

Reading skills intervention program: evaluation of its effectiveness in second-year elementary school students

Programa de intervención en habilidades de lectura: evaluación de su efectividad en estudiantes de segundo año de educación básica

Autores:

Alvarado-Lindao, Rosalía Lourdes
UNIVERSIDAD TÉCNICA DE MACHALA (ECUADOR)
Docente-Investigador
Machala – Ecuador



ralvarado7@utmachala.edu.ec



<https://orcid.org/0009-0000-5652-3941>

Sánchez-Bracho, Amelia Irene
UNIVERSIDAD ESTATAL DE MILAGRO (UNEMI)
Docente-Investigador
Milagro – Ecuador



asanchezb12@unemi.edu.ec



<https://orcid.org/0000-0003-0292-3100>

Fechas de recepción: 19-SEP-2025 aceptación: 19-OCT-2025 publicación: 30-DIC-2025



<https://orcid.org/0000-0002-8695-5005>

<http://mqrinvestigar.com/>

Resumen

La alfabetización en niveles elementales aún presenta rezagos en aulas de segundo año; en ese contexto se diseña y aplica un programa de intervención en lectura con apoyo del Test de Lorenzo Filho como tamizaje y seguimiento. El objetivo consistió en evaluar la efectividad de un programa de intervención en lectura aplicado a estudiantes de segundo año de educación básica con dificultades lectoras diagnosticadas mediante el Test de Lorenzo Filho. En cuanto a la metodología, se trató de un estudio cuantitativo con diseño cuasiexperimental pretest–postest en un grupo, intervención de tres meses con sesiones breves centradas en conciencia fonológica, lectura oral guiada y práctica repetida; análisis descriptivo e inferencial con verificación de supuestos. Como resultados, se evidenció el diagnóstico, con principales problemas en la atención/fatigabilidad, coordinación motora y memoria auditiva; tras la intervención se observó un desplazamiento positivo hacia niveles altos, mejoras consistentes en memoria inmediata, memoria motora y pronunciación, así como un descenso de categorías de dificultad; de este modo, la prueba t sustentó la diferencia entre los momentos pre y post intervención, la correlación fue positiva y los estadísticos descriptivos mostraron aumento del centro con variabilidad contenida. En conclusión, el programa resultó efectivo para los indicadores de lectura en segundo año de subnivel elemental y el uso del test permite trazabilidad para decisiones pedagógicas y monitoreo continuo.

Palabras clave: Educación Primaria; Dificultades de Aprendizaje; Lectura.

Abstract

Early literacy still shows gaps in second-grade classrooms; in this context, a reading intervention program was designed and implemented using the Lorenzo Filho Test for screening and follow-up. Objective: Evaluate the effectiveness of a reading intervention program applied to second-grade students in basic education with reading difficulties diagnosed through the Lorenzo Filho Test. Methodology: quantitative study with a one-group, pretest–posttest quasi-experimental design; a three-month intervention with brief sessions focused on phonological awareness, guided oral reading, and repeated practice; descriptive and inferential analyses with assumption checks. Results: the diagnostic phase indicated prominent challenges in attention/fatigability, motor coordination, and auditory memory; post-intervention, performance shifted toward higher levels, with consistent gains in immediate memory, motor memory, and pronunciation, alongside a decrease in difficulty categories. The t test supported differences between pre- and post-intervention, the correlation was positive, and descriptive statistics showed a higher central tendency with contained variability. Conclusion: the program was effective for reading indicators in second grade, and the test's use provided traceability for pedagogical decisions and continuous monitoring.

Keywords: Reading; Primary Education; Learning Disabilities.

Introducción

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024), la alfabetización en la etapa inicial de la preparación escolar presenta rezagos en sistemas educativos de distintos continentes, esto se evidencia en la medición internacional de logro en lectura en segundo y tercer grado, donde se ve afectado el indicador 4.1.1a de los Objetivos de Desarrollo Sostenible “Educación de Calidad”, que prioriza el nivel mínimo de desempeño.

Esta investigación se sitúa en la disciplina de educación y delimita dos constructos centrales; por un lado, la habilidad lectora que según la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA, 2021) se asume como la capacidad de entender y usar formas de lenguaje escrito con propósitos literarios e informativos. Por otro lado, un programa de intervención lectora se trata de organizar sesiones sistemáticas orientadas a alcanzar descriptores de nivel mínimo de competencia (UNESCO, 2025), en este contexto es para Educación Básica Elemental, etapa en que los niños desarrollan habilidades fundamentales en lectura, escritura, cálculo y razonamiento (Ministerio de Educación, 2019).

La evidencia reciente sintetiza efectos de la conciencia fonémica y su integración con grafemas sobre medidas de segmentación y combinación, de modo que se observan ganancias en niños de diversas edades y condiciones educativas (Rehfeld et al., 2022); de manera complementaria, Maki y Hammerschmidt (2022) en un estudio sobre fluidez lectora, examinaron la dosificación de prácticas repetidas y reportaron mejoras cuando la intensidad y el tiempo de intervención se precisan y monitorean.

En el plano internacional, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2023a) reportaron una disminución promedio de 10 puntos en lectura, con efecto acumulativo en la trayectoria lectora, esto sugiere un deterioro generalizado en desempeño lector de estudiantes de educación general básica. Asimismo, el informe técnico PISA 2022 sistematiza diferencias entre países, regiones y describe variaciones en el desempeño y equidad educativa en lectura con el uso de metodología estandarizada (OCDE, 2023b).

En cuanto a la lectura en grados elementales, el Progreso Internacional en Comprensión Lectora (PIRLS) detalla que existen vínculos entre la confianza de la lectura en estudiantes y un aumento del rendimiento promedio, e informa condiciones adecuadas del entorno de aula relacionadas con un buen clima disciplinario y disponibilidad de recursos didácticos; además, se describen propósitos literarios e informativos junto con estrategias de recuperación, inferencia, integración y evaluación (IEA, 2023).

En América Latina, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) ofreció comparabilidad regional en el subnivel elemental y medio, en tercero de primaria 55,7% superó el Nivel I en Lectura y en sexto 31,2% alcanzó al menos el Nivel III, cifras que permiten situar el desempeño en tareas de localización e inferencia literal en textos adecuados a la edad (UNESCO, 2021a). De manera complementaria, la UNESCO (2021b) expuso que persisten bajos niveles de logro en la región y que en promedio no hay avances significativos desde la última evaluación en 2013, solo avances sustantivos en países como Perú, Brasil y República Dominicana, incluso algunos países tuvieron retrocesos.

