específico, el análisis realizado luego de la intervención recibida demuestra que los alumnos se desempeñaron, en cuanto a los procesos de comprensión lectora, de una manera significativamente más eficiente. Es decir, las habilidades vinculadas a la comprensión

(Vocabulario, Monitoreo de la Comprensión, Generación de Inferencias y Comprensión de la Estructura Textual) mostraron efectos robustos y estadísticamente significativos. Esto es concordante con resultados encontrados en diferentes investigaciones, como las mencionadas en el estado de arte, de los autores Gottheil et al., 2019 y Fonseca et al., 2018, éstas concluyen y afirman que la intervención centrada en la enseñanza explícita de habilidades de alto nivel vinculadas al procesamiento del texto (construcción de inferencias, control meta cognitivo y conocimiento de la estructura textual) y de bajo nivel (vocabulario) mejora significativamente la comprensión lectora de los niños dentro de la escuela.

Por otra parte, cabe mencionar que la implementación del programa de estimulación resultó positiva y enriquecedora debido que, al abordar las actividades en los diferentes encuentros semanales en el marco de la enseñanza explícita, los alumnos se nutrieron de contenidos y habilidades que hacen a la comprensión lectora. A modo de ejemplo, se puede mencionar que dichos alumnos han recibido la enseñanza y estimulación sobre conectores textuales, inferencias e información literal presente en los textos, ideas principales y secundarias, prefijos y sufijos, familia de palabras, tipos textuales como textos expositivos o narrativos, entre otras. Resultando esto en un accionar preventivo y de fortalecimiento de aprendizajes, y a su vez, potenciador del desarrollo cognitivo. Aspectos que se consideran fundamentales valorando el impacto educativo que tuvo la interrupción de clases por la pandemia de COVID-19.

Consecuentemente, las intervenciones implementadas de manera explícita y sistemática produjeron modificaciones significativas en los modos de procesar textos en los estudiantes que formaron parte de la muestra de este estudio.

Como los resultados indican, hubo una marcada evolución en la frecuencia de estudiantes que resolvió satisfactoriamente las actividades pos test, es decir, las que se llevaron a cabo luego de la implementación del programa de entrenamiento. De esta manera, se verifica la hipótesis planteada en la presente investigación, sosteniendo que la implementación del programa de estimulación “LEE Comprensivamente” fortalece las estrategias de comprensión lectora en alumnos cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19, ya que dichos estudiantes, a partir del entrenamiento, adquirieron mayor autonomía y rendimiento asertivo en las pruebas evaluadas.

Por último, se afirma que, casi la totalidad de la muestra ha logrado establecer las bases y principios de la comprensión lectora, debido a que contaron con las destrezas y habilidades que hacen a dicho proceso cognitivo complejo. Pudiendo reconocer un mayor número de palabras que, con anterioridad a la estimulación, su significado les era desconocido; ejecutando con efectividad la elección de titulación y resumen, evidenciando una conservación en la comprensión general de los textos leídos; logrando eficazmente las respuestas a preguntas inferenciales y de búsqueda de información literal presente en los textos; identificando el significado correcto de las oraciones a partir de los signos de puntuación, viéndose conservada, a su vez, la prosodia; evidenciando una conservación en las estrategias de monitoreo, al identificar ideas absurdas presente en las actividades. Todos estos, son aprendizajes de estrategias de la comprensión lectora que se evidenciaron presentes de manera eficiente en cada uno de los alumnos que conformó la muestra, siendo comprobado a partir de los resultados positivos y estadísticamente significativos mencionados con anterioridad.

5.1. Conclusión

Teniendo en cuenta los objetivos del trabajo de investigación y los resultados a los que se arribó, se concluye:

1. La implementación del programa de estimulación “LEE Comprensivamente” incrementó significativamente la capacidad de comprensión lectora de los alumnos. Es decir, se verifica la hipótesis, sosteniendo que la implementación de dicho programa fortalece las estrategias de comprensión lectora en alumnos cuyas trayectorias escolares se vieron interrumpidas por la pandemia de COVID-19.
2. La aplicación de un programa de estimulación, de manera explícita y sistemática, llevado a cabo por profesionales capacitados (léase docentes y/o psicopedagogos), produce un impacto positivo en los estudiantes, reforzando y potenciando sus aprendizajes.
3. Es posible realizar intervenciones en el ámbito educativo, a través de programas y actividades para actuar de manera preventiva, específicamente luego de un período de interrupción de las trayectorias educativas debido a la pandemia de COVID-19, con la finalidad de estimular y fortalecer las estrategias de comprensión lectora.

5.2. Recomendaciones

A los futuros investigadores se les sugiere replicar este estudio en otras ciudades y/o escuelas con características y en contextos diferentes, para de esta manera poder analizar cómo se comportan las variables cuando el contexto es otro, por ejemplo, en contextos socioeconómicos bajos.

Se sugiere poder ampliar la muestra, para de esta manera otorgar mayor generalización en los resultados y solidez.

También, se propone llevar a cabo un estudio longitudinal, en donde se evalúen las estrategias de comprensión lectora desde que se comienzan a desarrollar y de esta manera observar su evolución a través del tiempo.

A los profesionales y a los equipos docentes de instituciones educativas se les recomienda tener en cuenta las implicancias teóricas y prácticas de este estudio, ya que el programa “LEE Comprensivamente” se constituye en una herramienta fundamental para complementar el trabajo sobre las estrategias de comprensión lectora.

5.3. Limitaciones

En la investigación se presentaron las siguientes limitaciones:

La muestra fue de tipo no probabilística, es decir, no todos los sujetos que componen la población tuvieron la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra, sino que la muestra se seleccionó de acuerdo con determinados criterios (niños escolarizados en tercer grado, sin trastornos neurológicos o emocionales severos ni dificultades de aprendizaje, de edades entre 8 y 9 años).

El programa no ha sido implementado con anterioridad en la ciudad de Urdinarrain, Entre Ríos; es por esto, que no se tienen antecedentes de estudio al respecto.

Las variables correspondientes al estudio fueron observadas en un tiempo concreto y determinado, por lo tanto, no se podría comprobar que la adquisición de las estrategias de comprensión sea estable a lo largo del tiempo.

No se contó con estudios cuantitativos que describan y comparen el desempeño de los alumnos en comprensión lectora con anterioridad y posterioridad a la pandemia de COVID-19.

5.4. Anexos

ANEXO: SALIDAS SPSS

0) DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA

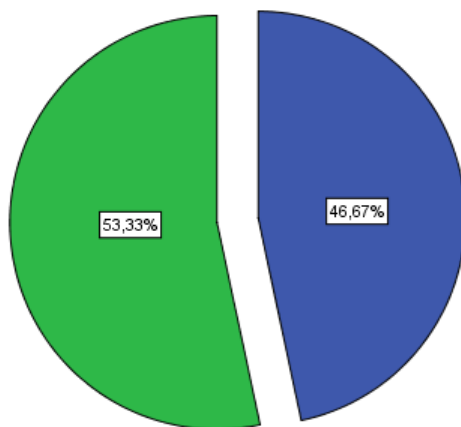
Frecuencias

SEXO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Mujer	14	46,7	46,7	46,7
	Varón	16	53,3	53,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

SEXO

■ Mujer
■ Varón



Descriptivos

Estadísticos descriptivos

	N	Media	Desviación estándar
EDAD_NUM	30	8,6050	,31248
N válido (por lista)	30		

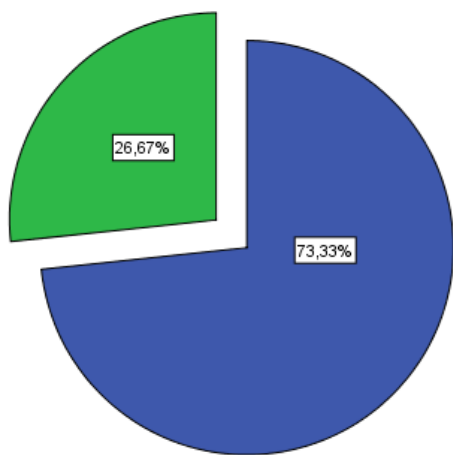
Frecuencias

TURNO

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Mañana	22	73,3	73,3	73,3
Tarde	8	26,7	26,7	100,0
Total	30	100,0	100,0	

