MAESTRO y SOCIEDAD e-ISSN 1815-4867

Volumen 23 Número 4 Año 2026
Artículo original

Estrategia didáctica mediada por la APP "yo también leo" orientada al fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica

Teaching strategy mediated by the "Yo también leo" app aimed at strengthening literacy skills in second-grade General Basic Education students

Estratégia didática mediada pelo aplicativo "Yo también leo", voltada para o fortalecimento da leitura e da escrita em alunos do segundo ano do Ensino Fundamental

Andrea Maritza Moreno Gordillo *, https://orcid.org/0009-0005-4436-4521
Yordenis Ramos Lopez, https://orcid.org/0000-0002-7103-3905

Universidad Nacional de Educación (UNAE), Ecuador

*Autor para correspondencia. email ammoreno2@unae.edu.ec

Para citar este artículo: Moreno Gordillo, A. M. y Ramos Lopez, Y. (2026). Estrategia didáctica mediada por la APP "yo también leo" orientada al fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. *Maestro y Sociedad*, 23(4), 3565-3587. https://maestroysociedad.uo.edu.cu

RESUMEN

Introducción: La adquisición de la lectoescritura en los primeros años de Educación General Básica requiere estrategias didácticas que articulen la enseñanza explícita de las habilidades lingüísticas con el aprovechamiento pedagógico de recursos digitales. La investigación se planteó como objetivo implementar una estrategia didáctica mediada por la aplicación "Yo también leo" para fortalecer la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, Loja, Ecuador. Materiales y métodos: Se estructuró un estudio aplicado, con enfoque mixto y diseño preexperimental de un solo grupo con mediciones pretest y postest, dirigido a 18 estudiantes. Se desarrollaron procedimientos de análisis documental, curricular y tecnopedagógico, así como la modelación de la estrategia mediante el modelo ADDIE. Resultados: Como resultado, se diseñó "Leo jugando y escribo con sentido", organizada en cuatro momentos didácticos y 24 sesiones de 35 minutos, que integran actividades digitales, conciencia fonológica, decodificación, comprensión lectora y producción escrita mediante la mediación docente. Discusión: En el ejercicio de análisis de mediciones emparejadas, la puntuación media global pasó de 5,28 a 8,01 puntos, con una diferencia de 2,73 puntos. El contraste mediante la prueba t de Student mostró significación estadística, $t(17) = 8,80$; $p < 0,001$, y un tamaño del efecto elevado ($d_z = 2,07$). Conclusiones: Se concluye que la estrategia constituye una propuesta pedagógica fundamentada y curricularmente articulada, cuya efectividad queda demostrada mediante la evidencia empírica documentada.

Palabras clave: Lectoescritura; estrategia didáctica; aplicación educativa; mediación docente; Educación General Básica.

ABSTRACT

Introduction: The acquisition of literacy skills during the early years of basic education requires instructional strategies that combine the explicit teaching of linguistic skills with the pedagogical use of digital resources. The objective of this research was to implement an instructional strategy mediated by the application "Yo también leo" ("I Read Too") to strengthen literacy skills among second-grade students at the Padre Julián Lorente Educational Unit in Loja, Ecuador. Materials and Methods: An applied study was conducted using a mixed-methods approach and a single-group, pre-experimental design, involving pre-test and post-test measurements with 18 students. The process included document, curriculum, and techno-pedagogical analysis, as well as the development of the strategy based on the ADDIE model. Results: The resulting strategy, titled "Leo jugando y escribo con sentido" ("Reading Through Play and Writing with Meaning"), is organized into four instructional stages and 24 sessions of 35 minutes each. It integrates digital activities, phonological awareness, decoding, reading comprehension, and written production, all facilitated by the teacher.

Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional

Discussion: An analysis of paired measurements showed an increase in the overall mean score from 5.28 to 8.01—a gain of 2.73 points. A Student's t-test confirmed statistical significance, t(17) = 8.80; p < 0.001, with a large effect size (d_z = 2.07). Conclusions: The strategy represents a well-founded, curriculum-aligned pedagogical approach, the effectiveness of which is supported by the documented empirical evidence.
Keywords: Literacy; teaching strategy; educational application; teacher mediation; General Basic Education.

