



Universidad
Zaragoza

TRABAJO DE FIN DE GRADO

PIELSIC-19/22

Intervención en Estudiantes con Dificultades en Lectoescritura tras el Confinamiento por COVID-19

Autor/a

Mariana Menéndez Miranda

Director/es

Dra. Silvia da costa

Grado en Psicología

Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de Teruel

2021-2022

ÍNDICE

Descripción general del Trabajo.....	3
Fundamentación teórica.....	4
Adquisición de la Escritura	8
La educación en tiempos de pandemia.....	8
Objetivos	15
Metodología	17
Resultados Esperados	23
Conclusiones	24
Referencias.....	25
Anexos	35

Descripción general del Trabajo

El lenguaje está presente en nuestras vidas desde que nacemos, es un vehículo para conocer el mundo que nos rodea, establecer las primeras relaciones afectivas, transmitir el pensamiento y poder comunicarnos. En este sentido, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura sería uno de los procesos más relevantes que se inicia en la educación infantil. En dichos procesos, intervienen diferentes factores que serán explicitados en este documento. Un elemento esencial en la adquisición de la lectoescritura de los niños¹ que actualmente cursan primero y segundo año de educación primaria, ha sido la presencia del covid-19 y las medidas implementadas cuando cursaban tercero de infantil y primero de primaria respectivamente. Si bien no hay un acuerdo global en las pérdidas de aprendizaje del alumnado en comparación con los años anteriores a la pandemia, algunos centros educativos han detectado una brecha en los niveles de lectoescritura pos-pandemia en alumnos que deberían tener adquiridas estas competencias para pasar al siguiente nivel educativo. La presente propuesta de intervención tiene como objetivo colaborar con el Departamento de Orientación de un centro educativo de Aragón, a disminuir las dificultades encontradas en lectura y escritura en niños que actualmente están en primero y segundo año de primaria. Se ha sugerido, que las adaptaciones del profesorado e incluso el apoyo recibido para realizar las tareas en los hogares, no han sido suficientes para sustituir el rol de la escuela en dichos procesos de enseñanza-aprendizaje. Este trabajo propone actividades para 30 estudiantes detectados con dificultades en lectoescritura, que durante el confinamiento por covid-19 cursaron tercero de infantil y primero de primaria respectivamente confinados en sus hogares.

¹ A los efectos de este trabajo, aunque se escriba en masculino se está haciendo referencia a la diversidad humana en genérico.

Fundamentación teórica

La importancia que se le adjudica al proceso de lectoescritura para el desarrollo del habla de los niños es conocido por la gran mayoría de personas, pues este es el vehículo que les permite comunicarse con los demás (Condori Ayuque, 2019), sobre todo para transmitir sus deseos y necesidades a las personas adultas que les rodean. Es por esto por lo que se le tiene que motivar al niño a dominar el lenguaje para que lo pueda usar para sus propios fines (Manzano Aragüez, 2016; Weiss et al., 2022). En la etapa escolar donde comienzan a afianzar este concepto es en educación infantil, donde por un lado tratan la lectura (capacidad de interpretar o comprender información de un texto) y por otro la escritura (representación de ideas o palabras que permite reflexionar sobre el propio conocimiento), como dos procesos lingüísticos básicos para abordar el manejo del lenguaje (Ramírez-Taboada, 2021). De acuerdo con esto, cabe destacar que, en este proceso, intervienen factores internos, externos, y específicos de cada niño (Cruz Peña, 2018)

Dentro de los factores internos, se encuentran los cognitivos (memoria, atención, pensamiento, inteligencia (CI). También se incluyen el temperamento y el carácter general de la personalidad de cada niño y los factores perceptivos (visual, auditivo). Se necesita tener un sistema perceptivo adecuado, pues si alguno de éstos falla van a tener problemas en reconocer características como la forma, el color, el tamaño, etc. (Roa Arismendiz, 2021); los factores psicomotrices (esquema corporal, organización espacial, coordinación visomotora), que les permiten a los niños orientarse en el espacio, ayudando a la adquisición de la lectura. Y factores afectivos-emocionales, que son las relaciones afectivas con la familia, con los pares y otras relaciones sociales internalizadas por la persona -estilos de apego-. Mostrando la importancia de

las relaciones sociales internalizadas para esta problemática, se ha encontrado que los niños con apego inseguro tienden a tener dificultades en lectura (Bergin & Bergin, 2009) y que los que tienen apego seguro, tienen a ser más fluidos verbalmente (Honig, 2002). Por otra parte, se encontró una relación positiva y significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y la inteligencia emocional en niños de primaria (Epiquen, 2019; Ocampo Pacheco, 2022), mostrando la importancia de la regulación de emociones en este proceso (Kumschick et al., 2014). Dentro de los factores externos, se encuentran el clima y el estatus socioeconómico familiar, así como el estilo de apoyo al aprendizaje de la lectoescritura por parte de la familia. Se presupone que esto forma la personalidad de los niños, además de su visión del mundo y la forma en la que se relacionan (Saldaña Fernández, 2017). Otro factor externo es el socio-escolar, que incluye el clima de aula y el estilo de enseñanza docente (Gràcia et al., 2017). Finalmente, dentro de los factores específicos de cada niño, se encuentra el predominio cerebral y la lateralidad, vinculados al uso de las extremidades del cuerpo (manos, pies) y a los ojos. Otro factor es la estructuración y organización rítmico-temporal. Esta hace referencia a que debe existir un claro conocimiento sobre la duración y la cronología de los hechos además de una correcta sucesión de elementos sonoros en el tiempo.

El lenguaje de las personas adultas hacia los niños también es un factor determinante en la adquisición del mismo. Esta habla, es conocida como maternés, y se diferencia del que usan las personas adultas entre ellas porque es más breve, concreta y directiva, con una entonación más exagerada. Parece que estas propiedades ayudan a los niños, en el proceso del desarrollo lingüístico, aunque los datos sobre esta cuestión no son concluyentes (Cueva et al., 2020; Gleitman et al., 1984). Según el lingüista estadounidense Chomsky (1986), aunque los padres estén presentes en el desarrollo del lenguaje de sus hijos e influyan en la velocidad de esta fase,

el patrón evolutivo no se basa en el habla de los progenitores sino en el conocimiento lingüístico innato. Esta teoría nace en los años 60, siendo el mencionado su máximo representante, y sostiene que los niños nacen con mecanismos genéticamente instalados o mecanismos cerebrales, separados de los procesos cognitivos, que permiten desarrollar el lenguaje.

En los años 70, surge como una alternativa la Teoría Cognoscitiva de la mano de Piaget (1946/1892), sosteniendo que el desarrollo del lenguaje va unido al desarrollo cognitivo. Los teóricos cognoscitivos analizan el habla en función al “agente”, “paciente” y “acción” y desarrollan reglas gramaticales que se adquieren de forma gradual. En los años 80, aparece como opción la Teoría del Aprendizaje referida al autor clásico de los años 30, Vygotsky (1934/2001), que hace énfasis en la influencia del entorno y las relaciones sociales. Los autores Vygotskianos de la época como Bruner, Cole, Shweder o Valsiner (Pérez Acosta y Alfonso, 2020), resaltan la importancia de la motivación en la niñez para relacionarse con las demás personas y así poderse comunicar. Sobre todo, destaca la implicación que las personas cuidadoras tienen en el desarrollo del habla infantil como sucede con el mencionado maternés. En esta teoría surge un nuevo concepto, la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), entendido como la diferencia entre el nivel real de desarrollo que se tiene en la niñez para resolver un conflicto con autonomía y el nivel de desarrollo potencial, es decir, bajo la ayuda de una persona más competente (andamiaje) (Sesento García, 2017). Esto concede al docente el privilegio de acompañar en el proceso de enseñanza-aprendizaje al alumnado y ayudarlo a maximizar sus recursos y oportunidades (Coll, 2001; Graham et al., 2012; Hall et al., 2012), actuando maestros y aprendices respectivamente (Graham et al., 2015; Pozo, 2008 en Regodón Domínguez, 2009)

Desde el punto de vista educativo, la lectura es esencial para alcanzar conocimientos sobre el mundo circundante, nos orienta a visualizar distintas perspectivas y poder compararlas con las nuestras, para efectuar un análisis y una asimilación de la información adquirida (Chavez Saucedo, 2020). En el momento en el que leemos, las palabras se convierten en significado a través de unos mecanismos de descodificación (donde se reconoce la palabra) y comprensión (donde el texto es entendido por quien lee). La descodificación depende de distintas fases, desde el reconocimiento de secuencias de letras individuales o completas, hasta su conversión en fonemas correspondientes accediendo a entradas léxicas relacionadas. El modelo fonológico sería el más aceptado para dar explicación a la adquisición de las habilidades lectoras, siendo primordial la existencia de la conciencia fonológica, es decir, de la capacidad de percibir sonidos del lenguaje hablado de forma independiente a su significado, y la capacidad de segmentar palabras, sílabas o fonemas (Gregorio et al., 2015). Por lo tanto, el conocimiento de que las palabras se componen de unidades de sonido más pequeñas y que estas unidades se pueden representar con letras del alfabeto juega un papel importante en este proceso, además de que las habilidades de procesamiento fonético a menudo se identifican como buenos predictores de los resultados de lectura posteriores.

En la adquisición de la lectura se distinguen varias etapas (Ferreiro & Teberosky, 1991):
Etapa de escritura indiferenciada: los niños no diferencian las grafías de los dibujos, es decir, escriben un conjunto de caracteres que representan lo escrito. Etapa de escritura diferenciada: los niños copian las letras que ven de un modelo, pero sin ser conscientes de lo que realmente escriben. Etapa silábica: los niños empiezan a relacionar los sonidos de palabras y su grafismo, identifican la sílaba, pero suelen escribir solo una letra de ella. Etapa silábico-alfabética: los niños relacionan las sílabas con lo que escriben, pero no en su totalidad, por lo que sigue

habiendo errores. Etapa alfabética: los niños reconocen cada sonido de la palabra, tanto consonantes como vocales, aunque les toca aprender las reglas ortográficas.