TURNO

■ Mañana
■ Tarde



1.1) Comprensión Lectora PRE

Frecuencias

Tabla de frecuencia

LEE_LLECTURA_PALABRAS_DESEMPEÑO_PRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Competente	7	23,3	23,3	23,3
	Con dificultad	23	76,7	76,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

LEE_LLECTURA_PSEUDOPALABRAS_DESEMPEÑO_PRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Competente	8	26,7	26,7	26,7
	Con dificultad	22	73,3	73,3	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_DESEMPEÑO_PRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Competente	13	43,3	43,3	43,3
	Con dificultad	16	53,3	53,3	96,7

Muy competente	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

LEE_PROSODIA_DESEMPEÑO_PRE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Competente	8	26,7	26,7	26,7
Con dificultad	12	40,0	40,0	66,7
Muy competente	10	33,3	33,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

LEE_COMP_TEXTOS_DESEMPEÑO_PRE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Competente	9	30,0	30,0	30,0
Con dificultad	20	66,7	66,7	96,7
Muy competente	1	3,3	3,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

WISC_VOCABULARIO_DESEMPEÑO_PRE

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado

Válido	Media	21	70,0	70,0	70,0
	Por debajo de la media	9	30,0	30,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

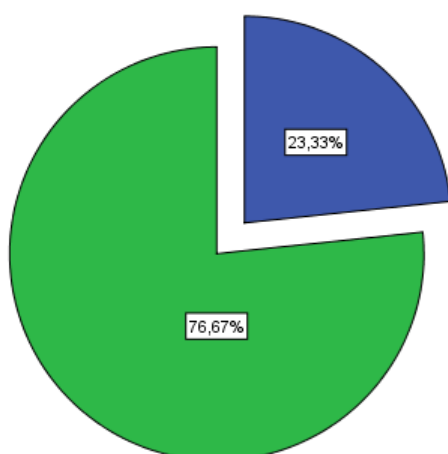
WISC_SEMEJANZAS_DESEMPEÑO_PRE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Media	24	80,0	80,0	80,0
	Por debajo de la media	6	20,0	20,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

Gráfico circular

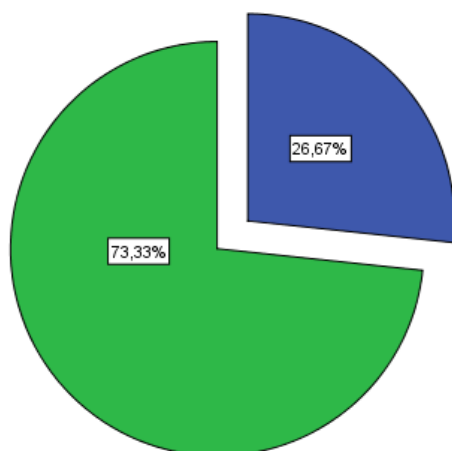
LEE_LECTURA_PALABRAS_DESEMPEÑO_PRE

■ Competente
■ Con dificultad



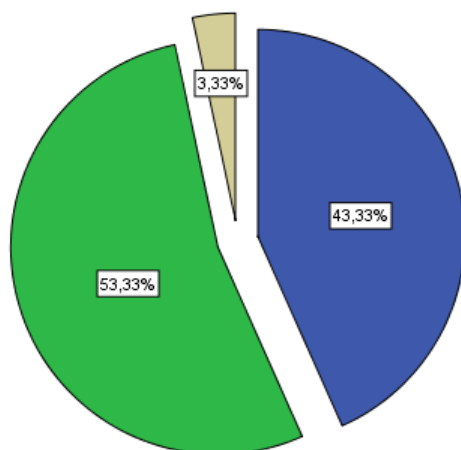
LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS_DESEMPEÑO_PRE

- Competente
- Con dificultad



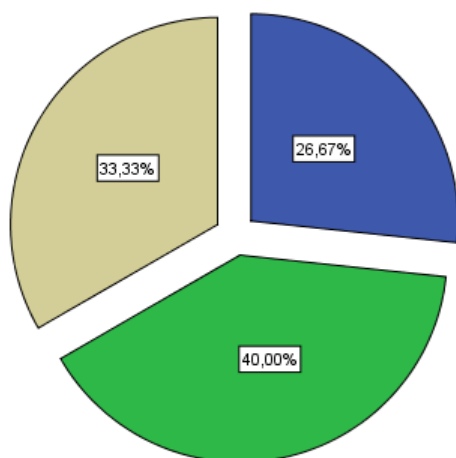
LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_DESEMPEÑO_PRE

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



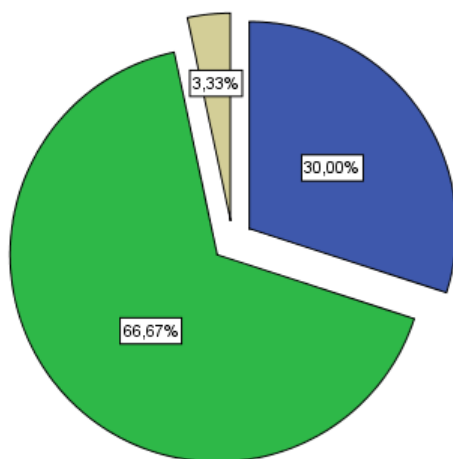
LEE_PROSODIA_DESEMPEÑO_PRE

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



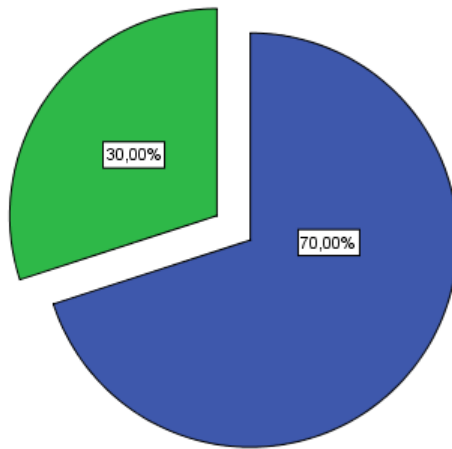
LEE_COMP_TEXTOS_DESEMPEÑO_PRE

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



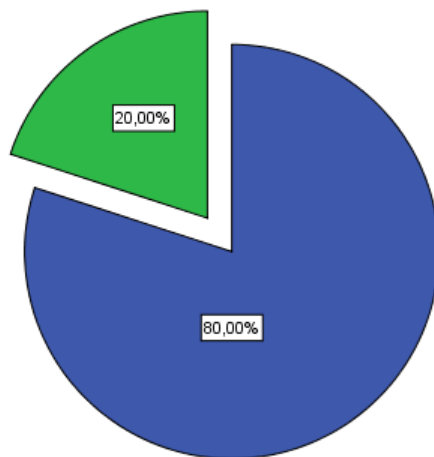
WISC_VOCABULARIO_DESEMPEÑO_PRE

■ Media
■ Por debajo de la media



WISC_SEMEJANZAS_DESEMPEÑO_PRE

■ Media
■ Por debajo de la media



1.2) Comprensión Lectora POS

Frecuencias

Tabla de frecuencia

LEE_LECTURA_PALABRAS_DESEMPEÑO_POS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Competente	14	46,7	46,7	46,7
Con dificultad	12	40,0	40,0	86,7
Muy competente	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS_DESEMPEÑO_POS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Competente	19	63,3	63,3	63,3
Con dificultad	8	26,7	26,7	90,0
Muy competente	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_DESEMPEÑO_POS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
--	------------	------------	-------------------	----------------------

Válido	Competente	9	30,0	30,0	30,0
	Con dificultad	1	3,3	3,3	33,3
	Muy competente	20	66,7	66,7	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

LEE_PROSODIA_DESEMPEÑO_POS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Competente	6	20,0	20,0	20,0
	Con dificultad	3	10,0	10,0	30,0
	Muy competente	21	70,0	70,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