Asimismo, en México, la comunicación de Naciones Unidas (ONU, 2021) reportó resultados por debajo del promedio regional en ERCE, con retrocesos respecto de 2013 salvo en lectura de tercer grado, además de diferencias a favor de niñas. En tanto que, en Brasil, el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas (INEP, 2021) difundió la consolidación de resultados del estudio con desagregaciones por áreas y comunicación; mientras que el Ministerio de Educación de Perú (2021) reportó 741 puntos en Lectura en el subnivel medio.

A nivel local, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL) de Ecuador, publicó resultados del subnivel Básica Elemental para Lengua y Literatura en 2022–2023; aquí, se reportaron promedios de 668 puntos en mujeres y 661 en hombres, así como diferenciales por tipo de institución: 659 en fiscal, 663 en fiscomisional, 645 en municipal y 685 en particular, junto con distribuciones por niveles de desempeño en lectura (Ministerio de Educación, 2023). Adicional, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2021) indicaron puntajes medios en Lectura de 699 en tercer grado y 684 en sexto.

Para situar el problema en el contexto ecuatoriano, un estudio de Alvear et al. (2021) en Inicial 2 reportó incrementos en los niveles altos de conocimientos, habilidades y destrezas en lectura y escritura tras metodologías activas y una verificación mediante prueba de McNemar, mientras disminuyen los niveles bajos en estos elementos. En paralelo, Maquera et al. (2021) en el contexto de educación básica documentaron una intervención familia–aula para habilidades grafomotrices con comparación entre grupos, evidenciaron diferencias entre el grupo intervenido y el control.

En cuanto al déficit de habilidad lectora, en el origen de este fenómeno influyen las interrupciones de escolaridad, rezagos de oferta pedagógica y factores lingüísticos propios de la cultura local; asimismo, la caída de desempeño en lectura se asocia con pérdida de aprendizaje y condiciones de bienestar estudiantil (OECD, 2023a). Adicional, el indicador de “pobreza de aprendizaje” estima que 53% de niños en países de ingreso bajo y medio no leen un texto simple a los 10 años, situación vinculada con trayectorias educativas inestables y acceso irregular a materiales de lectura (Banco Mundial, 2023).

Para comprender el fenómeno a profundidad, se revisa el estado del arte:

1.1. Habilidad lectora de estudiantes.

Desde una perspectiva educativa, la habilidad lectora se describe como la capacidad de extraer y construir significado desde textos en situaciones reales; además, integra procesos atencionales, léxicos y semánticos que coordinan identificación de palabras y propósito de lectura. En esta línea, es un conocimiento acumulativo que requiere exactitud en el reconocimiento y disponibilidad de lenguaje oral para mantener el entendimiento del mensaje (Cockerill et al., 2023).

Este elemento incorpora componentes interdependientes que incluyen conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, fluidez, vocabulario y procesos de construcción de significado; en consecuencia, un desempeño adecuado emerge cuando estos se entrenan con metas claras y progresiones definidas de dificultad. A su vez, hay combinaciones pedagógicas que vinculan instrucción sistemática en fonética con trabajo de fluidez y léxico para mejorar precisión, velocidad y entendimiento textual en primaria (Cho et al., 2021).

Específicamente, en el segundo grado de educación elemental, el desarrollo lector precisa de automatización de la decodificación y estabilización de patrones ortográficos frecuentes; del mismo modo, la práctica guiada con textos breves favorece la prosodia y el control de la entonación en lectura oral. Con respecto a la construcción del significado, se demanda activación de conocimientos previos, regulación de atención y establecimiento de conexiones entre oraciones para sostener coherencia local y procesos globales de integración.

Para fines operativos, esta variable se entiende como el desempeño que los estudiantes alcanzan en las diferentes dimensiones evaluadas por el Test de Lorenzo Filho. Se mide a través de puntajes obtenidos en el pretest y posttest, reflejando los avances en las áreas de coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad.

1.1.1. Dificultad lectora en estudiantes.

Se entiende como un desempeño persistente por debajo del esperado que afecta precisión, velocidad o acceso al significado durante la lectura; por otra parte, se manifiesta en errores de sustitución, omisión o inversiones, además de bajo control prosódico en lectura oral. En este sentido, vínculos entre lenguaje oral, memoria de trabajo y procesamiento fonológico explican las discrepancias en tareas de reconocimiento de palabras y construcción de ideas textuales (Martin y González, 2022).

Desde una mirada multidimensional, la dificultad lectora involucra variaciones en motivación, calidad de instrucción y experiencias tempranas de lenguaje; asimismo, se

distinguen perfiles con debilidades predominantes en decodificación, en integración semántica o en ambos niveles, con impacto en tareas académicas (Truckenmiller, 2024).

En edades tempranas, estudiantes con rezagos lectores reciben beneficios de instrucción explícita y apoyos graduados que reducen carga cognitiva durante la práctica; en consecuencia, la organización del trabajo en pequeños grupos y el uso de materiales secuenciados amplía oportunidades de respuesta y retroalimentación inmediata. A su vez, esquemas estructurados de enseñanza fonográfica y estrategias de lectura repetida muestran asociaciones con avances cuando la intensidad se define y monitorea (Vanguri et al., 2025).

1.2. Programa de intervención en lectura.

Se concibe como una secuencia planificada de sesiones con metas instruccionales, materiales alineados y criterios de avance observables; además, incluye entrenamiento en fluidez oral y comprensión mediante técnicas de modelado, lectura coral, ecolectura y práctica repetida con control del tiempo. En esta lógica, la incorporación de vocabulario académico y estrategias de supervisión del significado coexiste con mediciones frecuentes para ajustar decisiones didácticas (van-der-Sande et al., 2023).

Además, en el plano epistemológico, el estudio adopta una orientación empírico analítica que prioriza la medición observable, contrastación y estimación de tamaños de efecto; por consiguiente, el valor asignado a la intervención descansa en evidencia cuantitativa con criterios de validez interna y externa. En el plano axiológico, se garantiza respeto a la dignidad de la niñez, equidad en el acceso a apoyos y transparencia en el uso de datos dentro del aula (Saad, 2025).