RESUMO

Introdução: A aquisição da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Básico requer estratégias didáticas que articulem o ensino explícito de habilidades linguísticas com o aproveitamento pedagógico de recursos digitais. A pesquisa teve como objetivo implementar uma estratégia didática mediada pelo aplicativo "Yo también leo" para fortalecer a leitura e a escrita em estudantes do segundo ano do Ensino Básico da Unidade Educativa Padre Julián Lorente, em Loja, Equador. Materiais e métodos: Estruturou-se um estudo aplicado, com abordagem mista e delineamento pré-experimental de grupo único, incluindo avaliações de pré-teste e pós-teste, envolvendo 18 estudantes. Foram realizados procedimentos de análise documental, curricular e tecnopedagógica, além da modelagem da estratégia por meio do modelo ADDIE. Resultados: Como resultado, foi elaborada a proposta "Leo jugando y escribo con sentido", organizada em quatro momentos didáticos e 24 sessões de 35 minutos, integrando atividades digitais, consciência fonológica, decodificação, compreensão leitora e produção escrita sob a mediação docente. Discussão: Na análise de medidas pareadas, a pontuação média global passou de 5,28 para 8,01 pontos, com uma diferença de 2,73 pontos. A análise por meio do teste t de Student revelou significância estatística, t(17) = 8,80; p < 0,001, com um tamanho de efeito elevado (d_z = 2,07). Conclusões: Conclui-se que a estratégia constitui uma proposta pedagógica fundamentada e curricularmente articulada, cuja eficácia é demonstrada por meio de evidências empíricas documentadas.
Palavras-chave: Letramento e alfabetização; estratégia didática; aplicação educacional; mediação docente; Educação Básica.

Recibido: 1/10/2026 Aprobado: 9/10/2026

Introducción

La transformación de los sistemas educativos en el contexto contemporáneo constituye un desafío que demanda repensar las concepciones pedagógicas, los modelos de enseñanza y las estrategias utilizadas para desarrollar las competencias fundamentales del estudiantado. En una sociedad caracterizada por la expansión de las tecnologías digitales, la diversificación de los medios de comunicación y el acceso permanente a la información, la educación enfrenta la responsabilidad de formar individuos capaces de comprender, interpretar, producir y comunicar conocimientos de manera crítica, reflexiva y autónoma. Desde esta perspectiva, las competencias de lectoescritura adquieren especial relevancia, al constituir una base esencial para el desarrollo del pensamiento, la construcción de aprendizajes significativos y la participación activa en los diferentes ámbitos de la vida. Su fortalecimiento desde los primeros años de escolaridad representa, por tanto, una prioridad educativa que trasciende el dominio instrumental de la lectura y la escritura, para situarse en el desarrollo integral de las capacidades comunicativas y cognitivas del ser humano.

En correspondencia con estas transformaciones, los modelos educativos contemporáneos requieren superar prácticas tradicionales centradas predominantemente en la transmisión y reproducción de contenidos, para favorecer experiencias formativas sustentadas en metodologías activas, aprendizaje colaborativo, interacción significativa y construcción autónoma del conocimiento. La incorporación de herramientas digitales, aplicaciones educativas y recursos multimedia ofrece nuevas posibilidades para diversificar las actividades de enseñanza, estimular la motivación y atender los diferentes ritmos de aprendizaje. Sin embargo, su aprovechamiento pedagógico no depende exclusivamente de la disponibilidad tecnológica, sino de la capacidad de los sistemas educativos para integrarlas de manera pertinente al currículo, considerando las particularidades del contexto, las necesidades de los estudiantes y los objetivos formativos. En consecuencia, la innovación educativa debe comprenderse como un proceso de transformación metodológica que articula los recursos tecnológicos con la intencionalidad didáctica y la mediación docente, evitando reducir la digitalización de la enseñanza a la simple sustitución de materiales convencionales por dispositivos electrónicos.