LEE_COMP_TEXTOS_DESEMPEÑO_POS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Competente	5	16,7	16,7	16,7
	Con dificultad	1	3,3	3,3	20,0
	Muy competente	24	80,0	80,0	100,0
	Total	30	100,0	100,0	

WISC_VOCABULARIO_DESEMPEÑO_POS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Media	26	86,7	86,7	86,7
Por debajo de la media	1	3,3	3,3	90,0
Por encima de la media	3	10,0	10,0	100,0
Total	30	100,0	100,0	

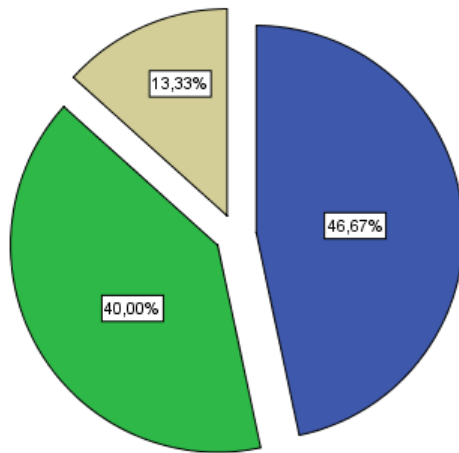
WISC_SEMEJANZAS_DESEMPEÑO_POS

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Media	26	86,7	86,7	86,7
Por encima de la media	4	13,3	13,3	100,0
Total	30	100,0	100,0	

Gráfico circular

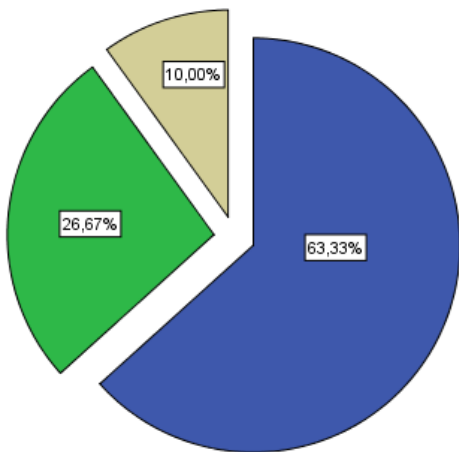
LEE_LECTURA_PALABRAS_DESEMPEÑO_POS

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



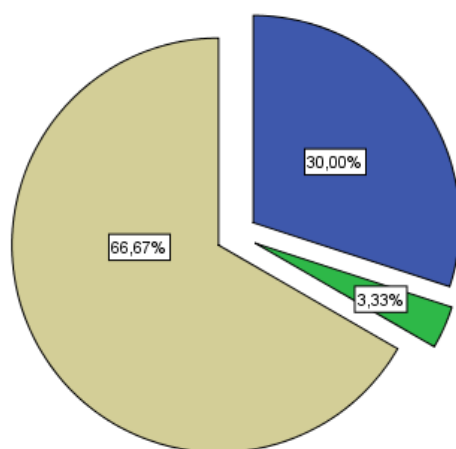
LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS_DESEMPEÑO_POS

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



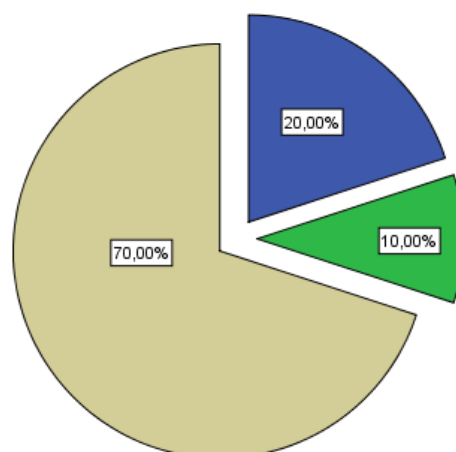
LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_DESEMPEÑO_POS

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



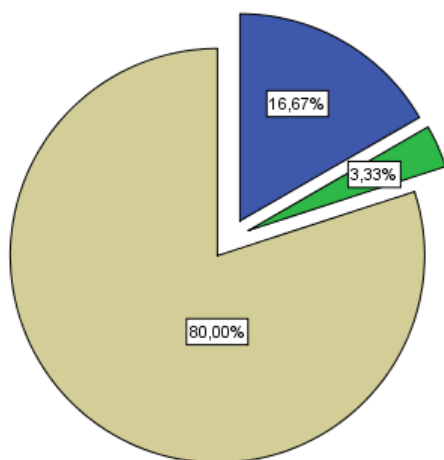
LEE_PROSODIA_DESEMPEÑO_POS

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



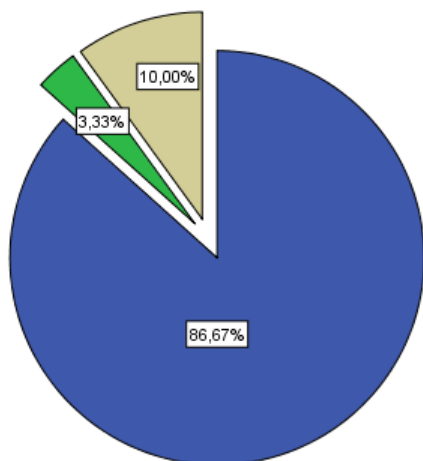
LEE_COMP_TEXTOS_DESEMPEÑO_POS

- Competente
- Con dificultad
- Muy competente



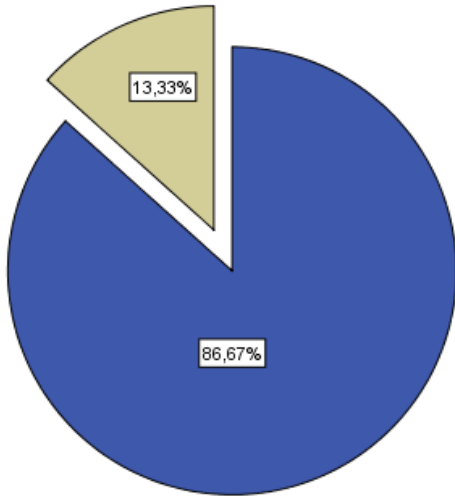
WISC_VOCABULARIO_DESEMPEÑO_POS

- Media
- Por debajo de la media
- Por encima de la media



WISC_SEMEJANZAS_DESEMPEÑO_POS

■ Media
■ Por encima de la media



2) Comparación PRE-POS comprensión lectora

Prueba T

Estadísticas de muestras emparejadas

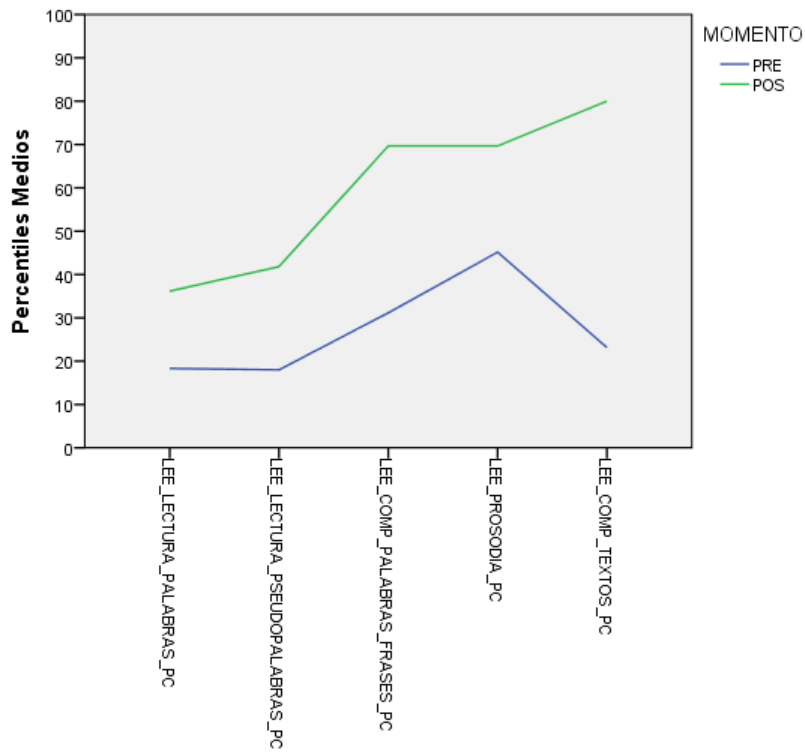
		Media	N	Desviación estándar
Par 1	LEE_LECTURA_PALABRAS_PC_POS	36,17	30	25,417
	LEE_LECTURA_PALABRAS_PC_PRE	18,33	30	13,917
Par 2	LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS_PC_POS	41,83	30	20,107
	LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS_PC_PRE	18,00	30	11,265
Par 3	LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_PC_POS	69,67	30	20,759
	LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_PC_PRE	31,17	30	19,770
Par 4	LEE_PROSODIA_PC_POS	69,67	30	21,891
	LEE_PROSODIA_PC_PRE	45,17	30	26,441
Par 5	LEE_COMP_TEXTOS_PC_POS	80,00	30	19,119
	LEE_COMP_TEXTOS_PC_PRE	23,17	30	18,170
Par 6	WISC_VOCABULARIO_PE_POS	11,07	30	1,911
	WISC_VOCABULARIO_PE_PRE	7,47	30	2,047
Par 7	WISC_SEMEJANZAS_PE_POS	11,67	30	1,729