En cuanto a la implementación, un programa para segundo año organiza sesiones breves en grupos reducidos, con instrucción fonográfica, práctica de lectura de frases y control de tiempos de respuesta; de igual modo, se incorporan medidas frecuentes de progreso para ajustar intensidad y complejidad de tareas. En particular, se exploran esquemas que combinan fonética y segmentación silábica con reconocimiento de palabras irregulares en grados 2/3 (Dunn et al., 2024).

Para este estudio, se comprende como un conjunto de actividades pedagógicas planificadas y sistemáticas, diseñadas para fortalecer las habilidades lectoras de los estudiantes, adaptadas a las dificultades detectadas mediante el Test de Lorenzo Filho. Incluye estrategias para mejorar la coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención/fatigabilidad.

1.3. Subnivel Elemental de Educación General Básica

Con relación al Subnivel Inicial vinculado a la trayectoria de la Educación General Básica, la literatura ecuatoriana describe su función de sostener desarrollo lingüístico, juego como mediador y alfabetización en edades de seis a ocho años en promedio; en esa dirección, se plantea articulación curricular que enlaza lenguaje oral con aproximaciones a la escritura estructurada y a la lectura en contextos cotidianos (Nasqui y Pacurucu, 2022).

Desde la óptica curricular, la organización del nivel elemental destaca coherencia en ámbitos de desarrollo, experiencias de aula y articulación con inicio de la básica; adicionalmente, la secuencialidad de destrezas favorece la transición hacia la decodificación y la regulación de la atención en estos niveles escolares. En ese horizonte, se argumenta función orientadora del currículo para planificación, evaluación formativa y entornos alfabetizadores (Garrido et al., 2023).

En panorama institucional, la relación entre educación elemental, el subnivel preparatorio y los grados de la básica elemental se da en un sistema con trayectorias reguladas; por consiguiente, se reconoce que el aprendizaje de lectura estructurada se asocia con prácticas de lenguaje oral, conciencia fonológica y experiencias lúdicas de escritura que preceden la instrucción formal (Quevedo, 2025).

1.4. Justificación, pregunta y objetivos.

Este estudio es relevante por la necesidad de documentar con datos observables el efecto de una intervención lectora aplicada en estudiantes de segundo año con dificultades, mediante el reporte de procedimientos, métricas y criterios de calidad; además, la metodología experimental con registro de progreso durante el ciclo de sesiones da oportunidad a que se replique en otros contextos. A su vez, se emplea el Test de Lorenzo Filho como instrumento de tamizaje y seguimiento, dada su tradición en verificación de madurez para lectura y escritura; en consecuencia, el estudio describe desempeño en decodificación, precisión, fluidez oral y entendimiento textual.

El aporte principal se concreta en un modelo operativo de intervención para segundo año con dosificación, materiales y tiempos de práctica, acompañado de estimaciones de cambio y análisis de magnitud del efecto; asimismo, el trabajo aporta evidencia empírica aplicable al aula y consolida un repositorio de instrumentos y rúbricas de lectura oral que permiten seguimiento técnico. Por consiguiente, los beneficiarios directos son estudiantes con dificultades lectoras; de igual modo, los beneficiarios indirectos incluyen familias y directivos, quienes disponen de descripciones verificables sin prescripción de métodos.

En función de lo expresado, se plantea la siguiente pregunta de investigación: ¿Qué efectividad tiene un programa de intervención en lectura aplicado a estudiantes de segundo año de educación básica con dificultades lectoras diagnosticadas mediante el Test de Lorenzo Filho?

El objetivo del estudio fue: Evaluar la efectividad de un programa de intervención en lectura aplicado a estudiantes de segundo año de educación básica con dificultades lectoras diagnosticadas mediante el Test de Lorenzo Filho.

Los objetivos específicos son:

- a) Identificar las principales dificultades lectoras en estudiantes de segundo año de educación básica mediante el Test de Lorenzo Filho.
- b) Implementar un programa de intervención en lectura ajustado a las necesidades detectadas en la evaluación diagnóstica.
- c) Determinar los cambios en el desempeño lector de los estudiantes tras la aplicación del programa, comparando los resultados

Metodología

La investigación fue de tipo aplicada orientada a resolver el problema concreto de déficit lectora en los estudiantes de segundo año de educación básica, el nivel fue explicativo – evaluativo debido a que buscó comprobar si el programa de intervención de lectura aplicada produjo mejoras significativas.

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, dado que buscó medir de forma objetiva la efectividad de un programa de intervención en lectura aplicada a estudiantes de segundo año de educación básica con dificultades lectoras diagnosticadas mediante el Test de Lorenzo Filho. Este enfoque permitió recolectar y analizar datos numéricos, representados en puntajes obtenidos antes y después de la intervención, hecho que permitió establecer comparaciones y determinar si se producen mejoras significativas en las habilidades evaluadas.

Se garantizó la medición precisa del rendimiento lector en las dimensiones (coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora, atención y fatigabilidad). También, favoreció la replicabilidad del estudio, asegurando que la metodología pueda aplicarse en contextos similares. Se optó por un diseño cuasiexperimental debido a que el grupo a intervenir estaba previamente definido, específicamente se aplicó un pretest–posttest con un solo grupo, estudiantes pertenecientes a un mismo grado y sección, sin asignación aleatoria de los participantes.

Los participantes fueron estudiantes de segundo año de educación básica pertenecientes a una institución fiscal. La población objeto de estudio estuvo conformada por 31 estudiantes de segundo año de educación básica de una Unidad Educativa de Machala, con edades

comprendidas entre los 5 y 6 años. Debido a que el número total de estudiantes fue manejable se trabajó con la totalidad de la población, únicamente se desvinculó a un estudiante debido a que tenía autismo, por lo tanto, la muestra quedó finalmente conformada por 30 alumnos, evitando la necesidad de realizar un muestreo.