Esta realidad sitúa al profesorado ante nuevas exigencias profesionales relacionadas con el desarrollo de competencias digitales, la selección crítica de recursos educativos y la planificación de experiencias de aprendizaje mediadas por tecnologías. La formación y actualización permanente de los docentes constituye una condición indispensable para conducir procesos educativos en los que converjan los conocimientos

disciplinares, las metodologías activas y los entornos digitales. Particularmente, en la enseñanza inicial de la lectoescritura, el acompañamiento pedagógico resulta determinante para articular las actividades interactivas con el desarrollo de la conciencia fonológica, la decodificación, la comprensión lectora y la producción escrita. Por ello, la incorporación de aplicaciones educativas debe responder a una planificación sistemática que favorezca la participación del estudiante, la retroalimentación oportuna y la transferencia de los aprendizajes hacia situaciones comunicativas reales, sin desplazar las experiencias de interacción oral, lectura compartida y escritura que contribuyen a la apropiación progresiva del lenguaje.

En el contexto ecuatoriano, estas exigencias adquieren particular significado ante la orientación del currículo nacional priorizado hacia el desarrollo de competencias comunicacionales, digitales y socioemocionales, entre otras, como parte de una formación integral que responda a las necesidades educativas contemporáneas. Esta concepción curricular demanda fortalecer las prácticas pedagógicas desde los primeros niveles de Educación General Básica, mediante estrategias que integren los aprendizajes esenciales con recursos didácticos contextualizados y experiencias de participación activa. No obstante, la existencia de orientaciones curriculares y herramientas tecnológicas no asegura, por sí misma, su incorporación efectiva al proceso de enseñanza y aprendizaje. Se requiere una actuación docente intencionada que permita identificar las dificultades asociadas con la adquisición de la lectoescritura y seleccionar alternativas metodológicas capaces de atenderlas desde una perspectiva inclusiva, progresiva y significativa. En este escenario, resulta pertinente examinar las posibilidades de las aplicaciones educativas como recursos de mediación didáctica para el fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras durante los primeros años de escolaridad.

Desde esta perspectiva, la pertinencia de incorporar aplicaciones educativas como recursos de mediación didáctica debe analizarse a partir de las necesidades reales del aprendizaje, particularmente de las dificultades que persisten en la adquisición de las competencias lectoras y escritoras durante los primeros años de escolaridad, cuyas implicaciones trascienden el área de Lengua y Literatura y comprometen la progresión de los aprendizajes en las diferentes áreas curriculares.

En correspondencia con esta realidad educativa, el fortalecimiento de la lectoescritura constituye una necesidad pedagógica que adquiere particular relevancia en los primeros años de Educación General Básica, etapa en la que los estudiantes desarrollan las habilidades fundamentales para la apropiación del código alfabético, la comprensión de significados y la producción de mensajes escritos. Sin embargo, este proceso puede verse condicionado por factores cognitivos, lingüísticos, didácticos y contextuales que inciden en la adquisición progresiva de las competencias comunicativas. Entre ellos se encuentran las dificultades para reconocer y relacionar sonidos y grafías, la insuficiente consolidación de la conciencia fonológica, las diferencias individuales en los ritmos de aprendizaje y las limitaciones en las oportunidades de práctica sistemática de la lectura y la escritura. A estos factores pueden sumarse prácticas de enseñanza poco diversificadas y una integración insuficientemente planificada de recursos digitales interactivos, circunstancias que justifican la búsqueda de alternativas metodológicas contextualizadas, aunque su incidencia específica requiere ser comprobada en cada realidad educativa.

Esta problemática adquiere relevancia en la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, situada en la ciudad de Loja, Ecuador, donde se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje de Lengua y Literatura en segundo año de Educación General Básica. En este contexto, la investigación se circunscribe a un grupo de 18 estudiantes, integrado por diez niñas y ocho niños, cuyas experiencias de aprendizaje transcurren en una etapa decisiva para la consolidación de las habilidades lectoras y escritoras. A partir de las observaciones realizadas en la práctica docente, se han identificado manifestaciones relacionadas con dificultades para reconocer letras y sus correspondientes sonidos, formar sílabas y palabras, desarrollar una lectura fluida de enunciados sencillos, comprender información escrita y expresar ideas mediante producciones textuales breves. Estas manifestaciones, identificadas a partir de la experiencia docente, constituyeron el punto de partida para delimitar el problema científico y establecer las cuatro dimensiones de análisis de la lectoescritura: conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema; decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial; comprensión lectora y vocabulario; y producción escrita. Sobre esta base se estructuraron los instrumentos de evaluación diagnóstica y final, así como los procedimientos metodológicos destinados a examinar las variaciones en el desempeño estudiantil mediante mediciones comparables.