Adquisición de la Escritura

La escritura es una herramienta de gran poder que concede la oportunidad a los niños para que manifiesten su imaginación a través de ideas y emociones (Mackenzie, 2014). Se necesitan un conjunto de operaciones para llegar a nuestro diccionario mental donde se guardan los conocimientos que tenemos sobre las palabras. Aquí se incluyen la ruta directa, visual o léxica, donde las palabras se asocian directamente con su significado pues se analizan y decodifican de forma inmediata, y la ruta indirecta o fonológica, donde sucede la transformación de las palabras en sonidos, generalmente pseudopalabras y palabras desconocidas (Jiménez, 2011). Existen también diferentes etapas por las que pasan los niños dentro de la escritura (Frith, 1985): Etapa logográfica: los niños identifican las palabras escritas por sus características como si fuera un dibujo, es decir, por su color, tamaño, forma, sin acceder a su significado ni tener en cuenta todas las letras. Etapa alfabética: los niños dividen las palabras en las letras que las componen, asociando así sus respectivos sonidos (grafema-fonema). Etapa ortográfica: en esta fase, los niños ya disponen de un vocabulario más rico lo que les permite reconocer las palabras de forma más rápida accediendo a su memoria.

La educación en tiempos de pandemia

La pandemia por COVID-19, ha dado lugar a la mayor interrupción de los sistemas educativos de la historia, surgiendo así nuevas desigualdades y dificultades del aprendizaje entre el alumnado (Organización de las Naciones Unidas (ONU), 2020). Desde que comenzó hasta finales de curso, surgió una situación peculiar en la que se tuvo que adaptar de forma inmediata

la forma de trabajar tanto de las familias como del profesorado hacia un entorno digital para muchas personas poco conocido (Serrano Sanjuán, 2021). No debemos de olvidar tampoco el impacto psicológico, entendido como el conjunto de alteraciones en las conductas, pensamientos o emociones que se manifiestan como consecuencia de situaciones traumáticas o que conllevan daños o amenazas intensas (Moreno et al., 2020), que surgió con la aparición de la pandemia, ya que esto en muchos casos ha podido llevar al agotamiento y a las altas tasas de absentismo escolar, e incluso fomentar que mucha parte del profesorado dejaran su empleo. Erades y Sabuco (2020) sostienen que esto unido a la prohibición de salir a la calle, reduciendo así la relación con los iguales entre los menores, ha podido tener un impacto negativo en el bienestar mental y emocional del alumnado con edades comprendidas entre los 3 y los 13 años.

Por otro lado, el confinamiento ha podido agudizar algunos problemas de los progenitores, como la depresión o el consumo de sustancias nocivas, por la suspensión de los servicios de salud mental, lo que también acabaría afectando a los hijos en el hogar. De la mano del abandono escolar, va la disminución del rendimiento por parte del alumnado, que evaluado por el Instituto Vasco de Investigación y Evaluación Educativa (IVEF) habría perdido el 13% de aprendizaje de un año académico en segundo de la ESO (Arenas et al., 2022). Bonal & González (2020) explican en su estudio realizado en Cataluña con más de 60 mil estudiantes de entre 3 y 18 años, que los centros privados y concertados al tener más autonomía para llevar a cabo su docencia, y al tener familias de mayor nivel económico (Ferreiro Seoane, 2017), han hecho que la pérdida de aprendizaje sea mayor en los centros públicos y en familias de menor nivel económico.

Los cierres de los colegios por la aparición del Covid-19 llevaron a la modificación de la manera de evaluar al estudiantado; en algunos casos se aplazaron los exámenes, en otros se cancelaron y en otros se reemplazaron por evaluaciones continuas u otras alternativas como exámenes online. Sobre todo, se hizo hincapié en el uso de métodos innovadores recurriendo a las tecnologías de la información y la comunicación (TICS). Consecuentemente, en tanto que los sistemas educativos y hogares priorizaron el aprendizaje continuo del alumnado de grados superiores durante el cese de colegios, se observó una declinación en el cuidado del alumnado de educación temprana (de 0 a 8 años). Esto se podría achacar a que los niños no pudiesen usar los medios de educación a distancia de forma independiente (ONU, 2020).

Como ya fue indicado anteriormente, la etapa del desarrollo infantil que va desde los 3 años hasta los 5, y la alfabetización inicial que se produce en este período, es fundamental para la adquisición de habilidades básicas, como la narración y lectura de cuentos o la comprensión lectora de textos (Córdova Cando et al., 2021), en las que se apoyarán sus futuros aprendizajes y que, si no logran alcanzarlas en las primeras fases, lo más probable es que tengan problemas de aprendizaje posteriormente (Cerdán Infantes et al., 2020). En consonancia a esto último, podemos ver cómo la ONU (2021) afirma que la cantidad de niños con dificultades para leer pasó de 483 millones a 584 tras el confinamiento del 2020 ocasionado por el cierre mundial de los colegios, es decir, que ha habido un aumento de alrededor de 100 millones de niños con pérdidas de aprendizaje. Además, vemos también como profesores de Educación Infantil en España (Fernández Esteban, 2022) notaron este impacto negativo sobre todo con los niños de 5 años, que al empezar 1º de primaria tuvieron que retomar las clases donde las dejaron al comienzo el confinamiento cuando cursaban 3º de Infantil.

Existen supuestos que mantienen que la consecuencia de esta pérdida de aprendizaje es que muchos niños no recibieron los estímulos pertinentes durante la pandemia para un buen desarrollo de sus habilidades lectoras o de escritura (Goldstein 2022) o que incluso esta disminución de aprendizaje puede ser debido al uso de la mascarilla post-confinamiento, porque al tapar la boca dificulta los movimientos del habla puesto que no los deja ver y el cerebro entonces tiene que imaginárselos (Rudge et al., 2020). Se espera que las intervenciones se basen en la evidencia, por lo que previo a cualquier intervención, debería de hacerse una investigación para confirmar todos estos supuestos de los que se viene hablando.

Sin embargo, y aunque no es el objetivo de este trabajo, se conoce la conveniencia de medir las variables que conforman la lectoescritura a través de baterías de Test que midan: el nivel de lectoescritura (N2, PROLEC, PROESC...), la lateralidad (HPL, CUMANIN...), psicomotricidad (DP-3, CUMANIN...), personalidad (CPQ, ESPQ...) y registro fonológico (RFI, PLON-R, CUMANES...), entre otras, hasta arrojar la evidencia que justificará esta propuesta de intervención. También se conoce que utilizar una muestra a la que se les haya pasado las mismas pruebas estandarizadas antes de la pandemia (diseño retrospectivo ex post facto) permitiría comparar los datos de ambas cohortes. Recoger datos de los progenitores y profesores de los niños encuestados, en torno al confinamiento, permitiría conocer el contexto del mismo, y ayudar a una mejor comprensión de los datos.

Si bien la revisión de la literatura científica no ha aportado metaanálisis sobre este fenómeno que se percibe como relevante, se ha encontrado literatura con simulaciones sobre el efecto de la pandemia y el cierre de colegios en el aprendizaje. En un estudio acerca de los posibles escenarios que se podrían dar sobre la efectividad de la docencia online respecto a la

educación presencial, se pronosticó que si la formación online llegase a ser totalmente ineficaz el impacto sería del 3% de una desviación estándar (o menos de 0,03 *DT*), porque se estima que el cierre de los centros educativos equivale al 20% del tiempo de docencia en un curso habitual en España (Sanz et al., 2020).

La evidencia apunta que tanto las ausencias de clases como las suspensiones por completo del ciclo escolar provocan retrasos en los aprendizajes de la educación formal (Gershenson et al., 2017; Robison et al., 2017; Cruz et al., 2019; Jaume & Willén, 2019). La literatura indica que el no asistir al colegio hace que se pierda la continuidad del aprendizaje de ese momento, así como la posibilidad de alcanzar el conocimiento programado en la etapa correspondiente (Morduchowicz & García Moreno, 2021). Las analogías sobre las irrupciones escolares que podemos encontrar en la historia reciente de los sistemas educativos y que nos pueden proporcionar una idea del efecto potencial de los cierres de escuelas por la pandemia por Covid-19, son: el absentismo escolar, las vacaciones de verano, y los cierres de colegios debido al clima o desastres naturales (Kuhfeld et al., 2020).

En cuanto al absentismo escolar, estudios en EEUU con alumnos de infantil y primaria encontraron que un aumento de una desviación típica en las ausencias del estudiantado se asociaban a reducciones estadísticamente significativas de -0,02 y -0,04 *DT* en el rendimiento (Gershenson et al., 2017). En Luisiana, Estados Unidos, los hallazgos fueron que, controlando otras variables, no perder ningún día de escuela predecía un 76% de probabilidades de graduarse, faltar 10 días a clase predecía un 53% y faltar 20 días, predecía una probabilidad del 30% (Robison et al., 2017). Cruz et al. (2019) mencionan en su investigación, que cada día adicional de ausencia por causas personales o médicas, supusieron a sus estudiantes de medicina una

disminución en el Examen de asignatura de Neurología Clínica de la Junta Nacional de Examinadores Médicos (NBME) de un poco más de dos puntos (2,36) siendo la variable de ausencia, negativa y estadísticamente significativa para el NBME ($p = 0,01$). Jaume & Willén (2019) vieron que, en Argentina, estar 88 días sin clases, dio lugar a una disminución de 2,99% de salarios cuando el alumnado tuvo entre 30 y 40 años.