En cuanto a los criterios de inclusión fueron estudiantes de segundo año de una Unidad Educativa de Machala, con capacidad cognoscitiva para comprender órdenes simples, así como niños cuyos padres brindaron autorización para realizar el experimento; mientras tanto, se excluyó a estudiantes de otros paralelos, de otras instituciones educativas, o niños que contaban con diagnósticos neurológicos, sensoriales o ausencias prolongadas que pudieran alterar la validez de los resultados.

La técnica de recolección de datos fue la encuesta y el instrumento fue el Test de Lorenzo Filho (validado), que es una técnica de evaluación estandarizada para medir el nivel de madurez para la lectoescritura, en dimensiones como coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención/fatigabilidad, el mismo que se administró en dos momentos, antes de la implementación del programa (pretest) y después de su aplicación (postest).

El postest fue al inicio del segundo trimestre, el periodo de aplicación fue de 3 meses. Este diseño permitió comparar directamente el rendimiento inicial y final de los mismos estudiantes, atribuyendo los cambios observados a la aplicación del programa de intervención. Asimismo, se emplearon rúbricas de progreso lector, que consistió en la evaluación mediante criterios predefinidos en escalas que permiten valorar el avance en habilidades como reconocimiento de letras, decodificación, fluidez, entonación y comprensión lectora. Esta rúbrica se aplicó periódicamente para monitorear el avance individual y grupal.

Los materiales utilizados para la intervención fueron fichas graduadas de lectura, tarjetas silábicas, láminas ilustradas y textos breves adaptados al nivel; asimismo, se empleó un cronómetro para el registro de tiempos y el Test de Lorenzo Filho como instrumento de referencia diagnóstica y de seguimiento. En cuanto al procedimiento del experimento comprendió cuatro fases articuladas: primero se aplicó el pretest para establecer la línea de base; posteriormente, se desarrollaron sesiones de doce semanas con actividades de lectura guiada y ejercicios fonológicos; en paralelo, se realizaron registros sistemáticos del progreso; finalmente, se aplicó el postest, hecho que permitió comparar el desempeño lector y establecer la magnitud del cambio.

En el análisis estadístico de los datos se realizó a través de las medidas de tendencia central (media, mediana y moda) y dispersión (desviación estándar) para describir los resultados del pretest y postest. Así mismo, se aplicó la prueba de fiabilidad por medio del coeficiente Alfa

de Cronbach, además se comprobó la distribución de los datos mediante el estadístico Shapiro Wilk; además, para verificar el supuesto de homogeneidad se utilizó la prueba de Levene; mientras que la comparación de medias mediante la prueba t de Student para muestras independientes, con el fin de determinar si las diferencias entre pretest y posttest fueron estadísticamente significativas.

Resultados

En este apartado se exponen los resultados obtenidos tras la aplicación del programa de intervención en lectura, organizados en torno a los estadísticos descriptivos, pruebas de normalidad y homogeneidad, así como los análisis comparativos entre pretest y posttest que permiten evidenciar los cambios en el desempeño lector de los estudiantes.

En primera instancia, se aplicó la prueba de fiabilidad Alfa de Cronbach (Tabla 1), para conocer la consistencia interna del constructo que mide la habilidad de lectura de los estudiantes de segundo año, donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 1. Prueba Alfa de Cronbach. Resumen de procesamiento de casos y Estadísticas de fiabilidad.

		N	%
Casos	Válido	60	100,0
	Excluido ^a	0	,0
	Total	60	100,0
Alfa de Cronbach		N de elementos	
		,737 9	

a. La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

En cuanto a la prueba de fiabilidad, se aplicó a 60 observaciones (30 en el pretest y 30 en el posttest); a 8 reactivos, que comprenden los indicadores evaluados (Coordinación visomotora, Memoria inmediata, Memoria motora, Memoria auditiva, Memoria lógica, Pronunciación, Coordinación motora, Atención y fatigabilidad), así como a la Puntuación total del instrumento en escala numérica. El valor obtenido fue de 0,737, que se considera de aceptable a bueno para representar el constructo medido.

Además, para identificar las principales dificultades lectoras en estudiantes de segundo año de educación básica, se aplicó el Test de Lorenzo Filho al inicio del estudio (Tabla 2), previo a la aplicación de la intervención (Pretest), así como posterior a la intervención (Posttest), donde se obtuvieron los siguientes resultados:

En esta tabla, se evidencia que antes de la intervención las dificultades lectoras más notables se hallaron en el nivel de completo fracaso, donde estaban la atención y fatigabilidad con 10%, así como memoria auditiva y memoria lógica, ambas con 3,3% cada una; mientras que en el nivel con dificultad, se hallaron atención y fatigabilidad con 43,3%, coordinación motora con 40% y memoria auditiva con 33,3%, en las que varios estudiantes obtuvieron puntuaciones de 0 o 1, lo que demuestra deficiencias en la retención de secuencias, la comprensión y la concentración sostenida.

En tanto, posterior a la intervención, se evidenció problemas persistentes en el nivel con dificultad en los indicadores atención y fatigabilidad con 16,7%, así como coordinación motora con 13,3% y coordinación visomotora con 3,3%. Asimismo, aunque áreas como coordinación visomotora y pronunciación muestran un mejor desempeño en algunos casos, existen estudiantes con niveles bajos que pueden limitar el proceso de decodificación y fluidez lectora, de no ser atendidas oportunamente, pueden repercutir en la comprensión de textos y en el progreso académico general.

Tabla 2. Dificultades lectoras identificadas en estudiantes de segundo año de básica.

Indicadores	Sin dificultad (Superior) 3		Regular (Medio) 2		Con dificultad (Inferior) 1		Completo fracaso (Más bajo) 0	
	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST	PRE	POST
Coordinación visomotora	60,0%	76,7%	30,0%	20,0%	10,0%	3,3%	0%	0%
Memoria inmediata	6,7%	60,0%	90,0%	40,0%	3,3%	0%	0%	0%
Memoria motora	23,3%	80,0%	66,7%	20,0%	10,0%	0%	0%	0%
Memoria auditiva	6,7%	36,7%	56,7%	63,3%	33,3%	0%	3,3%	0%
Memoria lógica	20,0%	60,0%	63,3%	40,0%	13,3%	0%	3,3%	0%
Pronunciación	50,0%	76,7%	46,7%	23,3%	3,3%	0%	0%	0%
Coordinación motora	23,3%	40,0%	36,7%	43,7%	40,0%	13,3%	0%	0%
Atención y fatigabilidad	0%	13,3%	46,7%	70,0%	43,3%	16,7%	10,0%	0%

Nota. Prueba diagnóstica del Pretest aplicado a estudiantes de segundo año de educación básica elemental.

Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 3 se presenta la prueba de normalidad aplicada para conocer la distribución de los datos fue Shapiro Wilk debido a que la muestra fue menor a 50 observaciones, la variable a analizar fue nivel de madurez de aprendizaje de lectoescritura (pre y post intervención), dio como resultados estadísticos de 0,943 y 0,933 con niveles de significación de 0,110 y 0,061, respectivamente; valores por encima del umbral convencional de 0,05 (criterio para confirmar significancia de p valor 0,05). Por consiguiente, no se rechaza la normalidad en ninguno de los momentos con n=30 por grupo, la distribución de puntajes se consideró compatible con el empleo de procedimientos paramétricos para contrastar las medias entre los momentos, así resultó adecuado y guardó coherencia con la secuencia analítica del estudio.

Tabla 3. Prueba de normalidad Shapiro Wilk.

	Grupo	Estadístico	gl	Sig.
Nivel de madurez de aprendizaje de lectoescritura	Pretest	,943	30	,110
	Posttest	,933	30	,061

Nota. Prueba aplicada a estudiantes de segundo año de educación básica elemental. Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 4 reportó homogeneidad de varianzas mediante el estadístico de Levene en cuatro variantes con base en media, mediana, mediana con grados de libertad ajustado y media recortada, con niveles de significación de 0,703, 0,686, 0,686 y 0,714 respectivamente. En consecuencia, no se evidencian diferencias en la dispersión entre pretest y posttest y resulta procedente adoptar el supuesto de varianzas iguales para la comparación de medias. En otros

términos, se traduce que, dado que el valor p es mayor que 0,05 se acepta el criterio de homogeneidad de varianzas en las medias de los grupos, es decir, en el grupo de antes de la intervención las medias fueron similares y posterior a la intervención de igual forma.

Tabla 4. Prueba de homogeneidad de varianzas.

		Estadístico de Levene	gl 1	gl2	Sig.
Nivel de	Se basa en la media	,147	1	58	,703
madurez de	Se basa en la mediana	,165	1	58	,686
aprendizaje de	Se basa en la mediana y con gl ajustado	,165	1	57,684	,686
lectoescritura	Se basa en la media recortada	,135	1	58	,714

Nota. Prueba aplicada a estudiantes de segundo año de educación básica elemental. Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 5 se describe la distribución de los puntajes en ambos momentos; así, la media pasó de 15,97 a 20,10 y la mediana de 16,00 a 20,00, con desviaciones estándar de 2,173 y 2,006 y rangos de 10 y 9, respectivamente. Asimismo, la asimetría cambió de 0,283 a -0,559 y la curtosis de 0,752 a 0,316, valores cercanos a cero que sugieren formas sin extremos pronunciados y con dispersión contenida, mientras que el rango intercuartílico se mantuvo en 3 puntos. En conjunto, el perfil descriptivo muestra un desplazamiento del centro hacia valores altos y estabilidad relativa de la variabilidad. En otras palabras, esto evidenció que la mejora fue a nivel grupal en proporciones similares.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos.

Grupo			Estadístico	Error estándar
Nivel de madurez de aprendizaje de lectoescritura	PRE	Media	15,97	,397
		Media recortada al 5%	15,93	
		Mediana	16,00	
		Varianza	4,723	
		Desv. estándar	2,173	
		Mínimo	12	
		Máximo	22	
		Rango	10	
		Rango intercuartil	3	
		Asimetría	,283	
		Curtosis	,752	
	POS	Media	20,10	,366
		Media recortada al 5%	20,19	
		Mediana	20,00	
		Varianza	4,024	
		Desv. estándar	2,006	
		Mínimo	15	
		Máximo	24	
		Rango	9	
		Rango intercuartil	3	
		Asimetría	-,559	
		Curtosis	,316	

Nota. Prueba aplicada a estudiantes de segundo año de educación básica elemental. Fuente: Elaboración propia.

En la tabla 6, se muestran los niveles de habilidad lectora con los momentos de medición y muestra un desplazamiento de la distribución hacia categorías altas después de la intervención; en términos de frecuencia, el nivel “Medio” pasa de 17 a 2 casos y el nivel “Superior” de 13 a 28. Asimismo, los porcentajes dentro de cada nivel precisan que el 89,5% de los casos “Medio” se ubican en el pretest y el 10,5% en el posttest; mientras en “Superior” la proporción cambia a 31,7% y 68,3%. En perspectiva, el patrón describe relocalización del grupo hacia el nivel superior en el momento final.

Tabla 6. Cuadro de contingencia de niveles de habilidad lectora y momentos pre y post intervención.

			Grupo		Total
			PRE	POS	
Nivel de madurez de aprendizaje de lectoescritura	Medio	Recuento	17	2	19
		% dentro de Interpretación de Puntajes	89,5%	10,5%	100,0%
	Superior	Recuento	13	28	41
		% dentro de Interpretación de Puntajes	31,7%	68,3%	100,0%
Total	Recuento		30	30	60
	% dentro de Interpretación de Puntajes		50.0%	50.0%	100.0%

Nota. Prueba aplicada a estudiantes de segundo año de educación básica elemental. Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a la tabla 7, se muestra la prueba de correlación de Pearson entre el indicador de grupo (pre/post) y los niveles de habilidad lectora, con $r=0,537$ y $p<,001$, a partir de las 60 observaciones, demostró que existe asociación positiva, de modo que pertenecer al momento posterior se vincula con mayores niveles de habilidad lectora, en coherencia con el desplazamiento observado en el cruce de las categorías. De manera complementaria, al ser el grupo una variable dicotómica, el coeficiente cuantifica la fuerza lineal de dicha relación y respaldó la lectura de cambios direccionales sin asumir dependencia funcional entre variables.

Tabla 7. Prueba de correlación.

		Grupo	Interpretación de Puntajes
Grupo	Correlación de Pearson	1	,537**
	Sig. (bilateral)		<,001
	N	60	60
Nivel de madurez de aprendizaje de lectoescritura	Correlación de Pearson	,537**	1
	Sig. (bilateral)	<,001	
	N	60	60

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). Correlación positiva fuerte.