WISC_SEMEJANZAS_PE_PRE	8,17	30	1,642
------------------------	------	----	-------

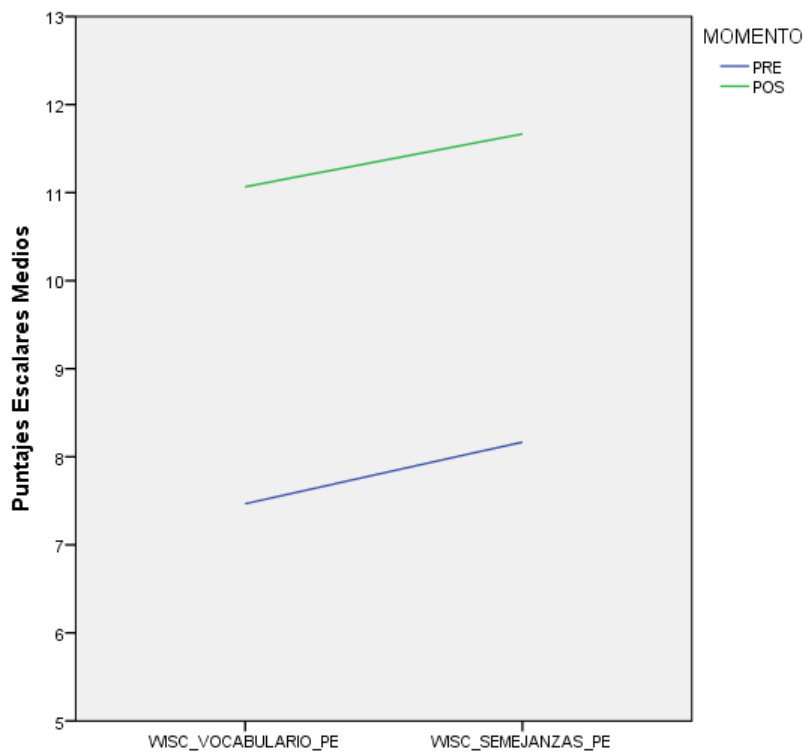
Prueba de muestras emparejadas

	Diferencia de Medias	T	gl	Sig. (bilateral)
Par 1 LEE_LECTURA_PALABRAS_PC_POS - LEE_LECTURA_PALABRAS_PC_PRE	17,833	5,504	29	,000
Par 2 LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS _PC_POS - LEE_LECTURA_PSEUDOPALABRAS _PC_PRE	23,833	7,035	29	,000
Par 3 LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_PC _POS - LEE_COMP_PALABRAS_FRASES_PC _PRE	38,500	9,919	29	,000
Par 4 LEE_PROSODIA_PC_POS - LEE_PROSODIA_PC_PRE	24,500	5,114	29	,000
Par 5 LEE_COMP_TEXTOS_PC_POS - LEE_COMP_TEXTOS_PC_PRE	56,833	13,476	29	,000
Par 6 WISC_VOCABULARIO_PE_POS - WISC_VOCABULARIO_PE_PRE	3,600	9,490	29	,000
Par 7 WISC_SEMEJANZAS_PE_POS - WISC_SEMEJANZAS_PE_PRE	3,500	12,565	29	,000

GGraph



GGraph



LEE

Test de lectura y escritura en español
1° a 4° de educación primaria



Registro de Respuestas (RegR)

NOMBRE: SEXO: MASC. FEM.
 COLEGIO/ESCUELA: PÚBLICA PRIVADA
 CURSO: EXAMINADOR:

	AÑO	MES	DÍA
Fecha de aplicación			
Fecha de nacimiento			
Edad			

TIPO DE LETRA LECTURA	
Mayúscula	
Minúscula	

PREGUNTA INICIAL: «¿Te gusta leer?»

PERFIL	PUNTUACIÓN		PERCENTIL	Con dificultad					Competente					Muy competente				
	PD	Máx.		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100				
(1) Lectura de palabras		84		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Tiempo de lectura de palabras				----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
(2) Lectura de pseudopalabras		84		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Tiempo de lectura de pseudopalabras				----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
(3) Comprensión de palabras y frases		43		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
(4) Prosodia		6/10		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
(5) Comprensión de textos		48		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
(6) Escritura de palabras		44		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
(7) Escritura de pseudopalabras		32		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				

PRUEBAS COMPLEMENTARIAS	PUNTUACIÓN		CURSO:	
	PD	Máx.	MEDIA	DT
(A) Segmentación fonémica		14		
(B) Lectura de letras		29		

TIPO DE LECTURA	PUNTUACIÓN		CURSO:	
	PD	Máx.	MEDIA	DT
(1) Lectura fluida de palabras		84		
(1) Lectura no fluida de palabras		42		
(2) Lectura fluida de pseudopalabras		84		
(2) Lectura no fluida de pseudopalabras		42		

Perfil	PUNTUACIÓN		PERCENTIL	Con dificultad					Competente					Muy competente				
	PD	Máx.		0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100				
COMPRESIÓN DE TEXTOS (PRUEBA 5)				----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Texto 1		16		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Tiempo de lectura texto 1				----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Texto 2		16		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Tiempo de lectura texto 2				----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Texto 3		16		----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				
Tiempo de lectura texto 3				----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----					----- ----- ----- ----- -----				

1. LECTURA DE PALABRAS



Palabra	Respuesta	Tipo de lectura	P	Sustit.	Adición	Omisión	Inversión	Rotación	Otra pal.	Tilde
1 CHISTE (DI)			0 1 2							
2 DUQUESA (IC)			0 1 2							
3 HUNDIDO (H)			0 1 2							
4 CISNE (IC)			0 1 2							
5 GITANO (IC)			0 1 2							
6 POMPA (IP)			0 1 2							
7 EMPEÑO (IP)			0 1 2							
8 Balsa (IN)			0 1 2							
9 PAYASO (IN)			0 1 2							
10 ENTRETENIMIENTO (GC)			0 1 2							
11 FIJÓ (T)			0 1 2							
12 PÉNDULO (T)			0 1 2							
13 NUEZ (S)			0 1 2							
14 ADUANA (S)			0 1 2							
15 TABLETA (GC)			0 1 2							
16 ANGUILA (IC)			0 1 2							
17 HONDA (H)			0 1 2							
18 FLAN (GC)			0 1 2							
19 ASTRONAUTA (GC)			0 1 2							
20 ANIMÓ (T)			0 1 2							
21 MANDAMIENTO (S)			0 1 2							
22 MÁSTIL (T)			0 1 2							
23 DEDAL (S)			0 1 2							
24 PRENSA (GC)			0 1 2							
25 GUIÑO (IC)			0 1 2							
26 HIENA (H)			0 1 2							
27 HAMACA (H)			0 1 2							
28 GENTIL (IC)			0 1 2							
29 RIMA (IP)			0 1 2							
30 CRUEL (GC)			0 1 2							
31 DEPENDIENTE (S)			0 1 2							
32 PAVO (IN)			0 1 2							
33 DERROTA (IP)			0 1 2							
34 PELAJE (IN)			0 1 2							
35 FIEL (S)			0 1 2							
36 MANTEL (S)			0 1 2							
37 ASFALTO (S)			0 1 2							
38 JUNGLA (GC)			0 1 2							
39 PUPITRE (GC)			0 1 2							
40 FACHADA (DI)			0 1 2							
41 REPISA (IP)			0 1 2							
42 FARO (IP)			0 1 2							