Los efectos del verano en la pérdida del aprendizaje, es un tema muy debatido entre diferentes autores (Quinn & Polikoff, 2017). Tras una revisión exhaustiva llevada a cabo por Cooper et al. (1996) se encontraron que por lo general el rendimiento de los estudiantes tiende a disminuir durante las vacaciones de verano, siendo ésta más pronunciada en matemáticas que en lectura. También concluyeron que había una brecha socioeconómica latente que aumentaba en verano, donde estudiantes de bajos ingresos aprendían menos en comparación con los de mayores ingresos, dado que estos últimos seguían teniendo acceso a recursos económicos y humanos, como el apoyo y la educación de sus progenitores, lo que les facilitaría su aprendizaje (Entwisle et al., 2000).

Por otro lado, la ausencia de eventos meteorológicos o desastres naturales da lugar a que las escuelas estén abiertas y en funcionamiento, por lo que su presencia trae consigo ciertas consecuencias. Un estudio sobre los efectos a largo plazo de un terremoto en Pakistán en 2005, encontró que el cierre de aproximadamente 14 semanas de las escuelas ocasionó que 4 años después, el alumnado mostrara un rendimiento menor cada año que era evaluado, obteniendo puntuaciones más bajas en pruebas de inglés, matemáticas, y lenguaje (Andrabi et al., 2020). Este estudio también pronosticó que las personas de entre 3 y 15 años al momento del terremoto, tendrían déficits persistentes en el desarrollo generado por el shock del acontecimiento y que

ganarían un 15% menos cada año en su vida adulta. Goodman (2014) encontró que, tras el cierre de escuelas por nevadas en Massachusetts, el alumnado de bajos ingresos experimentó pequeños descensos de 0,0014 *DT* en matemáticas y de 0,016 *DT* en lectura. Y Hansen (2011), halló que cada día de cierre de los centros educativos, por nieves en Colorado, se reducía el rendimiento del alumnado entre 0,013 y 0,039 de desviación estándar.

Tomasik et al., (2021) realizaron un estudio con escuelas de primaria y secundaria en Suiza para comprobar los efectos del aprendizaje presencial frente al aprendizaje a distancia durante el cierre de escuelas por la pandemia. Los estudiantes de primaria mostraron un coeficiente medio de 0,43 para el aprendizaje presencial y de 0,18 para el aprendizaje a distancia, siendo más positivo el aprendizaje presencial. Además, se vio que el progreso en este formato de aprendizaje fue más del doble ($\Delta\chi^2(1) = 8.86$ ($p < .001$), que el realizado de forma telemática. El alumnado de secundaria no fue afectado. Otro estudio, encontró que el alumnado de primero de primaria presentaba un bajo rendimiento en cuanto a la lectoescritura, lo que podía explicarse entre otras cosas, por la falta de apoyo familiar y económico, que se asociaría a no contar con internet en sus hogares dificultando poder seguir las clases y aprender de forma eficaz (Moreira Pinargote, 2021). Por otro lado, un estudio de entrevistas a 20 progenitores con hijos con trastornos de aprendizaje y 20 docentes en un colegio de Argentina concluyeron que los niños que leían menos tenían problemas en la comprensión lectora, lo que también estaba agudizado de forma directa por la desregulación emocional vivida por la pandemia (Ceballos Marón & Sevilla Vallejo, 2020).

Aunque aún se debe confirmar este empobrecimiento generalizado de la lectura ocasionado por el cese de escuelas, se puede señalar que la situación pandémica actual, ofrece

una oportunidad única de investigar y experimentar. Dicho lo cual, y teniendo en cuenta la literatura previa, este trabajo pretende crear una propuesta de intervención para niños que durante el confinamiento del 2020 cursaban 2° y 3° de infantil siendo su curso actual primero y segundo de primaria en una escuela concertada de Aragón. Se considera que las medidas extraordinarias que obligaron a cerrar escuelas y poner a las familias, docentes y centros educativos, ante un desafío para el que en gran medida no se estaba preparado, puede haber afectado negativamente sus aprendizajes presentes y futuros. Se quiere aprovechar, además, para instar a los Departamentos de Orientación de otros colegios, a prestar una especial atención a este fenómeno y dar apoyo al alumnado que muestren déficits en lectoescritura, que podrían haber sido causados por el desafío que implicó para todos la pandemia.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es contribuir a paliar la dificultad o retraso en lectoescritura del alumnado que vivió el confinamiento por COVID-19 para que pueda terminar la Etapa de Educación Primaria conforme al nivel esperado. Los *objetivos específicos* son: Presentar mecanismos metodológicos didácticos que posibiliten a los docentes desarrollar un acompañamiento acorde a las necesidades del alumnado. Colaborar con el profesorado brindando herramientas psicopedagógicas para facilitar a cada niño las estrategias, que les permitan desarrollar las capacidades lectoras y de escritura esperadas. Implementar propuestas lúdicas y pedagógicas para incentivar la interacción cooperativa en el proceso lecto-escritor de los niños con sus familias.

Desarrollo de la propuesta. La propuesta de intervención se desarrollará en un colegio concertado de Aragón pudiéndose aprovechar la propuesta en otro centro educativo con una

problemática similar o que lo requiera. Se les facilitará a las familias la información sobre el propósito del centro de atender a su hijo bajo este epígrafe y, en su caso, se le informará sobre el trabajo específico que realizará el centro educativo con él. Este proyecto pretende impulsar la participación de la familia en el proceso educativo, ya que las actividades que se van a realizar pueden ser trasladadas al hogar. Se espera que de manera conjunta familia e hijos contribuyan al desarrollo adecuado del proceso de lectoescritura. Se utilizarán los recursos disponibles fuera del centro que sean precisos en cada caso: EOEP (Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica), Logopedas, Atención Temprana, Psicólogos, Salud, Servicios Sociales... buscando la colaboración con estos servicios cuando los casos lo requieran.

Destinatarios/Beneficiarios. Esta propuesta de intervención está dirigida a niños de entre 6 y 7 años que han sido percibidos por el equipo de orientación del centro educativo que tras el impacto del confinamiento por covid-19 su nivel de lectoescritura se ha visto perjudicado. Se estima que otros colectivos de manera indirecta se podrían beneficiar de este estudio, como pueden ser los servicios educativos o sociales. El entorno familiar también se verá beneficiado pues les proporcionará técnicas para ayudar a sus hijos en el transcurso del proyecto. Otros investigadores podrían beneficiarse al aplicar el método sugerido, comprobando si funciona en sus respectivas intervenciones. Se considera que lograr un alto nivel de alfabetización requiere un esfuerzo compartido entre todas las partes interesadas e instituciones para trabajar hacia una solución conjunta. Por último, se considera que podría beneficiarse la sociedad, al preverse que habrá un coste muy alto a nivel social en el futuro si no se para a tiempo esta problemática. Si el alumnado en déficit abandona la escuela secundaria, daría lugar a una menor ganancia económica e incluso una mayor involucración en la ejecución de delitos (Fernández Esteban, 2022). Se ha planteado que el analfabetismo perjudica las posibilidades de que una persona

forme parte de una sociedad democrática, pues alguien que no adquiere las habilidades básicas de lectura, tiene que luchar para conocer sus derechos, encontrar un trabajo o asegurarse una vivienda (Gunn, 2018). La Unesco (2017) señala que 617 millones de niños y adolescentes no alcanzan los niveles mínimos de competencia en lectura y matemáticas, lo que es equivalente a tres veces la población de Brasil. De estos niños, un 10% acabarían abandonando la escuela, lo que subraya una necesidad crítica de establecer medidas conjuntas, para abordar esta ineficiencia. Esta propuesta pretende contribuir a la solución.

Metodología

Participantes

Esta propuesta de intervención está creada para que participen niños de un colegio de Aragón, de edades comprendidas entre 6 y 7 años (de 1º y 2º de Ed. Primaria), seleccionados por el Equipo de Orientación y el profesorado, según su historial académico en cuanto a su nivel de lectoescritura. El número concreto de participantes dependerá del número total de estudiantes con esas dificultades, pero este proyecto está elaborado para un grupo de 30 niños. Quienes participan se dividen en dos grupos de 15 participantes cada uno, equilibrados en edad y sexo. Para que el grupo sea heterogéneo y haya alumnos tanto de 1º como de 2º de primaria se intentará que haya 15 alumnos de cada curso. El grupo experimental recibirá la intervención y el control, que no lo hará, permitirá conocer la eficacia del tratamiento.

Instrumentos

Esta propuesta de intervención es de carácter mixto: cuantitativo y cualitativo (Santander Universidades, 2021). Para cumplir con los objetivos de ambos enfoques se utilizarán las herramientas que se muestran a continuación:

TALE: Test de Análisis de Lectoescritura. Este instrumento, se aplicará en el pretest y postest a ambos grupos. Esta prueba fue creada por Toro y Cervera en 1980 y sirve para determinar los diferentes niveles y propiedades específicas de lectura y escritura de niños de entre 6 y 10 años durante el proceso de aprendizaje de dichas acciones. Se divide en dos subtest, el de lectura tanto de letras, sílabas, palabras como de textos y comprensión lectora, como el de escritura donde se incluye la copia, dictado y la escritura espontánea (Garrido, s. f). La prueba TALE fue administrada por Toro & Cervera (1995) a 640 niños dando lugar a una fiabilidad cuantitativa alta puesto cumplía con todos los niveles de medición que indicaba la prueba. Asimismo, Cárdenas Gamboa (2018) en su estudio evaluó a 60 estudiantes de 2º de educación Primaria mediante la prueba TALE, la cual fue analizada por un juicio de expertos y obtuvo una validez interna alta (0,899) mediante el coeficiente Kuder Richardson.