Desde el análisis pedagógico de esta situación, resulta pertinente considerar que las dificultades observadas podrían estar asociadas con la necesidad de fortalecer las estrategias de enseñanza explícita del código alfabético, diversificar las experiencias de interacción con el lenguaje escrito y favorecer actividades que

articulen la conciencia fonológica, la decodificación, la comprensión lectora y la producción escrita. Asimismo, la incorporación de aplicaciones educativas con recursos visuales, auditivos e interactivos representa una posibilidad para complementar las prácticas convencionales y atender los diferentes ritmos de aprendizaje. No obstante, su utilización exige una mediación docente intencionada que garantice la correspondencia entre las funcionalidades tecnológicas, las destrezas curriculares y las necesidades formativas de los estudiantes. En consecuencia, el problema no se reduce a la disponibilidad de herramientas digitales, sino que comprende la necesidad de integrarlas mediante una estrategia didáctica estructurada que contribuya al desarrollo de las habilidades de lectoescritura.

En atención a estos antecedentes, la investigación se delimita al fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, mediante una intervención pedagógica que articule las funcionalidades de la aplicación "Yo también leo" con actividades de enseñanza explícita, metodologías activas, recursos manipulativos y procedimientos de evaluación formativa. La pertinencia de esta intervención radica en la posibilidad de integrar experiencias digitales y presenciales dentro de una secuencia didáctica orientada al desarrollo progresivo de las habilidades lectoras y escritoras.

A partir de la caracterización de la situación problemática y de las dificultades identificadas en el contexto educativo objeto de estudio, se formula el siguiente problema científico: ¿Qué insuficiencias se manifiestan en el desarrollo de las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, Loja?

En correspondencia con la problemática planteada, se establece como objetivo de la investigación: Implementar una estrategia didáctica mediada por la aplicación "Yo también leo" para el fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, Loja.

Leer y escribir con autonomía es la puerta de entrada al resto del currículo; cuando un niño no lo logra en los primeros años, las dificultades se trasladan a todas las áreas. El Banco Mundial (2022) estimó que el 70 % de los niños de 10 años de los países de ingresos bajos y medios no puede leer ni comprender un texto sencillo. En la región, la situación es parecida: Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025) encontraron que el 20,4 % de los estudiantes panameños de segundo grado evaluados no leía, en buena parte porque aún no dominaba la decodificación. Ambos datos apuntan al mismo momento crítico, los primeros grados de la Educación General Básica, que es donde se ubica este estudio.

La lectoescritura inicial no es una habilidad única. La concepción simple de la lectura, que Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025) pusieron a prueba en un contexto de bajo rendimiento, explica la comprensión lectora como el producto de dos componentes: la destreza para decodificar y la comprensión del lenguaje oral. Ostiz-Blanco et al. (2021) describen la lectura como una capacidad con varias facetas que incluye el conocimiento alfabético, la conciencia fonémica, el vocabulario, la comprensión y la fluidez. La escritura, por su parte, se construye en diálogo con estos mismos procesos: Albuquerque y Alves-Martins (2016) mostraron que las experiencias tempranas de escritura, en las que el niño reflexiona sobre la relación entre sonidos y letras, favorecen el aprendizaje posterior de la lectura y la escritura. En este trabajo, por tanto, la lectoescritura inicial se entiende como un proceso integrado que articula cuatro dimensiones: conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema; decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial; comprensión lectora y vocabulario; y producción escrita.

La primera dimensión tiene el respaldo empírico más sólido. Gutiérrez-Fresneda et al. (2020), en un estudio con 345 niños de 3 y 4 años, observaron que la conciencia fonológica crece cuando comienza la instrucción lectora y recomendaron combinar desde el inicio el trabajo con los sonidos del habla y el conocimiento de las letras. La revisión de Flores-Flores et al. (2022) confirma su relación directa con la lectura inicial, y en Panamá su aporte a la decodificación persistió a lo largo de la primaria (Cubilla-Bonnetier y Sánchez-Vincitore, 2025). No aparece de manera espontánea: requiere enseñanza explícita y progresiva.