Por último, se plantean las hipótesis formuladas para su respectiva comprobación:

H0: No existen diferencias significativas en las habilidades lectoras de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa de intervención.

H1: Existen diferencias significativas en las habilidades lectoras de los estudiantes antes y después de la aplicación del programa de intervención.

En la Tabla 8 se sintetiza la comparación de medias mediante la prueba t de Student bajo dos supuestos de varianza; en ambos casos hubo significancia, $t=-7,655$, $gl\approx 58$ y $p<0,001$, con diferencia de medias de $-4,133$ puntos y error estándar de $0,540$. En consecuencia, la discrepancia entre pretest y posttest es distinta de cero y el intervalo de confianza del 95% $[-5,214; -3,052]$, de manera que la evidencia estadística favorece un cambio en los puntajes tras la intervención. De este modo, la magnitud apunta a un aumento promedio cercano a cuatro puntos a favor del posttest. De esta manera se acepta la hipótesis alterna que asegura que existen diferencias significativas en las habilidades lectoras de los estudiantes antes y después del programa de intervención.

Tabla 8. Prueba T de Student

		prueba t para la igualdad de medias							
		t	gl	Significación		Diferencia de medias	error estándar de la diferencia	95% de intervalo de confianza de la diferencia	
				p de un factor	p de dos factores/			Inferior	Superior
Nivel de madurez de aprendizaje de lectoescritura	Se asumen varianzas iguales	-7,655	58	<,001	<,001	-4,133	,540	-5,214	-3,052
	No se asumen varianzas iguales	-7,655	57,632	<,001	<,001	-4,133	,540	-5,214	-3,052

Nota. Prueba aplicada a estudiantes de segundo año de educación básica elemental. Fuente: Elaboración propia.

Discusión

Respecto al primer objetivo específico, en el pretest se registraron porcentajes altos en atención y fatigabilidad con 10% en “completo fracaso” y 43,3% “con dificultad”, además se evidenciaron 40% en coordinación motora y 33,3% en memoria auditiva, mientras pronunciación alcanza 3,3% en “con dificultad”; en conjunto, 56,7% permanece en nivel medio y 43,3% en superior. En esta línea, el estudio de Pickren et al. (2024) sobre lectura y conducta externalizante reportaron correlación negativa $r=-0,17$ en niños de 5 a 12 años, relación compatible con un perfil donde la atención limitada acompaña un desempeño lector más bajo, por tanto, la dirección coincide con el patrón observado. En conjunto, estas cifras sostienen la prioridad de componentes de atención y de memoria verbal.

En la distribución de niveles globales de habilidad lectora, 56,7% se ubica en “medio” y 43,3% en “superior” antes de intervenir; por su parte, Lindström et al. (2023) con muestras $\leq p25$ definieron como riesgo, partiendo de puntajes relativamente bajos, circunstancia que no coincide plenamente con la heterogeneidad inicial reportada en este trabajo. En contraste, el estudio de Hall et al. (2023) de 40 años de investigación con estudiantes con o en riesgo de dislexia informó un efecto global $g=0,33$ en pruebas normadas y documentó que la dosis instruccional modera los resultados, así la composición muestral y los umbrales de selección ayudan a explicar la diferencia de partida.

En cuanto al segundo objetivo, la intervención organizó sesiones breves con instrucción fonográfica, lectura de frases y seguimiento de progreso en coordenadas de coordinación visomotora, memoria inmediata, memoria motora, memoria auditiva, memoria lógica, pronunciación, coordinación motora y atención/fatigabilidad; en paralelo, el instrumento alcanzó un Alfa de Cronbach de 0,737 en nueve indicadores, hecho que respaldó la consistencia de medición durante el ciclo pre y post. En concordancia, Maki y Hammerschmidt (2022) en su estudio sobre fluidez lectora con control de dosis de

intervención describió un efecto global moderado ($ES=0,46$; $IC95\% [0,23; 0,68]$) y sugiere que el tiempo total de práctica condiciona el crecimiento observado en fluidez.

Asimismo, el diseño de sesiones guarda coherencia con estudios recientes que estructuran pequeños grupos con cuatro atenciones semanales de 30 minutos por 15 semanas, donde se comparan componentes fonéticos y “Establecer para la variabilidad” en lectura de segundo y tercero de educación básica elemental; en ese aspecto, ambos esquemas sostienen avances en lectura de palabras irregulares al mantener intensidad y progresión de tareas. En el mismo sentido, las estimaciones de dosis óptima de conciencia fonémica ubican un máximo alrededor de 10,2 horas ($d=0,74$), dato útil para calibrar tramos de práctica focal en fonemas dentro del plan aplicado (Dunn et al., 2024; Erbeli et al., 2024).

En cuanto al tercer objetivo específico, el contraste paramétrico mostró supuestos de normalidad ($p=.061$ pos) y homogeneidad (Levene $p=.703$), en tanto el promedio asciende de 15,97 a 20,10 puntos con una diferencia de medias de 4,133; de inmediato, la prueba t arroja $t=-7,655$; $gl=58$; $p<.001$ con intervalo de 95% entre $-5,214$ y $-3,052$, además se observa una correlación positiva entre grupo y puntuaciones ($r=.537$; $p<.001$). A la vez, estudios muestran impactos de $d=0,50 - 1,04$ en reconocimiento/decodificación y $g=0,74 - 1,54$ en múltiples medidas (Hall et al., 2023; Lindström et al., 2023), hecho que sitúa el cambio evidenciado en resultados compatibles con intervenciones intensivas.

De igual modo, el cuadro de contingencia muestra un desplazamiento de 17 a 2 estudiantes en nivel medio y de 13 a 28 en nivel superior después de la intervención, situación que sugiere avance categorial en desempeño lector en el grupo intervenido. En sintonía, un estudio de Lindström et al. (2023) con segundo grado, informó efectos en el reconocimiento de palabras de $d=1,04$ y en decodificación de $d=0,54$ tras nueve semanas intensivas, sintetizando tamaños medios para programas fonéticos en educación primaria. A partir de ello, la ganancia observada se ubica dentro de rangos reportados para entrenamientos con dosificación y seguimiento.