Observación participante. En la observación participante, el observador interviene en la situación para conseguir los datos pertinentes integrándose en el grupo o hecho observado desde dentro (Retegui, 2020). Esta permite identificar las dificultades individuales de cada alumno, además de conocer las diferentes realidades que atraviesan de manera individual. En este caso, la observación participante será tanto del docente como de los profesionales del Departamento de Orientación durante las sesiones de intervención. En dicha observación, se registrarán los resultados del alumnado y se tomará nota de la información que se de en el transcurso de la intervención. Se intervendrá en momentos específicos como en el caso de dudas, o cuando se necesiten explicaciones de las actividades.

Entrevista: La entrevista es una técnica de recogida de datos sobre un determinado fenómeno (Batista et al., 2017), donde el investigador o profesional obtiene información a través de un diálogo con las personas implicadas (Calderón Delgado & Rodríguez-Castillo, 2022). La

entrevista estará dirigida al profesorado con el propósito de obtener información sobre el alumnado que participa en la intervención. Las preguntas clave que se usarán en la entrevista están basadas en la investigación de estos últimos autores. Cuestiones generales que se pretende abordar son: Preguntas de inicio: ¿Cuáles son las principales dificultades detectadas en el ámbito de la lectura y escritura durante el curso? ¿Qué papel considera que juega en la estimulación y consolidación de las habilidades de lectoescritura de sus alumnos/as? ¿Considera que es relevante intervenir en el ámbito de la lectoescritura? ¿Por qué? ¿Qué características tienen sus alumnos/as designados para formar parte de la intervención? O dicho de otra forma ¿por qué fueron elegidas estas personas y no otras de la clase para participar en esta intervención de refuerzo de la lectoescritura? ¿Como contribuye la familia a la consolidación de las habilidades de lectoescritura que asisten al centro de referencia?; ¿En general, considera que la familia contribuye a la consolidación de las habilidades de lectoescritura de sus alumnos/as? ¿Cómo?; Preguntas interpretativas: ¿Considera que influye el entorno social en el aprendizaje de lectura y escritura de sus alumnos/as? ¿Cómo?; ¿Considera que el programa de intervención puede contribuir a mejorar las dificultades generadas por el confinamiento por Covid-19 en sus alumnos? ¿En qué basa sus afirmaciones?; ¿Considera como profesional de la educación que podría hacer uso de este programa de intervención para la atención de problemas en lectoescritura de sus alumnos/as? ¿Por qué, qué cree que le aporta?; Preguntas de cierre: ¿Qué tipo de acogida tuvo el programa de intervención en educadores y colaboradores de su centro educativo? ¿A qué lo atribuye? ¿Considera que el programa cumplió las metas y objetivos propuestos para con su alumnado? ¿A qué atribuye el éxito o fracaso del mismo? ¿Quiere hacer alguna propuesta de mejora?

Procedimiento

La selección del alumnado de 1º y 2º de Ed. Primaria se llevará a cabo al comienzo del curso escolar, es decir en septiembre de 2022, en un colegio de Aragón, con el que se contactará previamente para solicitar su colaboración. Se informará del programa y sus objetivos tanto al Departamento de Orientación como al profesorado y a las familias de los alumnos para que puedan dar el consentimiento para aplicar la propuesta. Seguidamente, se le administrará al alumnado el test Tale, para poder identificar a quienes cumplen los criterios de inclusión. Una vez obtenido los datos, se hará entrevistas con el profesorado actual de dichos niños para adquirir información sobre su contexto y se comenzará a desarrollar las sesiones de la intervención. Tras esto, se volverá a entrevistar al profesorado para recabar información sobre los resultados.

La presente propuesta de intervención pretende ser un estudio longitudinal, pues además del postest se observará qué resultados obtienen los participantes en sus calificaciones finales del primer trimestre. Se les volverá a administrar el test TALE en el tercer y último trimestre. La comparación entre el grupo control y el experimental en el postest, las calificaciones del primer trimestre y los resultados del test TALE en el tercer trimestre, permitirán examinar el efecto a corto y medio plazo de la intervención.

Sesiones. El programa que se propone se divide en ocho sesiones de dos horas cada una, con dos sesiones cada semana durante un mes (cuatro semanas). Su inicio será el 19 de septiembre de 2022. Al final de cada sesión se le dedicará un espacio de tiempo para registrar los resultados y extraer conclusiones. Para esto, es importante que en cada sesión que se necesite dividir el grupo en subgrupos (por ejemplo, en 3 grupos de 5 alumnos cada uno), esté presente un docente o un psicólogo o psicopedagogo.

Durante todo el procedimiento se tendrá en cuenta las siguientes orientaciones generales: La sesión debe estar previamente estructurada, deben ser dinámicas y motivadoras. El alumnado

debe de estar implicado en la situación de enseñanza-aprendizaje. Es preciso capturar la atención de las personas sobre las que se está interviniendo. Para lograrlo, se puede dramatizar, gesticular, cambiar el nivel de entonación, etc. Es preciso evitar situaciones frustrantes continuas. Cuidar el lenguaje utilizado. En la Tabla 1 se sintetiza la organización de las sesiones, sus títulos y contenidos. En la Tabla 2 se especifican las actividades, contenido y desarrollo de las mismas (ver en anexo 1).

Recursos y materiales. Respecto a las instalaciones/Mobiliario, se contará con salas (de ordenadores, de usos múltiples...), aulas vacías y otros espacios (gimnasios, biblioteca...) donde realizar las actividades. Mesas, sillas y pizarra. Respecto al material informático, se utilizará ordenador; proyector; impresora; USB; altavoces. Respecto al resto de material y fungible: Información acerca del alumno, su perfil personal y trayectoria en el expediente del alumno/a que custodia el Departamento de Orientación. Consentimiento informado tanto para el profesorado como para los progenitores (ver en Anexo 2). Los documentos y materiales recogidos en los correspondientes procesos de tutoría y orientación académica y profesional. Abecedario en fichas plastificadas. Celo, velcro. Lápices y gomas. Cartulinas e imágenes plastificadas (según la actividad). Fichas (según la actividad). Juguetes de verduras de plástico. Respecto a los recursos humanos: Los participantes seleccionados para la propuesta de intervención son 30 alumnos. Participarán docentes del primer ciclo de Educación Primaria (es decir, de 1º y 2º de Ed. Primaria) y especialistas del Departamento de Orientación (psicólogos y pedagogos)

Evaluación

La evaluación, entendida como la interpretación de los datos que se obtiene en este caso, desde la observación de los procesos interactivos, es una de las partes más importantes del

proyecto pues permite saber cuáles son los puntos débiles y fuertes, así poder orientar el programa hacia el futuro y mejorar los procesos. Para esto la evaluación de los resultados de la intervención será medida con el diseño pre-post. Mediante este, se constata si hay una mejora en el Test Tale en el grupo experimental, mientras que el grupo control sigue en la misma línea. Si se da este perfil, se concluirá que el proyecto fue eficaz y que cumple con los objetivos propuestos. Además, en cada una de las actividades se utilizarán los criterios de evaluación de lengua castellana y literatura determinadas por el Gobierno de Aragón en la Resolución del 12 de abril de 2016, que habla de las orientaciones sobre los perfiles competenciales de las áreas de conocimiento y los perfiles de las competencias claves por cursos de Educación Primaria. Estos criterios son los siguientes:

Lectura. Leer en voz alta, con progresiva fluidez y entonación diferentes textos apropiados a su edad. Iniciarse en la comprensión de distintos tipos de textos adaptados a la edad. Leer en silencio diferentes textos valorando su progreso. Conocer estrategias para la comprensión de textos adecuados a su edad. Leer por propia iniciativa diferentes tipos de textos propios de edad.

Escritura. Producir textos breves relacionados con su vida diaria con una estructura adecuada e iniciándose en la aplicación de las reglas ortográficas que conoce, cuidando la caligrafía y la presentación. Aplicar el proceso adquirido de escritura en sencillas producciones escritas que pueden consistir en copiar o seguir al dictado de ideas expresadas en el aula o sugeridas por la experiencia personal del alumnado. Iniciarse en el correcto uso de la lengua en sus producciones escritas dirigido por el profesor. Expresar por escrito ideas muy básicas dando a conocer sus gustos y opiniones en situaciones sencillas dirigidas por el profesor.

La evaluación se realizará en tres fases. Antes de la intervención, se evaluará el diseño de la intervención, los objetivos, las actividades y la metodología a través de la ayuda de profesionales especializados en este campo. Durante la intervención, se va a evaluar la satisfacción con cada sesión, tanto por parte de las personas participantes como del profesorado (actividades, sesiones, ambientes y personal). También se les pedirá que propongan alternativas y soluciones a los problemas que puedan surgir en las sesiones. Después de la intervención, se pedirá a los docentes que evalúen la eficacia del programa y el cumplimiento de los objetivos. También se les pedirá que estimen el alcance del proyecto y cuáles son las consecuencias a corto, medio y largo plazo.

Resultados Esperados

Se espera que los alumnos del grupo control no cambien su rendimiento en lectoescritura y que los del grupo experimental mejoren respecto a su puntuación inicial. Con la muestra de 30, debería de obtenerse una $d = 0,90$ ($r = .44$) o que el grupo experimental puntúe en el Test Tale $0,90 DT$ más que la media del grupo control. Este tamaño del efecto es el doble de lo que suelen encontrarse en los meta-análisis de intervención. La literatura arroja datos positivos sobre los programas de intervención sobre lectoescritura², permitiendo concluir que los estudiantes se benefician de estas intervenciones con un efecto medio³. Teniendo en cuenta estos resultados,

² El metaanálisis de Gersten et al., (2020) revisó 33 estudios de intervenciones experimentales y cuasiexperimentales en lectura entre 2002 y 2017, encontrando un efecto de $r = .19$ ($p < 0,001$).