Total fluida: + Total no fluida: (silábante + vacilante) = TOTAL 84 Tiempo = segs. Minúscula

Tipo de error	Sustitución	Adición	Omisión	Inversión	Rotación	Otra palabra	Tilde
---------------	-------------	---------	---------	-----------	----------	--------------	-------

2. LECTURA DE PSEUDOPALABRAS



Palabra	Respuesta	Tipo de lectura	P	Sustit.	Adición	Omisión	Inversión	Rotación	Lexic.	Tilde
1 CHISÑO (DI)			0 1 2							
2 IPITANAMI (S)			0 1 2							
3 PEYATA (IN)			0 1 2							
4 BALMA (IN)			0 1 2							
5 DUJÓ (T)			0 1 2							
6 DUGUIZO (IC)			0 1 2							
7 CETILNO (IC)			0 1 2							
8 PÉNFAÑO (T)			0 1 2							
9 CRAL (GC)			0 1 2							
10 SÁŠGLA (GC)			0 1 2							
11 INGRONO (GC)			0 1 2							
12 CROIZ (GC)			0 1 2							
13 DEHAZO (DI)			0 1 2							
14 DETEL (S)			0 1 2							
15 DISNUTIBLE (GC)			0 1 2							
16 HONTO (H)			0 1 2							
17 RIPA (IP)			0 1 2							
18 POMPE (IP)			0 1 2							
19 FUNTIMIENTE (S)			0 1 2							
20 US (S)			0 1 2							
21 HEMILDO (H)			0 1 2							
22 YESA (IN)			0 1 2							
23 ASTENDA (S)			0 1 2							
24 PIOZ (S)			0 1 2							
25 GUIITE (IC)			0 1 2							
26 REMANO (S)			0 1 2							
27 MANDAL (S)			0 1 2							
28 HIEPO (H)			0 1 2							
29 LASAJE (IN)			0 1 2							
30 GENLES (IC)			0 1 2							
31 MARO (IP)			0 1 2							
32 ASTRIDAMIENSA (GC)			0 1 2							
33 HALADE (H)			0 1 2							
34 MASTÁN (T)			0 1 2							
35 FARRODA (IP)			0 1 2							
36 AGENSO (IC)			0 1 2							
37 PADUNÓ (T)			0 1 2							
38 PANSATA (S)			0 1 2							
39 DEPLO (GC)			0 1 2							
40 DENOTRE (GC)			0 1 2							
41 EMPASA (IP)			0 1 2							
42 SOQUE (IC)			0 1 2							

Total fluida:	+	Total no fluida: (silabeante + vacilante)	=	TOTAL	84	Tiempo	= segs.	Minúscula <input type="checkbox"/>
									Mayúscula <input type="checkbox"/>
Tipo de error	Sustitución	Adición	Omisión	Inversión	Rotación	Lexicalización	Tilde		

3. COMPRENSIÓN DE PALABRAS Y FRASES

3A. FRASES



Ítems	Material	May./min.	Respuestas	P
(1)		M m		0 1
(2)		M m		0 1
(3)		M m		0 1
(4)		M m		0 1
(5)		M m		0 1
PUNTUACIÓN PARCIAL A				5

3B. FAMILIAS



Ítems	Respuestas							Puntuación		
	1	2	3	4	5	6	7	AC	RC	T
ENSAYO	1	2	3	4	5	6	7	—	—	—
(1) ABRIGAR	1	2	3	4	5	6	7			
(2) DOMADOR	1	2	3	4	5	6	7			
(3) ÚTIL	1	2	3	4	5	6	7			
(4) CALIFICADO	1	2	3	4	5	6	7			
PUNTUACIÓN PARCIAL B								28		

3C. PREGUNTAS

Ítems	Respuesta	P
A 1 QUIÉN		0 1
2 DE QUIÉN		0 1
3 CÓMO SE LLAMA		0 1
B 1 QUIÉN		0 1
2 DE QUIÉN		0 1
3 CÓMO SE LLAMA		0 1
Minúscula <input type="checkbox"/> Mayúscula <input type="checkbox"/>		PUNTUACIÓN PARCIAL C
		6

3D. COMPLETAR



Ítems	Respuesta	P
A	1 2 3	0 1
B	1 2 3	0 1
C	1 2 3	0 1
D	1 2 3	0 1
PUNTUACIÓN PARCIAL D		4
TOTAL (A + B + C + D)		43

4. PROSODIA



• 1°, 2°, 3° y 4° curso

Minúscula Mayúscula

Ítems	Respuestas	P
ENSAYO A3 B1		---
I A2 B1		0 1 2
II A3 B1		0 1 2
III A2 B3		0 1 2
PUNTUACIÓN TOTAL 1° Y 2° (ÍTEMS I A III)		6

• 3° y 4° curso

Ítems	Respuestas	P
IV A1 B3		0 1 2
V A3 B2		0 1 2
PUNTUACIÓN TOTAL 3° Y 4° (ÍTEMS I A V)		10

5. COMPRENSIÓN DE TEXTOS

• 1° y 2° curso / TEXTO 1: PUPI

Minúscula Mayúscula

Tiempo = segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
1 a	Literal		0 1 2										
1 b	Literal		0 1 2										
1 c	Literal		0 1 2										
1 d	Inferencial elaborativa		0 2										
1 e	Inferencial elaborativa		0 2										
1 f	Inferencial puente		0 2										
1 g	Título B		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
1 h	Resumen C		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 1</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 1	<input type="text"/>	16						
TOTAL Texto 1	<input type="text"/>	16											

TEXTO 2: DINOSAURIOS

Tiempo = segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
2 a	Literal		0 1 2										
2 b	Literal		0 1 2										
2 c	Inferencial elaborativa		0 2										
2 d	Literal		0 1 2										
2 e	Inferencial elaborativa		0 2										
2 f	Inferencial puente		0 2										
2 g	Título C		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
2 h	Resumen A		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 2</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 2	<input type="text"/>	16						
TOTAL Texto 2	<input type="text"/>	16											

TEXTO 3: EL GALLO PEPE

Tiempo = segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
3 a	Literal		0 1 2										
3 b	Inferencial puente		0 2										
3 c	Literal		0 1 2										
3 d	Inferencial puente		0 2										
3 e	Literal		0 1 2										
3 f	Inferencial elaborativa		0 2										
3 g	Título B		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
3 h	Resumen D		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 3</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>TOTAL Textos 1 + 2 + 3</td> <td><input type="text"/></td> <td>48</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 3	<input type="text"/>	16	TOTAL Textos 1 + 2 + 3	<input type="text"/>	48			
TOTAL Texto 3	<input type="text"/>	16											
TOTAL Textos 1 + 2 + 3	<input type="text"/>	48											

• 3° y 4° curso

TEXTO 1: DELFINES

⌚ Tiempo = segs.

Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
1 a	Literal		0 1 2										
1 b	Literal		0 1 2										
1 c	Literal		0 1 2										
1 d	Inferencial puente		0 2										
1 e	Inferencial puente		0 2										
1 f	Inferencial elaborativa		0 2										
1 g	Título A		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
1 h	Resumen D		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 1</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 1	<input type="text"/>	16						
TOTAL Texto 1	<input type="text"/>	16											

TEXTO 2: LUCAS

⌚ Tiempo = segs.