Decodificar y reconocer palabras, la segunda dimensión, depende de que el estudiante establezca con seguridad las correspondencias entre grafemas y fonemas y las automatice. Chávez Delgado et al. (2022) revisaron 20 programas de intervención en lectura inicial con hablantes de español y encontraron que el 70 % combinaba el trabajo de decodificación con actividades orientadas al significado, como vocabulario y comprensión. Esa combinación advierte contra las propuestas que se quedan en un solo componente. La

evaluación del proyecto USAID Leer, en la República Dominicana, midió en segundo grado precisamente esos precursores: conocimiento de letras, conciencia fonológica, lectura de palabras y fluidez (Sánchez-Vincitore et al., 2020).

Con la comprensión y el vocabulario, tercera dimensión, el foco pasa del código al significado. Ramírez-Sierra y Fernández-Reina (2022) distinguen los niveles literal, inferencial y crítico, y hallaron desempeños bajos en los tres en un grupo de estudiantes colombianos de tercer grado, lo que sugiere que la comprensión debe trabajarse de forma intencionada desde los grados anteriores. Lázaro et al. (2021) añaden que la conciencia morfológica, es decir, la reflexión sobre las partes de las palabras, se relaciona con la comprensión y el vocabulario. En entornos digitales, la comprensión enfrenta otros riesgos, como la atención dividida y la sobrecarga de información (Díaz-Calle et al., 2024).

La producción escrita, cuarta dimensión, exige algo más que trazar letras. Villacís-Jácome et al. (2023) destacan la metacognición en la escritura infantil, es decir, la capacidad de planificar, supervisar y revisar lo que se escribe. Moreno et al. (2022) encontraron que la memoria de trabajo, la memoria a largo plazo, la percepción visoespacial y la planificación predicen el desempeño en expresión escrita, y Aznárez-Mauleón et al. (2020) mostraron que, cuando los estudiantes escriben en parejas, la reflexión que surge se concentra sobre todo en aspectos textuales y ortográficos. El soporte también importa. En preescolar, escribir con lápiz sobre papel favoreció el reconocimiento de letras frente al teclado, y el lápiz digital sobre tableta no mostró ventajas (Mayer et al., 2020): por eso una propuesta mediada por una aplicación debe mantener la escritura manual fuera de la pantalla.

Estas cuatro dimensiones no se desarrollan solas; dependen de cómo el docente organiza la enseñanza. La revisión de Sánchez-Rodríguez y Santolària-Òrrios (2020) sobre la alfabetización inicial en España constató el predominio de prácticas de instrucción sistemática dirigida por el docente. En Guatemala, Quemé-Oroxom (2022) observó que las docentes aplicaban técnicas aisladas más que estrategias didácticas planificadas. Esa diferencia es central para este estudio. Aquí se entiende por estrategia didáctica una secuencia planificada de objetivos, actividades, recursos, formas de mediación y criterios de evaluación orientada a un aprendizaje definido, y no una suma de actividades sueltas. Para construirla con orden se recurre al diseño instruccional, que Branch (2009) describe, a través del modelo ADDIE, como un proceso sistemático de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la enseñanza.

La segunda categoría del estudio es la mediación didáctico-tecnopedagógica, entendida como la manera en que el docente integra un recurso digital con los objetivos curriculares, las actividades complementarias y el acompañamiento a los estudiantes. En este trabajo, una aplicación educativa es un programa para teléfono o tableta diseñado con una intención de aprendizaje explícita; su valor pedagógico no está en el recurso mismo, sino en la forma en que se articula con esa mediación. La evidencia sobre el uso de tecnología en la alfabetización inicial es favorable, pero con reservas. El metaanálisis de Verhoeven et al. (2020), que reunió 59 estudios con 6786 niños de preescolar y educación infantil, estimó un tamaño del efecto positivo pero pequeño (d = 0,28) para las intervenciones apoyadas por computadora, con resultados mejores cuando la intervención formaba parte de un sistema de aprendizaje integrado en el aula. Los mismos autores advierten que los efectos eran mayores en los estudios con diseños menos rigurosos. Cheung y Slavin (2013) llegaron a una conclusión similar con lectores con dificultades: efectos positivos, aunque modestos. La revisión de Ostiz-Blanco et al. (2021), con 55 estudios, señala además la heterogeneidad de estas investigaciones y pide muestras más amplias e intervenciones más largas.