³ El estudio de Wanzek et al., (2018) con $k = 25$ estudios sobre intervenciones intensivas en lectoescritura (de más de 100 sesiones), también encontraron un efecto similar al de Gersten et al. (2020). Fuentes et al., (2018) en su revisión sistemática (11 estudios entre el año 2000 y el 2016) sobre intervención precoz en la lectura, concluyeron que los programas de intervención en lectoescritura son eficaces para ayudar a que los niños adquieran los mecanismos base de lectura/escritura y para que les sea una medida de apoyo contra sus dificultades.

también se espera obtener con esta intervención efectos positivos y que sirva de soporte tanto para el alumnado como para los docentes y familiares a la hora de enfrentarse al reto de la adecuada adquisición de la lectoescritura.

Conclusiones

La educación es la base principal para el desenvolvimiento de las interacciones del ser humano con su entorno (Quisbert Mamani, 2019), por lo que es preciso que los centros educativos contemplen medidas destinadas a potenciar y adquirir las habilidades básicas de lectoescritura para evitar consecuencias futuras como la exclusión o fracaso escolar, o incluso el abandono de los estudios (GonzálezVelasco, 2019). A través de esta propuesta se busca fomentar el aprendizaje de la lectoescritura desde un punto de vista lúdico y dinámico, de forma que sea un proceso enriquecedor para el alumnado y los/las docentes.

A lo largo de este trabajo se han presentado diferentes actividades con el fin de mejorar la lectura y escritura del alumnado que vivió el confinamiento del Covid-19. Esta es una etapa relevante para la adquisición de los pilares fundamentales de la lectoescritura. El impacto por el cierre de centros educativos por la aparición del Covid-19 aún es complicado de dimensionar, sin embargo, se ha visto que en términos generales ha acentuado desigualdades entre los alumnos ya sea por falta de acceso a internet, por la no disposición de un ordenador, o bien por la falta de acompañamiento de la familia en la realización de las tareas escolares (Jacovkis & Clemente, 2021). Esta nueva realidad requiere diseñar respuestas específicas para las situaciones en las que el asesoramiento psicopedagógico se deba realizar desde la integración multidisciplinar con el fin de abordar integralmente al estudiante.

Referencias

- Andrabi, T., Daniels, B., & Das, J. 2020. *Human Capital Accumulation and Disasters: Evidence from the Pakistan Earthquake of 2005*. RISE Working Paper Series.
- Arenas, A., Gortazar, L., Martínez, A., Mata, I., & Zubilaga, A. (2022). *Pérdida de Aprendizaje tras un Año de Pandemia: El caso de Euskadi*. EsadeEcPol.
- Batista, E. C., de Matos, L. A. L., y Nascimento, A. B. (2017). A Entrevista como Técnica de Investigação na Pesquisa Qualitativa. *Rev. Interdiscip. Cienc. Apl.* 11(3), 23-38.
- Bergin, C. & Bergin, D. (2009). Attachment in the Classroom. *Educ. Psychol. Rev.* 21, 141-170.
<https://doi.10.1007/s10648-009-9104-0>
- Bonal, X., & González, S. (2020). The Impact of Lockdown on the Learning Gap: Family and School Divisions in Times of Crisis. *Int. Rev. Educ.*, 66(5), 635–655.
<https://doi.org/10.1007/s11159-020-09860-z>
- Calderón Delgado, V. R., y Rodríguez-Castillo, X. S. (2022). *Programa de Intervención para Dificultades de Lectoescritura en Niños y Niñas de 8 a 10 años Pertenecientes al Programa Acción Guambras en los Centros de Referencia La Tola e Iñaquito, Durante el Periodo 2021-2022*. [Tesis de Licenciatura]. Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.
- Cárdenas Gamboa, S. S. (2018). *Efecto del Programa “Leo y Escribo” en la Lectoescritura en Estudiantes de Primaria, Ventanilla-2016*. [Tesis de Maestría]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Ceballos Marón, N.A. y Sevilla-Vallejo, S. (2020). El Efecto del Aislamiento Social por el Covid-19 en la Conciencia Emocional y en la Comprensión Lectora. Estudio sobre la

- Incidencia en Alumnos con Trastornos de Aprendizaje y Menor Acceso a las Nuevas Tecnologías. *RIEJS*, 9(3), 1-13.
- Cerdán Infantes, P., Zavala García, F., Suarez Gómez, J. C., Guallar, S., Arboleda, A. M. D., De La Cadena Becerra, S., & Vergara Rojas, S. (2020). *Impactos de la Crisis del Covid-19 en la Educación y Respuestas de Política en Colombia*. Banco Mundial.
- Chavez Saucedo, R. E. (2020). *El Aprendizaje de la Lectoescritura en Niños de 6 años*. [Trabajo de Segunda Especialidad de Educación en Investigación y Gestión Educativa]. Universidad Nacional de Tumbes, Piura, Perú.
- Chomsky, N. (1986). *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. Greenwood Publishing Group.
- Coll, C. (2001). Constructivismo y Educación: la concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. En C. Coll, I. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación*. Alianza Editorial.
- Condori Ayuque, L. D. (2019). *El Desarrollo del Habla en Estudiantes de Primaria Alta a Través de Recursos Tecnológicos*. [Tesis para optar al Título de Bachiller en Educación]. Facultad de Educación, Universidad Católica del Perú. URI: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/18362>
- Cooper H., Nye B., Charlton K., Lindsay & J., Greathouse S. (1996). The Effects of Summer Vacation on Achievement Test Scores: A Narrative and Meta-Analytic Review. *Rev. Educ. Res.*, 66(3), 227–268.

- Córdova Cando, D., Fernández, R., Jaya, M. y Rivadeneira, Y. (2021). El Cuento Infantil, como Estrategia Didáctica para el Desarrollo Emocional de la Educación Inicial. *Revista Polo del Conocimiento*, 6(5), 560-579. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i5.2680>
- Cruz, T. E., Riddell, R., Gamaldo, C. E., Strowd, R. E., Oakley, C., & Salas, R. M. E. (2019). The Impact of Student Absences on Grade Outcomes in a Neurology Clerkship Setting. *Med. Ed. Publish.* 8. <https://doi.10.15694/mep.2019.000147.1>
- Cruz Peña, L. M. (2018). *Factores Externos y el Desarrollo del Lenguaje en los Preescolares en la Institución Educativa Inicial San Judas Tadeo en el Distrito de Breña*. [Título Profesional de Licenciada en Enfermería]. Universidad Norbert Wiener, Lima, Perú.
- Cueva, M. A. L., Paredes, A. M., y Tirado, M. T. (2020). El Maternés de Madres Peruanas: Una Descripción Psicolingüística sobre los Estilos de Habla. *Lengua y Sociedad*, 19(1), 113-130. <https://doi.org/10.30920/L&S.19.1.6>
- Epiquén, A. C. E. C., Tiza, D. R. H., y Macedo, G. A. S. (2019). Factores afectivo-motivacionales y aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes del segundo grado de primaria de la Institución Educativa N.º 64668 La Perla de Yarinacocha, 2018. *Socialium*, 3(1), 46-58.
- Entwisle, D. R., Alexander, K. L., & Olson, L. S. (2000). Early Work Histories of Urban Youth. *Am. Sociol. Rev.* 65(2), 279–297. <https://doi.org/10.2307/2657441>
- Erades, N., y Sabuco, A. M. (2020). Impacto Psicológico del Confinamiento por la COVID-19 en Niños Españoles: un Estudio Transversal. *RPCNA*, 7(3), 27-34.
- Fernández Esteban, C. (2022). El Impacto del Cierre de las Aulas se Empieza a Notar: los Estudios Apuntan a una LLamativa Carencia Lectora en los Niños. *Business Insider*. <https://www.businessinsider.es/ha-afectado-pandemia-capacidad-lectora-ninos-1024883>

- Ferreiro, E., y Teberosky, A. (1991). *Los Sistemas de Escritura en el Desarrollo del Niño* (21.^a ed.). Siglo XXI Edit.
- Ferreiro Seoane, F. J. (2017). Análisis Comparativo de los Centros Públicos y Privados Medido a Través del Premio Extraordinario de la ESO en Galicia. *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 2, 181-199. <https://doi.org/10.18172/con.3025>
- Frith, U. (1985). Beneath the Surface of Developmental Dyslexia. In K. E. Patterson, J. C. Marshall & M. Coltheart (Eds.). *Surface Dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Analyses of Phonological Reading* (pp. 301-330). Erlbaum.
- Fuentes, S. S., Almaraz, R. A. M., Medina, I. M., y Chavarría, R. M. E. (2018). Revisión sobre la Intervención Precoz en Dificultades de Aprendizaje Relacionadas con la Lectura. *REIFOP*, 21(3), 35-45.
- Garrido, N. M. (s. f.). *Ficha Técnica TALE*. Scribd:
<https://es.scribd.com/document/364883951/Ficha-Tecnica-TALE>
- Gershenson, S., Jackowitz, A., & Brannegan, A. (2017). Are Student Absences Worth the Worry in US Primary Schools? *Educ. Finance Policy*, 12(2), 137-165.
- Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions for Students in the Primary Grades. *J. Res. Educ. Eff.*, 13(2), 401-427.
- Gleitman, L. R., Newport, E. L., & Gleitman, H. (1984). The Current Status of the Motherese Hypothesis. *J. Child Lang.* 11(1), 43-79. <https://doi.org/10.1017/S0305000900005584>
- Goodman, J. (2014). Flaking out: Student Absences and Snow Days as Disruptions of Instructional Time. *NBER working paper no. 20221*. National Bureau of Economic Research.