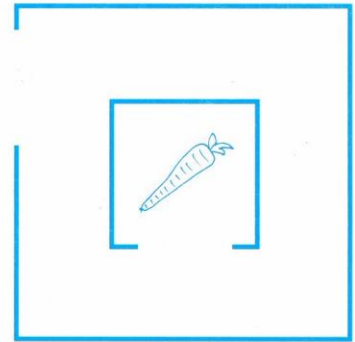
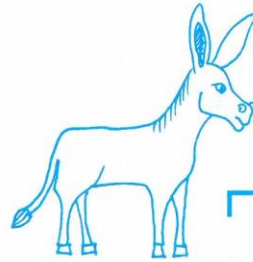
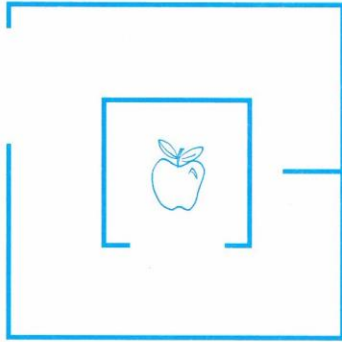
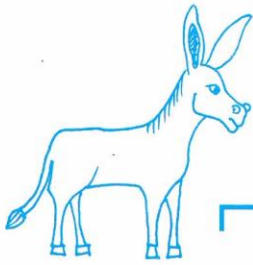
Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
2 a	Literal		0 1 2										
2 b	Inferencial elaborativa		0 2										
2 c	Literal		0 1 2										
2 d	Literal		0 1 2										
2 e	Inferencial puente		0 2										
2 f	Inferencial elaborativa		0 2										
2 g	Título B		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
2 h	Resumen D		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 2</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 2	<input type="text"/>	16						
TOTAL Texto 2	<input type="text"/>	16											

TEXTO 3: ERA CUATERNARIA

⌚ Tiempo = segs.

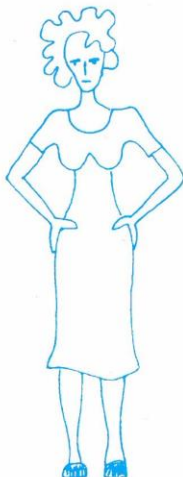
Ítem	Tipo de pregunta	Consulta	P	Respuestas									
3 a	Literal		0 1 2										
3 b	Literal		0 1 2										
3 c	Inferencial elaborativa		0 2										
3 d	Inferencial puente		0 2										
3 e	Literal		0 1 2										
3 f	Inferencial puente		0 2										
3 g	Título C		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>Total literal</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total inferencial</td> <td><input type="text"/></td> <td>6</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>Total tit. + res.</td> <td><input type="text"/></td> <td>4</td> </tr> </table>	Total literal	<input type="text"/>	6	Total inferencial	<input type="text"/>	6	Total tit. + res.	<input type="text"/>	4
Total literal	<input type="text"/>	6											
Total inferencial	<input type="text"/>	6											
Total tit. + res.	<input type="text"/>	4											
3 h	Resumen A		0 1 2	<table border="1"> <tr> <td>TOTAL Texto 3</td> <td><input type="text"/></td> <td>16</td> </tr> </table> <table border="1"> <tr> <td>TOTAL Textos 1 + 2 + 3</td> <td><input type="text"/></td> <td>48</td> </tr> </table>	TOTAL Texto 3	<input type="text"/>	16	TOTAL Textos 1 + 2 + 3	<input type="text"/>	48			
TOTAL Texto 3	<input type="text"/>	16											
TOTAL Textos 1 + 2 + 3	<input type="text"/>	48											

Completa el camino que debe recorrer el burro para llegar a la zanahoria.



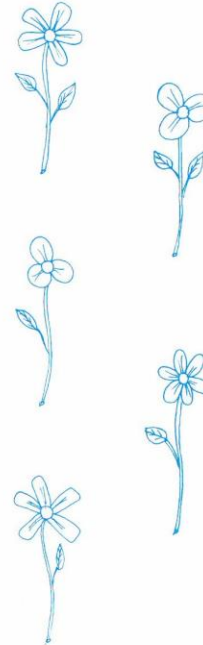
Dibuja un sol en el vestido de la señora.

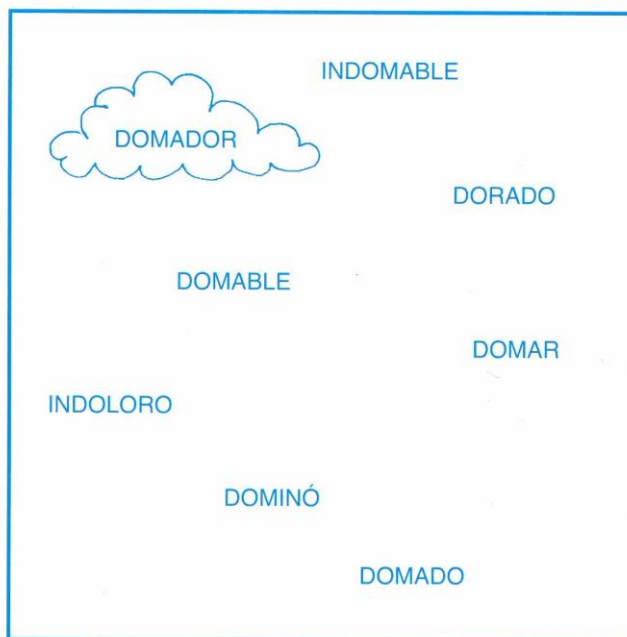
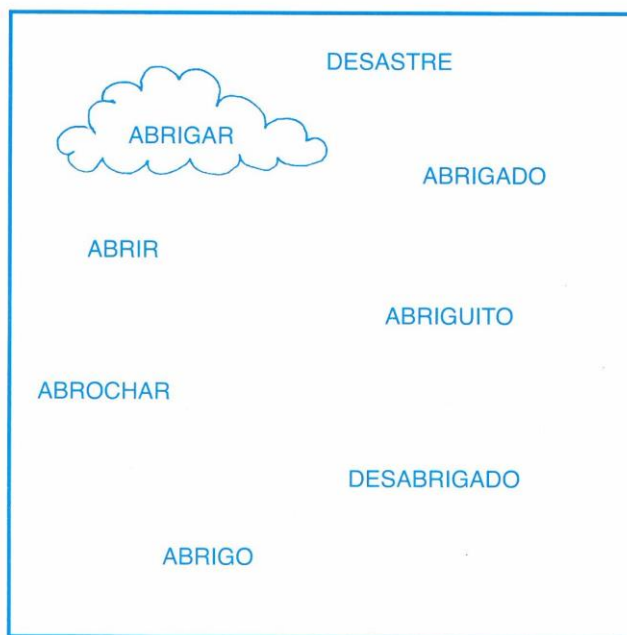
Dibuja dos círculos en el pantalón del bombero.

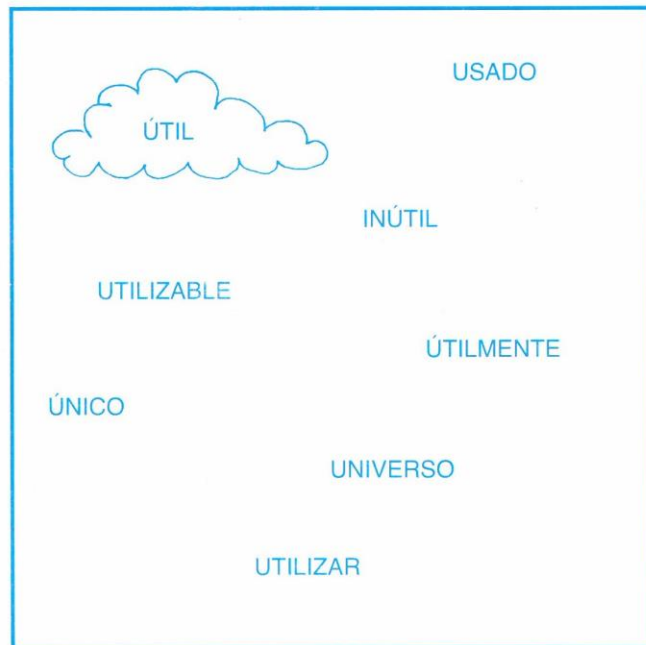


Lee estas frases y une cada frase con el dibujo correspondiente.