En el contexto ecuatoriano de Educación General Básica, las implicaciones prácticas se orientan a bloques breves integrados al horario de Lengua y Literatura, con respuesta frecuente, lectura oral cronometrada y controles de precisión; así, el docente ajusta la dosificación semanal sin desplazar otras áreas y registra el progreso con rúbricas alineadas al currículo. Además, la combinación de entrenamiento fonémico con correspondencias grafema-fonema y tareas de variabilidad fonológica amplía el repertorio para palabras regulares e irregulares; el trabajo en grupos pequeños y estaciones facilitan atención individual. De este modo, cuadernos de seguimiento y tiempos de lectura guían ajustes de complejidad y ritmo, mientras acuerdos con familias sostienen práctica breve.

Asimismo, en los aportes directos, este estudio entrega un protocolo operativo con metas por sesión, rúbricas de lectura oral y uso del Test de Lorenzo Filho para tamizaje y seguimiento, además documentó indicadores de proceso útiles para replicación; en esa línea, se recomienda dosificar instrucción fonémica en tramos cercanos a 10 horas para habilidades de segmentación y mezcla, y realizar al menos cuatro sesiones semanales de 30 minutos en grupos de 2 a 4 estudiantes para lectura de palabras y frases, con medición de fluidez y precisión en cada ciclo. A su vez, el componente de variabilidad fonológica puede incorporarse en el entrenamiento de palabras irregulares.

Por último, respecto a las limitaciones y desafíos, el diseño con un solo grupo pre-post y sin asignación aleatoria restringe la atribución causal, además puede exponerse a historia, maduración y efectos de prueba; en paralelo, la comparación mediante la prueba t para igualdad de medias entre momentos no necesariamente modela la dependencia intra-participante propia de mediciones repetidas. Asimismo, el tamaño muestral y la ausencia de seguimiento a mediano plazo acotan inferencias externas y la estimación de estabilidad del cambio; en futuras aplicaciones, se puede considerar métodos para series longitudinales pre-post y estimación de tamaños de efecto repetidos, que contribuirían a una evaluación más precisa del desempeño lector en contextos escolares.

Conclusiones

El tamizaje con el Test de Lorenzo Filho configuró un patrón de necesidades centrado en la atención, memoria verbal y coordinación motora; asimismo, delimitó diferencias entre procesos cercanos al texto como decodificación, prosodia y componentes autorregulatorios. De igual modo, el perfil integró dimensiones motoras y fonológicas y permitió trazar metas instruccionales para segundo año, con indicadores que ordenan la priorización de tareas en sesiones breves y seguimiento continuo. En consecuencia, se sugiere mantener este test como tamizaje periódico y añadir rutinas de atención en la lectura guiada, además de usar rúbricas simples para ajustar precisión y prosodia.

Adicional, el programa se diseñó a partir del diagnóstico y articuló instrucción fonográfica, segmentación silábica y lectura oral en grupos reducidos; en paralelo, incorporó registros sistemáticos de progreso, criterios de avance y materiales graduados que resguardan coherencia entre metas, tareas y evaluación. Asimismo, la dosificación de prácticas breve y frecuente se ajusta a la capacidad de atención observada, mientras que la secuenciación de textos y tarjetas silábicas sostuvo la automatización de patrones ortográficos y el control prosódico en lectura oral. Por consiguiente, conviene integrar estas sesiones al horario regular de Lengua y Literatura, asegurar fidelidad de implementación y mantener repositorios de materiales.

Para finalizar, la comparación entre mediciones antes y posterior a la intervención confirmó una mejora significativa en el desempeño lector y una relocalización hacia niveles altos, en coherencia con la intervención aplicada; además, las pruebas paramétricas avalaron diferencias entre momentos sin indicios de incremento de dispersión. De igual modo, se muestran elevación de la comprensión lectora del centro de la distribución con estabilidad relativa. En síntesis, se recomienda institucionalizar ciclos periódicos de intervención, programar cortes de seguimiento con el mismo test y socializar reportes comprensibles con familias.

Referencias

- Alvear, Hernández, Chacaguasay, Allauca, y Bonilla. (2021). Intervención educativa basada en la aplicación de metodologías activas en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de educación inicial. *Revista de Investigación Enlace Universitario*, 20(2), 99-112. <https://doi.org/10.33789/enlace.20.2.100>
- ANEP. (2021). *Cuarto Estudio Regional, Comparativo y Explicativo: ERCE 2019*. Administración Nacional de Educación Pública. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/noviembre/211130/ERCE2019_ppt_UY.pdf
- Banco Mundial. (2023). *The State of Global Learning Poverty: 2022 Update*. Banco Mundial. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/e52f55322528903b27f1b7e61238e416-0200022022/original/Learning-poverty-report-2022-06-21-final-V7-0-conferenceEdition.pdf>
- Cho, Kim, y Jeong. (2021). Evidence-based reading interventions for English language learners: A multilevel meta-analysis. *Heliyon*, 7(9). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2021.e07985>
- Cockerill, Thurston, y O'Keeffe. (2023). Using fluency and comprehension instruction with struggling readers to improve student reading outcomes in English elementary schools. *International Journal of Educational Research Open*, 5. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100264>
- Dunn, Georgiou, Savage, y Parrila. (2024). Efficacy of Small-Group Reading Intervention for Grades 2 and 3 Children With Reading Difficulties: A Cluster Randomized Controlled Trial. *Journal of Learning Disabilities*, 58(5). <https://doi.org/10.1177/00222194241297058>
- Erbeli, Rice, Xu, Bishop, y Goodrich. (2024). A Meta-Analysis on the Optimal Cumulative Dosage of Early Phonemic Awareness Instruction. *Scientific Studies of Reading*, 28(4), 345-370. <https://doi.org/10.1080/10888438.2024.2309386>