- Goldstein, D. (8 de Marzo, 2022). It's 'Alarming': Children Are Severely Behind in Reading. *The New York Times*. <https://www.nytimes.com/2022/03/08/us/pandemic-schools-reading-crisis.html>
- González Velasco, L. (2019). *Propuesta de Intervención para Mejorar la Lectoescritura en Alumnos de Educación Primaria con TDAH*. [Tesis de Grado]. Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social, España.
- Gobierno de Aragón (2016). *Resolución de 12 de Abril de 2016. Perfiles Competenciales Clave por Cursos*. Departamento de Educación, Cultura y Deporte.
- Gràcia, M., Galván-Bovaira, M. J., y Sánchez-Cano, M. (2017). Análisis de las Líneas de Investigación y Actuación en la Enseñanza y el Aprendizaje del Lenguaje Oral en Contexto Escolar. *RESLA*, 30(1), 188-209.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A Meta-Analysis of Writing Instruction for Students in the Elementary Grades. *J. Educ. Psychol.* 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Hebert, M. & Harris, K. (2015). Formative Assessment and Writing: A Meta-Analysis. *Elem. Sch. J.* 115(4), 523 - 547. <https://doi.org/10.1086/681947>
- Gregorio, C. C., Sánchez, V. G., Almunia, E. L., y Gavín, C. M (2015). *Herramientas para la evaluación de la lectoescritura dislexia*. Colegi de Logopedes de Catalunya.
- Gunn, J. (2018, 18 septiembre). *The Serious, Lifelong Impacts of Illiteracy*. Resilient Educator.
- Hansen, B. (October, 2011). School Year Length and Student Performance: Quasi -Experimental Evidence, 1-37. *University of Oregon; NBER; IZA*. <https://ssrn.com/abstract=2269846> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2269846>

- Hall, A. H., Simpson, A., Guo, Y., & Wang, S. (2015). Examining the Effects of Preschool Writing Instruction on Emergent Literacy Skills: A Systematic Review of the Literature. *Lit. Res. Instr.* 54(2), 115–134. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.991883>
- Honig, A. S. (2002, November). Everything you Want to Know About Attachment. [Paper] Annual Conference of National Association for the Education of Young Children (NAEYC), New York, NY. <https://www.naeyc.org/events/annual>
- Jacovkis, J., & Clemente, A. T. C. (2021). COVID-19 y Escuela a Distancia: Viejas y Nuevas Desigualdades. *Rev. Sociol. Educ.*, 14(1), 85-102.
- Jaume, D., & Willén, A. (2019). The Long-Run Effects of Teacher Strikes: Evidence from Argentina. *J. Labor. Econ.*, 37(4), 1097–1139.
- Jiménez, V. (2011). Procesos implicados en la lectura. *Innovación y experiencias educativas*, 39, 1-11.
- Kuhfeld, M., Soland, J., Tarasawa, B., Johnson, A., Ruzek, E., & Liu, J. (2020). Projecting the Potential Impacts of COVID-19 School Closures on Academic Achievement (EdWorkingPaper No. 20-226). Annenberg Institute at Brown University.
- Kumschick, I. R., Beck, L., Eid, M., Witte, G., Klann-Delius, G., Heuser, I., Steinlein, R., & Menninghaus, W. (2014). READING and FEELING: The Effects of a Literature-Based Intervention Designed to Increase Emotional Competence in Second and Third Graders. *Front. Psychol.* 5, 1448. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.01448>
- Mackenzie, N. (2014). Transitions and Emergent Writers. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petriwskyj (Eds.). *Transitions to School: International Research, Policy and Practice* (pp. 89-102). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-7350-9_7

- Manzano Aragüez, D. (2016). *Intervención Educativa en Educación Infantil en el Contexto de la Legislación Escolar*. [Tesis doctoral]. Universidad Nacional de Educación a Distancia (España). Escuela Internacional de Doctorado. Programa de Doctorado en Educación. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>
- Morduchowicz, A., y García-Moreno, V. A. (2021). *El Impacto de la Pandemia COVID-19: Sus Consecuencias Educativas y Laborales en el Largo Plazo* (Nota Técnica N° IDB-TN-02225). Banco Interamericano del Desarrollo (BID).
- Moreira Pinargote, I. B. (2021). *Destrezas de Lectoescritura y su Incidencia en el Aprendizaje de los Estudiantes de Segundo Año de Educación Básica de la Escuela Homero Villamil Bastidas en la Modalidad Aprendemos Juntos en Casa*. [Tesina]. Universidad Técnica de Babahoyo, Facultad de Ciencias Jurídicas, Sociales y de la Educación, Quevedo, Ecuador. URI: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/11055>
- Moreno, J., Cestona, I., y Camarena, P (2020). *El impacto Emocional de la Pandemia por COVID-19: Una Guía de Consejo Psicológico*. Madrid Salud.
- Ocampo Pacheco, M. (2022). *Inteligencia Emocional y Aprendizaje de Lectoescritura en Niños del Primer Grado de la IEPAC Nuestra Señora de Fátima, Cusco 2021*. [Tesis de Grado]. Universidad César Vallejo, Lima, Perú. URI: <https://hdl.handle.net/20.500.12692/81179>
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de Políticas: La Educación Durante la COVID-19 y Después de Ella*. United Nation.
- Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2021). COVID-19: El Número de Niños con Dificultades para Leer Aumentó en Cien Millones Debido al Cierre Mundial de las Escuelas. *Noticias ONU*. Naciones Unidas.

- Pérez Acosta, A. M., y Alfonso, G. P (2020). La Psicología Cultural Posvygotskiana: Bruner, Cole, Schweder, Valsiner. En R. Montealegre (Ed.), *Psicología Cultural: Arte, Educación, Trabajo* (pp. 69-91). ASCOFAPSI
- Piaget, J. (1982). *La Formación del Símbolo en el Niño: Imitación, Juego y Sueño: Imagen y Representación*. (J. Gutiérrez, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1946).
- Piedra Martínez, E.de L., Mejía Vásquez, G. A., & Samaniego Arévalo, F. C. (2020). *Relación entre Lenguaje y Atención en Niños de 8 años en la Escuela de Educación Básica Particular “San Agustín”*. [Trabajo de Graduación]. Universidad del Azuay, Cuenca, Ecuador.
- Quinn, D., & Polikoff, M. (2017). *Summer Learning Loss: What is It, and What Can We do About It*. Brookings Institution.
- Quisbert Mamani, H. C. (2019). *Apoyo Pedagógico a Niños y Niñas con Dificultades de Aprendizaje en Lecto-Escritura, del Centro Educativo Particular Mixto Libertad de la Ciudad de El Alto*. [Tesis doctoral]. Universidad de San Andrés, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias de la Educación, La Paz, Bolivia.
- Ramírez Taboada, M. (2021). *El Desarrollo del Habla en el Aula de Infantil* [Trabajo Fin de Grado]. Facultad de Educación, Universidad Internacional de La Rioja, España. URI: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11972>
- Regodón Domínguez, P. (2009). “Aprendices y Maestros” un Libro de Obligada Lectura para los que nos Dedicamos a la Enseñanza. *Revista Digital Para Profesionales de la Enseñanza*, 5, 1-9.

- Retegui, L. M. (2020). La Observación Participante en una Redacción: Un caso de Estudio. *La Trama de la Comunicación*, 24(2), 103-119.
- Roa Arismendiz, D. N. (2021). *Factores que Influyen en la Adquisición del Lenguaje Escrito en los Niños de la Institución Educativa N° 1754–Enace de Piura en el 2011*. [Tesis de Maestría]. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzman y Valle, Lima, Perú.
URI: <http://hdl.handle.net/20.500.14039/6560>
- Robison, S., Jagers, J., Rhodes, J., Blackmon, B. J., & Church, W. (2017). Correlates of Educational Success: Predictors of School Dropout and Graduation for Urban Students in the Deep South. *Child. Youth Serv.s Rev.*, 73, 37-46.
- Rudge, A. M., Sonneveldt, V., & Brookes, B. M. (2020). *The Effects of Face Coverings and Remote Microphone Technology on Speech Perception in the Classroom*. The Moog Center for Deaf Education.
- Saldaña Fernández, A. V. (2017). *Clima Familiar y Habilidades Lingüísticas en Niños del Nivel Inicial de la Institución Educativa Particular “Carrusel Infantil” Barranca–2016*. [Tesis de Grado]. Universidad César Vallejo, Perú.
- Santander Universidades. (Diciembre, 2021). *Investigación Cualitativa y Cuantitativa | Blog*.
Becas Santander.
- Sanz, I., Sainz, J. & Capilla, A. (2020). *Efectos de la Crisis del Coronavirus en la Educación*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).