- Tres pétalos y dos hojas
- Una hoja y cinco pétalos
- Tres pétalos y una hoja







Cuando vengas...

será tarde.

hice los deberes.

estarías cansado.

Marta ha llegado tarde...

porque perderá el tren.

porque perdió el tren.

porque no pierde el tren.

Si leyeras más...

te gustarán los libros de aventuras.

aprendías mucho.

te gustarían los libros de aventuras.

Fuimos al cine...

cuando terminaremos los deberes.

cuando terminamos los deberes.

cuando hemos terminado los deberes.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- Comemos chocolate.

B- ¿Comemos chocolate?

1. No sé si comemos chocolate.

2. Digo que no quiero comer chocolate.

3. Digo que estamos comiendo chocolate.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- No quiero tomar sopa.

B- No. ¡Quiero tomar sopa!

1. Contesto que no y grito que quiero tomar sopa.

2. Digo que no quiero tomar sopa.

3. Digo que quiero tomar sopa.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- ¡Te vas a dormir!

B- ¿Te vas a dormir?

1. Le pregunto si se va a dormir.

2. Digo que se va a dormir.

3. Le ordeno que se vaya a dormir.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- No. ¡Me das los caramelos!

B- ¿No me das los caramelos?

1. Digo que no me das los caramelos.

2. Digo que no y le ordeno que me dé los caramelos.

3. No sé si me das los caramelos.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- No. ¿Vamos a jugar?

B- No vamos a jugar.

1. Digo que no y pregunto si vamos a jugar.
2. Digo que vamos a jugar.
3. Digo que no vamos a jugar.

FRASES

SIGNIFICADOS

A- Porque no canta bien.

B- Porque no. ¿Canta bien?

1. Está seguro de que canta bien.
2. Contesta que no, pero no sabe si canta bien.
3. La razón de algo es que no canta bien.

WISC-IV

ESCALA DE INTELIGENCIA PARA NIÑOS DE WECHSLER - IV

Nombre del examinado _____

Nombre del examinador _____

Cálculo de la Edad

	Día	Mes	Año
Fecha de administración			
Fecha de nacimiento			
Edad			

Conversión de Puntuaciones Directas en Escalares

Subtest	Punt. directa	Puntuaciones Escalares			
1. Construcción con Cubos	CC				
2. Semejanzas	S				
3. Retención de Dígitos	RD				
4. Conceptos	Co				
5. Claves	CI				
6. Vocabulario	V				
7. Letras y Números	LN				
8. Matrices	M				
9. Comprensión	C				
10. Búsqueda de Símbolos	BS				
11. (Complet. de Figuras)	CF	()			()
12. (Animales)	A			()	()
13. (Información)	I	()			()
14. (Aritmética)	Ar			()	()
15. (Adivinanzas)	Ad	()			()

Suma de Puntuaciones Escalares

--	--	--	--	--

Comp. Verbal Razon. Percep. Memoria Operativa Veloc. de Proc. CI Total

Conversión de las Sumas de Puntuaciones Escalares en Puntuaciones Compuestas (Índices y CI)

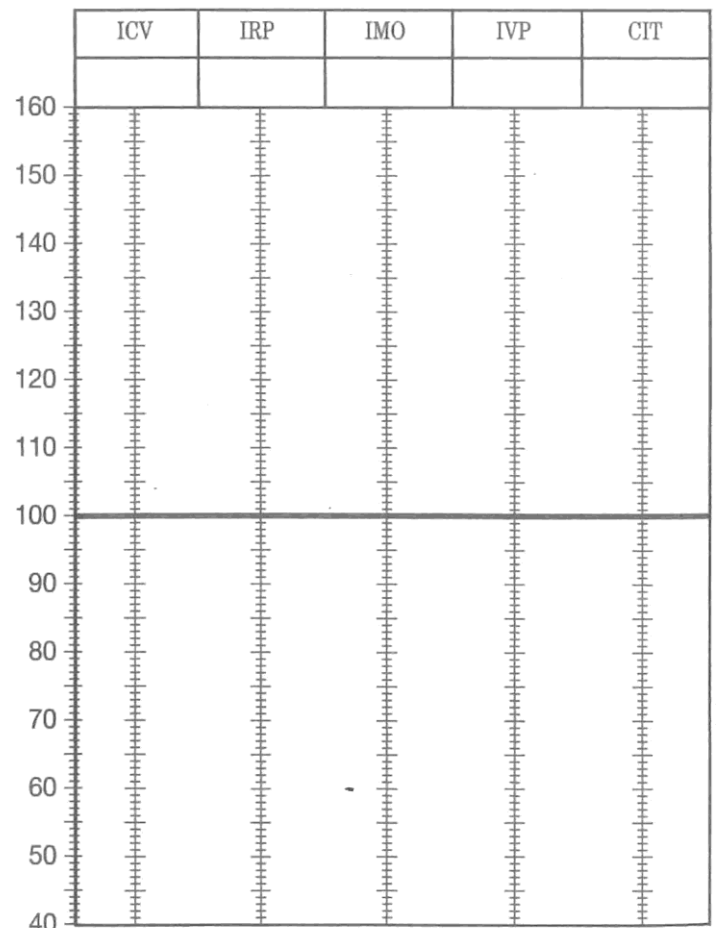
Escalas	Suma de Punt. Escalares	Puntuación Compuesta	Percentil	% Intervalo de Confianza
Comprensión Verbal		ICV		
Razonamiento Perceptivo		IRP		
Memoria Operativa		IMO		
Velocidad de Procesamiento		IVP		
CI Total		CIT		

Hoja de Registro

Perfil de Puntuaciones Escalares

	Comprensión Verbal					Razonamiento Perceptivo				Memoria Operativa			Velocidad de Procesamiento		
	S	V	C	(I)	(Ad)	CC	Co	M	(CF)	RD	LN	(Ar)	CI	BS	(A)
19	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
18	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
17	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
16	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
15	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
14	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
13	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
12	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
11	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
10	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
9	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
8	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
7	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
6	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
5	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
4	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
3	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
2	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
1	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•

Perfil de Puntuaciones Compuestas



2. Semejanzas



Comienzo
6 a 8 años: Ítem de Muestra, luego Ítem 1.
9 a 11 años: Ítem de Muestra, luego Ítem 3.
12 a 16 años: Ítem de Muestra, luego Ítem 5.



Retrogresión
9 a 16 años: Con 0 ó 1 punto en alguno los dos primeros ítems, administrar los ítems anteriores en secuencia inversa hasta obtener dos puntuaciones perfectas consecutivas.



Interrupción
Luego de 5 puntuaciones consecutivas de 0.



Puntuación
Ítems 1-2: 0 ó 1 punto.
Ítems 3-23: 0, 1 ó 2 puntos.
Véase *Manual de Administración y Puntuación* para ejemplos de respuestas.

	Item	Respuesta	Punt.
6-16	M. Rojo - Azul		
6-8	†1. Leche - Agua		0 1
	†2. Lápiz - Lapicera		0 1
9-11	3. Manzana - Banana		0 1 2
	4. Camisa - Zapato		0 1 2
12-16	5. Gato - Ratón		0 1 2
	6. Mariposa - Abeja		0 1 2
	7. Invierno - Verano		0 1 2
	8. Cemento - Ladrillos		0 1 2
	9. Codo - Rodilla		0 1 2
	10. Montaña - Lago		0 1 2
	11. Enojo - Alegría		0 1 2
	12. Poeta - Pintor		0 1 2
	13. Hielo - Vapor		0 1 2
	14. Sonrisa - Llanto		0 1 2
	15. Primero - Último		0 1 2
	16. Pintura - Estatua		0 1 2
	17. Sal - Agua		0 1 2
	18. Inundación - Sequía		0 1 2

† Si el entrevistado no da una respuesta de 1 punto, brinde la respuesta que indica el *Manual de Administración y Puntuación*.