- Garrido, Cale, y Cabrera. (2023). Análisis del currículo ecuatoriano de educación inicial: ¿Oportunidades para la educación integral en sexualidad? *Revista Killkana Sociales*, 7(3), 157-168. <https://doi.org/10.26871/killkanasocial.v7i3.1404>
- Hall, Dahl, Cho, Solari, Capin, Conner, . . . Kehoe. (2023). Forty Years of Reading Intervention Research for Elementary Students with or at Risk for Dyslexia: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 58(2), 285-312. <https://doi.org/10.1002/rrq.477>
- IEA. (2021). *Pirls 2021. Reading Assessment Framework*. TIMSS & PIRLS International Study Center. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. https://pirls2021.org/frameworks/wp-content/uploads/sites/2/2019/04/P21_FW_Ch1_Assessment.pdf
- IEA. (2023). *Latest International Results from PIRLS Show Most Students Demonstrate Basic Reading Literacy Skills Despite Dip in Achievement During COVID-19 Pandemic*. TIMSS & PIRLS Boston College. Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo. <https://www.iea.nl/sites/default/files/2023-05/IEA-Press-Release-PIRLS2021-16-May-2023.pdf>
- INEP. (16 de Diciembre de 2021). *Divulgados novos resultados do Erce 2019*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/acoes-internacionais/divulgados-novos-resultados-do-erce-2019>
- Lindström, Elwér, Samuelsson, y Danielsson. (2023). Effects of a phonics intervention in a randomized controlled study in Swedish second-grade students at risk of reading difficulties. *Dyslexia*, 29(1), 290-311. <https://doi.org/10.1002/dys.1751>
- Maki, y Hammerschmidt. (2022). Reading fluency intervention dosage: A novel meta-analysis and research synthesis. *J Sch Psychol*, 92, 148-165. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.008>
- Maquera, Bermejo, Olivera, y Vilca. (2021). Intervención familia-aula para el desarrollo de habilidades grafomotrices. *ALTERIDAD Revista de Educación*, 16(1), 92-104. <https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.07>
- Martin, y González. (2022). Análisis de la comprensión lectora y sus dificultades en adolescentes. *Anales de Psicología*, 38(2). <https://doi.org/10.6018/analesps.419111>
- Ministerio de Educación. (2019). *Currículo de los Niveles de Educación Obligatoria. Educación General Básica. Subnivel ELEMENTAL*. Ministerio de Educación. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/09/EGB-Eelemental.pdf>
- Ministerio de Educación. (2023). *Informe Nacional de Resultados. Ser Estudiante*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). https://cloud.evaluacion.gob.ec/dagireportes/sestciclo21/nacional/2022-2023_4.pdf

- Ministerio de Educación de Perú. (30 de Noviembre de 2021). *ERCE 2019: Estudiantes peruanos entre los mejores de América Latina y el Caribe según estudio internacional*. Ministerio de Educación: <https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/564906-erce-2019-estudiantes-peruanos-entre-los-mejores-de-america-latina-y-el-caribe-segun-estudio-internacional>
- Nasqui, y Pacurucu. (2022). La Educación Inicial en Ecuador: Una visión analítica. *Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.*, 7(24), 361-374. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2022.7.24.19.361-374>
- OCDE. (2023b). *PISA 2022 Results (Volume I)*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2023/12/pisa-2022-results-volume-i_76772a36/53f23881-en.pdf
- OECD. (5 de Diciembre de 2023a). *Decline in educational performance only partly attributable to the COVID-19 pandemic*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos: <https://www.oecd.org/en/about/news/press-releases/2023/12/decline-in-educational-performance-only-partly-attributable-to-the-covid-19-pandemic.html>
- ONU. (1 de Diciembre de 2021). *Entre 2013 y 2019 México retrocedió en sus logros de aprendizaje, advierte UNESCO*. Organización de las Naciones Unidas: <https://mexico.un.org/es/163801-entre-2013-y-2019-m%C3%A9xico-retrocedi%C3%B3-en-sus-logros-de-aprendizaje-advierte-unesco>
- Pickren, Torelli, Miller, y Chow. (2024). The relation between reading and externalizing behavior: a correlational meta-analysis. *Ann Dyslexia*, 74(2), 158-186. <https://doi.org/10.1007/s11881-024-00307-w>
- Quevedo, A. (2025). El sistema educativo ecuatoriano. *Sapiens in Education*, 2(3). <https://doi.org/10.71068/1hzj3x24>
- Rehfeld, Kirkpatrick, O'Guinn, y Renbarger. (2022). A Meta-Analysis of Phonemic Awareness Instruction Provided to Children Suspected of Having a Reading Disability. *Lang Speech Hear Serv Sch*, 53(4), 1177-1201. https://doi.org/10.1044/2022_LSHSS-21-00160
- Saad. (2025). Predictive validity of early and mid-year literacy assessments for end-of-year word reading fluency. *PLOS One*, 20(6). <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0327242>
- Truckenmiller. (2024). New and Not-Well-Known Research about Reading Disabilities: Teachers Want to Know. *The Reading Teacher*, 77(5), 705-711. <https://doi.org/10.1002/trtr.2280>

- UNESCO. (2021a). *Los aprendizajes fundamentales en América Latina y el Caribe, Evaluación de logros de los estudiantes: Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019); Resumen ejecutivo*. UNESCO Office Santiago and Regional Bureau for Education in Latin America and the Caribbean, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257>
- UNESCO. (1 de Diciembre de 2021b). *Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://www.unesco.org/es/articles/resultados-de-logros-de-aprendizaje-y-factores-asociados-del-estudio-regional-comparativo-y>
- UNESCO. (19 de Junio de 2024). *SDG 4.1.1a: Good progress, but collective action needed*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: <https://world-education-blog.org/2024/06/19/sdg-4-1-1a-good-progress-but-collective-action-needed/>
- UNESCO. (2025). *SDG 4.1.1 Minimum Proficiency Levels. Definition and blueprint for assessment*. UNESCO Institute for Statistics and Australian Council for Educational Research. https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2025/02/GAML11_3.1_MPL-definition-and-blueprint.pdf
- van-der-Sande, van-Steensel, Fikrat, y Arends. (2023). Effectiveness of Interventions that Foster Reading Motivation: a Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(21). <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>
- Vanguri, Murathoti, Farooq, y Kumari. (2025). Exploring reading difficulties, interest, and support systems in English text among Government secondary school students. *Social Sciences & Humanities Open*, 12. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101910>

Conflicto de intereses:

Los autores declaran que no existe conflicto de interés posible.

Financiamiento:

No existió asistencia financiera de partes externas al presente artículo.

Agradecimiento:

N/A

Nota:

El artículo no es producto de una publicación anterior.