- Serrano Sanjuán, M. (2021). *Efectos del Confinamiento en el Aprendizaje de la Lectoescritura en Alumnado de Primero de Primaria*. [Tesis de Grado]. Universidad de Cantabria, Facultad de Educación, España. URI: <http://hdl.handle.net/10902/22353>
- Sesento García, L. (2017). Reflexiones sobre la Pedagogía de Vigotsky. CCCSS. <http://hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1702vigotsky>
- Tomasik, M. J., Helbling, L. A., & Moser, U. (2021). Educational Gains of In-Person vs. Distance Learning in Primary and Secondary Schools: A Natural Experiment During the COVID-19 Pandemic School Closures in Switzerland. *Int. J. Psychol.*, 56(4), 566-576.
- Toro, J., y Cervera, M. (1995). *T.A.L.E. Test de Análisis de Lectoescritura*. Gráficas Rógar.
- UNESCO. (2017). *Literacy Rates Continue to Rise from One Generation to the Next* (UIS Fact Sheet No, 45). Unesco Institute for Statistics.
- Vygotsky, L. S (2001). *Pensamiento y Lenguaje*. Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1934).
- Wanzek, J., Stevens, E. A., Williams, K. J., Scammacca, N., Vaughn, S., & Sargent, K. (2018). Current Evidence on the Effects of Intensive Early Reading Interventions. *J. Learn. Disabil.*, 51(6), 612-624.
- Weiss, Y., Yeatman, J. D., Ender, S., Gijbels, L., Loop, H., Mizrahi, J. C., Woo, B. J., & Kuhl, P. K. (2022). Can an Online Reading Camp Teach 5-Year-Old Children to Read?. *Front. Hum. Neurosci.*, 16:793213. <https://doi.10.3389/fnhum.2022.793213>

Anexos

Anexo 1: Tablas 1 y 2

Tabla 1

Organización de las Sesiones

Sesión	Título	Contenidos
PRIMERA SEMANA DE INTERVENCIÓN		
1º Sesión (19/09/2022)	Conciencia fonológica	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación fonémica - Atención sostenida - Actividad (ver en Tabla 2: Conciencia Fonológica) - Conclusiones
2º Sesión (22/09/2022)	La radio loca	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación fonémica - Discriminación auditiva - Actividad (ver en Tabla 2: La Radio Loca) - Conclusiones
SEGUNDA SEMANA DE INTERVENCIÓN		
3º Sesión (26/09/2022)	Ensalada de verduras	<ul style="list-style-type: none"> - Conciencia fonológica - Articulación fonémica - Actividad (Ver en Tabla 2: Ensalada de Verduras) - Conclusiones
4º Sesión (29/09/2022)	Palabras fantasmas	<ul style="list-style-type: none"> - Articulación fonémica - Discriminación de palabras y pseudopalabras - Actividad (Ver en Tabla 2: Palabras Fantasma) - Conclusiones

TERCERA SEMANA DE INTERVENCIÓN

5° Sesión (03/10/2022)	El árbol sabio	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad creativa e imaginación - Capacidad metalingüística - Articulación de fonemas - Actividad (Ver en Tabla 2: el Árbol Sabio) - Conclusiones
6° Sesión (06/10/2022)	Safari de palabras	<ul style="list-style-type: none"> - Discriminación visual - Conciencia fonológica - Actividad (Ver en Tabla 2: Safari de Palabras) - Conclusiones

CUARTA SEMANA DE INTERVENCIÓN

7° Sesión (10/10/2022)	Leo Veo	<ul style="list-style-type: none"> - Atención sostenida - Hábito e interés por la lectura y la escritura - Memoria y retención de información - Actividad (Ver en Tabla 2: Leo Veo) - Conclusiones
8° Sesión (13/10/2022)	Cuéntame	<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de instrucciones escritas - Articulación fonémica - Hábito e interés por la lectura y la escritura - Capacidad creativa e imaginación - Memoria y retención de información - Actividad (Ver en Tabla 2: Cuéntame) - Conclusiones

Sesión 1. CONCIENCIA FONOLÓGICA

En esta sesión se trabajará la conciencia léxica, entendida como la habilidad para segmentar y manipular las unidades más pequeñas del habla (los fonemas), ya que en esta actividad los y las niñas tendrán que saber manejar las letras para formar palabras (ver en tabla 2)

También se desarrollará la atención sostenida, entendida como la capacidad de focalizarse en un estímulo el tiempo suficiente aún con la presencia de distractores (Piedra Martínez et al., 2020), pues nuestros participantes tendrán por grupos que conseguir formar la palabra correspondiente al dibujo elegido mientras todos sus compañeros están hablando y debatiendo en voz alta, lo que podría ser un claro estímulo distractor para quien esté en ese momento intentando formar la palabra indicada.

Sesión 2. LA RADIO LOCA

En esta actividad, explicada en la Tabla 2, se estimulará la correcta articulación de fonemas ya que tendrán que completar la escritura de ciertas palabras con letras que les falta y también la discriminación de sonidos porque tendrán que estar atentos a qué sonido están escuchando en el momento para poder así buscarlo e identificarlo en la ficha.

Sesión 3. ENSALADA DE VERDURAS

En la sesión 3, se manejará la conciencia fonológica y la articulación de fonemas ya que tendrán que manipular elementos del lenguaje como son las sílabas de las palabras escogidas a través de la selección de verduras de juguetes.

Sesión 4. PALABRAS FANTASMAS

Aquí también está presente la articulación de fonemas pues al tratarse de una sopa de letras, nuestros/as participantes deberán reconocer palabras construyéndolas a través de letras.

Además, tendrán que discriminar el tipo de palabra que formen, pues todas serán pseudopalabras que más tarde corregirán (ver en Tabla 2).

Sesión 5. EL ÁRBOL SABIO

La actividad de esta sesión tratará de desarrollar la capacidad creativa, la imaginación y metalingüística de nuestros participantes pues deberán formar palabras nuevas a partir de sílabas (ver en Tabla 2).

Sesión 6. SAFARI DE PALABRAS

Mediante esta actividad, aparecerá la discriminación visual mediante la búsqueda de ciertas imágenes entre varias otras mientras a la vez que asocian la palabra que les toque con su debida representación icónica (ver en Tabla 2).

Sesión 7. LEO VEO

En este punto el alumnado hará uso de la atención sostenida al tener que focalizarse en las frases que estén proyectadas en la pizarra, además de utilizar la memoria al tener que retener la información que les vayan dando sus compañeros a través de pequeñas pistas. También se alude al hábito e interés de la lectura mediante la propia actividad al ser diseñada de una manera didáctica mediante el juego (ver en Tabla 2).

Sesión 8. CUÉNTAME

En nuestra última sesión se potenciará el interés por la lectura y escritura mediante la lectura del cuento de Caperucita Roja. Ejercitarán su memoria y capacidad de retención puesto que deberán contestar ciertas preguntas de comprensión lectura acerca del cuento, donde también desarrollarán su capacidad creativa e imaginación al ser preguntas de respuesta abierta. Como también tendrán que realizar una búsqueda en el propio texto del cuento de ciertas sílabas y fonemas se reforzará la lectura de grupos consonánticos (ver en Tabla 2)

Tabla 2

Actividades, contenidos y desarrollo de las mismas

ACTIVIDAD	DESARROLLO
CONCIENCIA FONOLÓGICA	<p>En una caja de plástico habrá varias imágenes de distintos objetos cotidianos, animales, vehículos, plantas, frutas, etc. Junto a las imágenes habrá una bolsita en el reverso con letras que forman la palabra que define la imagen, y también contendrá letras que sobran. Las letras estarán triplicadas ya que se dividirá al alumnado en 3 grupos de 5 niños, y una vez estén hechos, cogerán una imagen de la caja de plástico, y pondrán boca abajo sobre una mesa todas las letras de la bolsita. De esta manera, y con la imagen bocarriba en el centro de la mesa, cuando el docente/psicólogo diga, darán la vuelta a las letras y por grupos tendrán que formar la palabra que define la imagen que está en el centro. Si una letra no les sirve, la tienen que volver a poner boca abajo. Se termina la actividad cuando todos los grupos consigan formar la palabra indicada. (Ejemplo: hay una imagen de una “margarita” y dentro de su correspondiente bolsa las letras: m-a-r-g-a-r-i-t-a, y más letras aleatorias. Dentro de la bolsita cada letra estará triplicada, para que los 3 grupos puedan formar la palabra “margarita”). Cada uno de los 3 grupos, tendrá un representante por turno, este representante es el encargado de tocar las letras y ordenarlas, sus compañeras mientras le ayudarán, pero solo mediante la voz, es decir, aconsejándole o diciéndole que letras faltan, o cómo se escribe la palabra, pero solo pueden tocar las letras un representante por turno, por lo que al ser 15 participantes se escogerán en total 15 palabras sin repetir.</p> <p>Las palabras que deberá formar son: margarita, moto, coche, mandarina, kiwi, leopardo, tigre, tijeras, helicóptero, lancha, despertador, plato, autobús, caballo, naranja, sandía, fresa, piña, melocotón, manzana, cactus, girasol, amapola, pino, conejo, búho, camaleón, ballena, cangrejo, gallina,</p>

avestruz, abeja.

LA RADIO LOCA

En un pendrive se colocará 20 diferentes sonidos de diferentes objetos, animales, o vehículos. A los y las alumnas se les entregará una ficha con 20 imágenes que representan dichos sonidos, debajo de cada imagen estarán escritos los nombres de lo que aparece en la imagen, pero con huecos, es decir, sin algunas letras, que deberán completar los niños (ejemplo: se reproducirá el sonido de un ladrido, y en la ficha habrá una imagen de un perro y debajo estará escrito “P_R_O”). Todos los sonidos que se reproduzcan van a estar representados con una imagen en la ficha, pero no tendrán que salir en el mismo orden necesariamente, esto es, para que los/las niñas pongan atención y busquen tanto en la parte delantera como la trasera de la ficha el objeto, animal o vehículo pertinente. Para darles un poco de tiempo, se repetirá el sonido dos veces. Cuando lo encuentren tienen primero que poner del 1 al 20 la posición en la que se encuentra el sonido reproducido además de completar dicha palabra con las letras que faltan.

ENSALADA DE VERDURAS

En una cesta habrá 15 verduras de juguete. Los alumnos estarán sentados en su sitio, y uno por uno saldrá en frente de la clase y cogerá una verdura de la cesta. Tendrá que decir qué verdura es en voz alta, y después tendrá mediante palmas, que separar la verdura que haya escogido por sílabas. Habrá otra cesta al lado, pero con números impresos y plastificados, además de una cartulina plastificada colgada en la pared de clase con las 15 verduras dibujadas y al lado un espacio donde habrá un pedazo de velcro pegado. Una vez separado en sílabas la palabra y contando el número de sílabas que tiene, el niño tendrá que pegar en la cartulina el número al lado de la imagen de la verdura escogida. (Ejemplo: un niño coge de la cesta un pimiento, entonces tendrá que decir en alto: PIMIENTO, y después con palmas separarlo por sílabas: PI-MIEN-TO y decir el número concreto de sílabas, en este caso: 3 y coger el número 3 y ponerlo en la cartulina al lado del dibujo del pimiento.)