Continuación

2. Semejanzas (Continuación)

Interrumpa luego de 5 puntuaciones consecutivas de 0.

Ítem	Respuesta	Punt.
19. Permiso - Prohibición		0 1 2
20. Temperatura - Longitud		0 1 2
21. Venganza - Perdón		0 1 2
22. Espacio - Tiempo		0 1 2
23. Sueño - Vigilia		0 1 2

Puntuación Directa Total
(Máximo = 44)

6. Vocabulario



Comienzo
6 a 8 años: Ítem 5
9 a 11 años: Ítem 7
12 a 16 años: Ítem 9



Retrogresión
6 a 16 años: Con 0 ó 1 punto en alguno de los dos primeros ítems, administrar los ítems anteriores en secuencia inversa hasta obtener dos puntuaciones perfectas consecutivas.



Interrupción
Luego de 5 puntuaciones consecutivas de 0.



Puntuación
Ítems 1-4: 0 ó 1 punto.
Ítems 5-36: 0, 1 ó 2 puntos.
Véase *Manual de Administración y Puntuación* para ejemplos de respuestas.

Ítem	Respuesta	Punt.
Ítems Gráficos		
1. Auto		0 1
2. Flor		0 1
3. Tren		0 1
4. Balde		0 1
Ítems Verbales		
6-8 † 5. Vaca		0 1 2
† 6. Paraguas		0 1 2
9-11 7. Reloj		0 1 2
8. Ladrón		0 1 2
12-16 9. Aterrador		0 1 2
10. Bicicleta		0 1 2
11. Abandonar		0 1 2
12. Antiguo		0 1 2
13. Obedecer		0 1 2
14. Abecedario		0 1 2
15. Agotador		0 1 2
16. Valiente		0 1 2
17. Imitar		0 1 2

† Si el entrevistado no da una respuesta de 2 puntos, bríndele la respuesta indicada en el *Manual de Administración y Puntuación*.

Continuación →

6. Vocabulario (Continuación)

Interrumpa luego de 5 puntuaciones consecutivas de 0.

Ítem	Respuesta	Punt.
*18. Obligar		0 1 2
19. Transparente		0 1 2
20. Molestia		0 1 2
21. Tontería		0 1 2
22. Fábula		0 1 2
23. Isla		0 1 2
24. Exacto		0 1 2
25. Absorber		0 1 2
26. Habitual		0 1 2
*27. Emigrar		0 1 2
*28. Rivalidad		0 1 2
*29. Previsión		0 1 2
30. Alardear		0 1 2
31. Aflicción		0 1 2
32. Locuaz		0 1 2
33. Unánime		0 1 2
34. Enmienda		0 1 2
*35. Inminente		0 1 2
36. Dilación		0 1 2

* Considerar las especificaciones consignadas en el *Manual de Administración y Puntuación*.

Puntuación Directa Total
(Máximo = 68)

Urdinarrain, 9 de agosto del 2021

Sr. Padre, Madre o Tutor:

Por la presente nota, y de acuerdo a lo acordado con los directivos de la Escuela N° 63 “Mariano Moreno, se solicita autorización para que su hijo/a _____ participe de una investigación que tiene como objetivo la implementación de un programa para fortalecer estrategias de comprensión lectora en alumnos de 8 y 9 años. Dicha investigación es llevada a cabo por las estudiantes Pucheta Sofia Paola y Sanchez Valentina con el objetivo de obtener la Licenciatura en Psicopedagogía, bajo la dirección de la Lic. Siboldi Johanna.

La participación es voluntaria y tiene fines meramente de investigación, es decir, los datos se utilizarán para el trabajo de tesis sin realizarse devoluciones posteriores. De esta manera, no se revelarán datos personales que puedan llegar a comprometer la intimidad del alumno, siendo totalmente confidencial la información recolectada.

Si Ud. está de acuerdo, por favor, firme su consentimiento.

Firma y aclaración padre, madre y/o tutor

Sin más, agradecemos su colaboración y saludamos atentamente

Pucheta, Sofia Paola

DNI: 40.872.592

Estudiante Lic. En Psicopedagogía

Sanchez, Valentina

DNI: 40.872.482

Estudiante Lic. En Psicopedagogía



Universidad Católica Argentina

Facultad “Teresa de Ávila” – Sede Paraná

Buenos Aires 239 – Paraná, Entre Ríos

5.5. Referencias Bibliográficas

CEPAL-UNESCO (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. Informe COVID-19. <http://hdl.handle.net/11362/45904>

Cuetos, F., Rodríguez, B., Ruano, E. y Arribas, D. (2007). PROLEC-R. Batería de evaluación de los procesos lectores, revisada. Madrid: TEA Ediciones.

Defior, S. (1996). Las dificultades de aprendizaje: un enfoque cognitivo. Málaga: Aljibe.

Defior Citoler, S., Fonseca, L. y Gottheil, B. (2006). LEE: Test de lectura y escritura en español. (1ra. Edición). Buenos Aires: Paidós.

Faiola, A. (2021). Más evidencia del impacto del cierre de escuelas. La Nación

Fernández, M. (2021). Crisis de aprendizaje: cuántos contenidos incorporaron los chicos en estos dos años. INFOBAE. <https://www.infobae.com/educacion/2021/10/13/crisis-de-aprendizaje-cuantos-contenidos-incorporaron-los-chicos-en-estos-dos-anos/>

Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R. y León, J. (2018). Estrategias para Mejorar la Comprensión Lectora: Impacto de un Programa de Intervención en Español. Revista Psicología Educativa, Vol. 25 No.2. 91-99 <https://doi.org/10.5093/psed2019a1>.

Fonseca, L., Pujals, M., Lasala, E., Lagomarsino, I., Migliardo, G., Aldrey, A., Buonsanti, L. y Barreyro, J. (2014). Desarrollo de habilidades de comprensión lectora en niños de escuelas de distintos sectores socioeconómicos. Revista Neuropsicología Latinoamericana, Vol. 6 No.1. 41-50. DOI:10.5579/rnl.2014.0151.

González, C. (2021). Efectos de la virtualidad y las burbujas: lenta alfabetización, desorganización y miedos. La Capital. <https://www.lacapital.com.ar/la-ciudad/efectos-la-virtualidad-y-las-burbujas-lenta-alfabetizacion-desorganizacion-y-miedos-n2656308.html>

Gottheil, B., Brenlla, M., Barreyro, J., Pueyrredón, D., Aldrey, A., Buonsanti, B., Freire, L., Rossi, A., y Molina, S. (2019). Eficacia del programa “Lee Comprensivamente” para la enseñanza de estrategias de comprensión lectora en estudiantes de Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*. Vol. 14 No.2. 99-111. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.175>

Gottheil, B., Fonseca, L., Aldrey, A., Lagomarsino, I., Pujals, M., Pueyrredón, D. y Molina, S. (2016). Programa LEE Comprensivamente. Guía Teórica. Buenos Aires: Paidós.

Kaffenger, M. (2020). Modeling the Long-Run Learning Impact of the COVID-19 Learning Shock: Actions to (More Than) Mitigate Loss. *RISE Insight*. https://doi.org/10.35489/BSG-RISE-RI_2020/017. Disponible en: <https://riseprogramme.org/publications/modeling-long-run-learning-impact-covid-19-learning-shock-actions-more-mitigate-loss>

Kaffenberger, M. (2021). Modelling the long-run Learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more tan) mitigate loss. *International Journal of Educational Development*, Volume 81, March 2021, 102326. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>

Naciones Unidas (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella.

Ochoa, M. E., del Río, E. N., Mellone, C. y Simonetti., E. C. (2019). Eficacia de un programa de mejora de la comprensión lectora en Educación Primaria. *Revista de Psicología y Educación*, 14(1), 63-73. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.01.172>

Pascual, G., Goikoetxea, E., Corral, S., Ferrero, M., y Pereda, V. (2014). La enseñanza recíproca en las aulas: efectos sobre la comprensión lectora en estudiantes de primaria. *Revista Psykhe*. Vol. 23 No.1. 1-12. <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.1.505>

UNESCO (2013). Alfabetización y educación. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Red Innovemos.