Se le entregará al alumnado una ficha con 3 sopas de letras. La dificultad de la sopa de letras irá de menor a mayor, es decir, la primera será de nivel básico, la segunda de nivel medio, y la última de nivel alto, lo que quiere decir, que las pseudopalabras cada vez serán más enrevesadas. Solo habrá escritas pseudopalabras que se identificarán porque serán palabras con fallos ortográficos, por lo que además tendrán que identificar el error y corregirlo (ejemplo: “PITSA”, y tendrán que corregirlo a “PIZZA”). Para ello, debajo de cada sopa de letras habrá líneas donde escribir la pseudopalabra encontrada, y su debida corrección.

PALABRAS FANTASMA

En la primera sopa de letras estarán las palabras: “abuja” (corrección posterior: aguja); “pitsa” (corrección posterior: pizza); “casador” (corrección posterior: cazador) y “parenteta” (corrección posterior: pandereta).

En la segunda sopa de letras estarán las palabras: “calzetín” (corrección posterior: calcetín); “hopistal” (corrección posterior: hospital); “aguelos” (corrección posterior: abuelos) y “fantama” (corrección posterior: fantasma).

En la tercera sopa de letras estarán las palabras: “disnousario” (corrección posterior: dinosaurio); “tenmómetro” (corrección posterior: termómetro); “dotulador” (corrección posterior: rotulador) y “materáticas” (corrección posterior: matemáticas).

EL ÁRBIOL SABIO

Se dividirá al alumnado en 3 grupos de 5 niños. Cada grupo tendrá que estar en un rincón de la clase, y en cada rincón habrá en la pared colgada una cartulina grande con un árbol dibujado. En la copa de este habrá una palabra escrita se parada por sílabas (ejemplo: GO-RI-LA). De cada sílaba saldrá una rama, y al final de esa rama habrá espacios en forma de círculo/manzana, donde tendrán que pensar en palabras que empiecen por dicha sílaba y escribirla separándola también por sílabas. (Ejemplo: de la rama “GO” tienen que formar una palabra que empiece por “GO” y escribirla separada por sílabas, por ejemplo: GO-TA; de la rama “RI”

tienen que formar una palabra que empiece por “RI” y escribirla separada por sílabas, por ejemplo: RÍ-O; de la rama “LA” tienen que formar una palabra que empiece por “LA” y escribirla separada por sílabas, por ejemplo “LA-GAR-TO”, y así sucesivamente con las sílabas de dichas palabras.) No necesariamente las ramas tienen que salir de la primera sílaba, también puede salir de la segunda, tercera o cuarta (ejemplo: de la palabra GO-TA, la rama puede salir de la sílaba “TA” y tendrán que formar una nueva palabra que empiece por “TA” como por ejemplo “TA-CÓN”).

Uno de los grupos tendrá en la copa de su árbol la palabra GORILA, otro la palabra LÁMPARA, y el último la palabra PANTALÓN.

SAFARI DE PALABRAS

En un aula con gran espacio y vacía, se pondrá 45 imágenes de distintos objetos cotidianos, personas, lugares, comida, etc, por todas las paredes, a la altura del alumnado. A cada uno de los 15 participantes se le repartirá una cartulina pequeña donde estará escrita una palabra que estará representada con un dibujo en la pared del aula. Cuando se les avise, tendrán que recorrer el aula en busca del dibujo de su palabra, y cuando lo tengan tendrán que pegarla debajo (ejemplo: a uno de los alumnos se le da la palabra “MIEL” y tiene que buscar de entre los 45 dibujos de la pared, el dibujo de “MIEL” y pegar la palabra debajo). Cada imagen tendrá un celo ya puesto detrás para que los y las niñas puedan directamente pegarlo en la pared. Habrá 3 rondas en total, por lo cual a cada alumno le tocará 3 palabras diferentes. En ningún caso habrá una palabra o imagen repetida.

LEO VEO

Mediante un proyector, se proyectará un WORD con 15 dibujos de diferentes personas, con diferentes características y vestimenta, pero a la vez similares. Debajo de cada dibujo hay una frase que describe el dibujo, (por ejemplo, uno de los dibujos es una mujer vestida con pantalones y camiseta roja, y un lápiz verde en la mano y habrá una frase debajo que ponga: “La mujer de rojo sostiene un lápiz verde en su mano”; y otro de los dibujos es una mujer de pantalones y camiseta verde, y un lápiz verde

en su mano y habrá una frase debajo que ponga: “La mujer de verde sostiene un lápiz verde en su mano”). No se presentará dibujo por dibujo, sino que los 15 están presentes todo el rato en la misma página. Por grupos de 5, se sentarán en el suelo, y entre el mismo grupo tendrán que jugar al “Leo Veo”, una modificación del “Veo Veo”. Aquí, cada integrante del grupo tendrá su turno, y cuando lo tenga tendrá que “leer” para sí mismo las frases que quiera y escoger una para que sus compañeros de grupo adivinen de qué dibujo se trata. (Por ejemplo, uno/a del grupo elige el dibujo de “La mujer de rojo sostiene un lápiz verde en su mano”, entonces empezará a decir: “Leo veo” a lo que sus compañeros responderán ¿Qué lees?, y el compañero tendrá que decir “Una cosita”, y sus compañeros “¿Qué cosita es?” y el compañero tendrá que ir dando pistas del dibujo que ha escogido, entonces sus compañeros tratarán de adivinarlo diciendo la frase descrita bajo el dibujo, en este caso ¿Es la mujer de rojo que sostiene un lápiz verde en su mano?).

Se le repartirá a cada alumno una ficha donde aparecerá el cuento de Caperucita Roja. El primer ejercicio consistirá en encontrar ciertas sílabas/fonemas y tendrán que rodearlas en el texto y poner el número total de veces que aparece. Cuando lo hayan terminado tendrán que repetir las sílabas señaladas en voz alta, uno por uno. De este modo el docente/psicólogo puede escuchar como pronuncian los fonemas y corregirles en voz alta, a la vez que los participantes se pueden escuchar entre ellos y retroalimentarse. Tras la realización y corrección del primer ejercicio se pasará al siguiente, que consistirá en responder a 6 preguntas de comprensión lectora sobre el cuento leído.

CUÉNTAME

Las sílabas/fonemas que habrá que encontrar son: “ca” “ez” “do” “za” “ro” “ci” “jor” “pe” “ña” “ex” “ba” “ña” “llo” “fer” “iz”.

Las 6 preguntas son:

¿De qué color era la capa de Caperucita?

¿Qué llevaba Caperucita en su cesta?

¿Qué le dijo la mamá de Caperucita a Caperucita antes de que se fuese a ver a su abuelita?

¿Qué animal se encontró caperucita en el camino?

¿Cuál era el plan del lobo?

¿Quién salvó a Caperucita y a su abuelita?

Anexo 2: Consentimiento Informado Para Profesores; Padres y/o Tutores

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: Intervención para Estudiantes con Dificultades en Lectoescritura tras el Impacto del Confinamiento por COVID-19

Yo,(tutor/a)

He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido hacer preguntas sobre el programa de intervención y he recibido suficiente información sobre el mismo.

Sé que puedo hablar con Mariana Menéndez Miranda (persona responsable del estudio)

Comprendo que mi participación es voluntaria.

Comprendo que puedo retirarme del programa:

- 1) cuando quiera
- 2) sin tener que dar explicaciones
- 3) sin que esto repercuta en su persona de ninguna manera

Presto libremente mi consentimiento para participar en este programa y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de los datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha sido entregada.

Deseo ser informado(a) sobre los resultados del estudio: sí no (marque lo que proceda)

Tengo acceso a este Consentimiento Informado.

Accedo a participar en este programa de intervención SI-NO

Fecha:

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio a quien responde esta encuesta

Firma de la persona de la responsable del programa:

Mariana Menéndez Miranda

Fecha: Período en que se realizará la investigación

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES/MADRES Y/O TUTORES/AS

DOCUMENTO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

Título del PROYECTO: Intervención para Estudiantes con Dificultades en Lectoescritura tras el Impacto del Confinamiento por Covid-19

Yo,,
(nombre y apellidos del hijo(a) y de la persona tutora responsable que firma el mismo)

He leído la hoja de información que se me ha entregado.

He podido hacer preguntas sobre el programa de intervención y he recibido suficiente información sobre el mismo.

Sé que puedo hablar con Mariana Menéndez Miranda (persona responsable del estudio)

Comprendo que mi participación y la de mi hijo(a) es voluntaria.

Comprendo que tanto yo como él/ella retirarse del estudio:

- 1) cuando quiera
- 2) sin tener que dar explicaciones
- 3) sin que esto repercuta en su persona de ninguna manera

Presto libremente mi consentimiento para participar en este programa y doy mi consentimiento para el acceso y utilización de los datos conforme se estipula en la hoja de información que se me ha entregado.

Deseo ser informado(a) sobre los resultados del estudio: sí no (marque lo que proceda)

Tengo acceso a este Consentimiento Informado.

Accedo a que mi hijo(a) _____ participe en esta intervención

SI-NO

Fecha:

He explicado la naturaleza y el propósito del estudio a quien responde esta encuesta

Firma de la persona responsable del programa de intervención:

Mariana Menéndez Miranda

Fecha: Período en que se realizará la investigación