Los estudios con aplicaciones concretas muestran lo mismo desde otro ángulo. GraphoGame produjo mejoras en el conocimiento de letras y en la decodificación de preescolares en riesgo de dislexia, pero sin transferencia a habilidades fonológicas que no se habían entrenado de forma explícita (Vanden-Bempt et al., 2021); en primer grado, favoreció el dominio de las correspondencias grafema-fonema y mejoras pequeñas en fluidez (Glatz et al., 2023); Sánchez Castro y Pascual Sevillano (2022) reportaron mejoras en comprensión lectora tras 50 sesiones con el juego serio Leobien, y Cadime et al. (2022) observaron avances en lectura de palabras, fluidez y comprensión oral en 81 estudiantes de segundo grado con una herramienta digital, aunque con un diseño de un solo grupo. Bonneton-Botté et al. (2020), a su vez, encontraron que el valor añadido de una aplicación para aprender la escritura manual dependió de las características iniciales de los niños. Una aplicación, en suma, apoya sobre todo lo que entrena de forma directa, pero no reemplaza una enseñanza que articule todos los componentes.

La presencia del docente marca buena parte de la diferencia. Dore et al. (2020), en un estudio con 488 niños, hallaron que el uso de medios digitales se asociaba con menores avances en lectoescritura solo cuando los adultos se involucraban poco en esa experiencia. Hoel et al. (2020), por su parte, documentaron cómo las docentes adaptan sus estrategias al leer libros en formato de aplicación. En Noruega, la implementación de tabletas en la primaria mostró efectos limitados en el aprendizaje, estrechamente ligados a la práctica pedagógica y a la competencia digital del profesorado (Krumsvik et al., 2021). Por eso la mediación docente constituye una dimensión propia de este estudio, junto con la articulación curricular, la multimodalidad y la usabilidad.

La multimodalidad y la usabilidad completan la categoría. La tableta es la tecnología tangible más usada en educación infantil y la alfabetización, su campo más estudiado (González González, 2021). Los poemas digitalizados (Selfa-Sastre, 2022) y los cuentos de realidad aumentada (Peña-Acuña y Martínez-Sala, 2022) muestran el interés de combinar texto, imagen y sonido, siempre con el docente orientando la actividad. Al evaluar una aplicación de realidad aumentada con niños con dislexia, Ausín-Villaverde et al. (2023) obtuvieron una aceptación apenas moderada, lo que confirma que la facilidad de uso y la adecuación al usuario deben evaluarse y no darse por supuestas. La formación docente es otra condición: Fernández-Chávez et al. (2022) validaron un instrumento basado en el modelo TPACK para conocer cómo las educadoras integran las TIC en la enseñanza de la conciencia fonológica y del conocimiento de letras, y Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo (2021) concluyeron que integrar las TIC en la lectura y la escritura requiere un diseño didáctico explícito. Desde la inclusión, Reyes-Chávez y Prado-Rodríguez (2020) suman la brecha digital y el diseño de entornos como condiciones de uso.

La aplicación “Yo también leo” se inscribe en este campo. Sus desarrolladores la presentan como una herramienta basada en el método global de lectura, pensada para niños y niñas con síndrome de Down, autismo y otras formas de diversidad funcional cognitiva, que comienza con juegos de estimulación perceptiva, avanza hacia la lectura de textos cortos, permite que cada niño progrese a su ritmo y ofrece una versión para familias y otra para centros educativos (Yo también leo, 2021.). Según una de sus creadoras, cada palabra se acompaña de imagen y audio, el vocabulario puede personalizarse con nombres y temas cercanos al niño y la secuencia va de la palabra completa a la sílaba y a la letra (Fuerte, 2021). Dos rasgos obligan a analizarla con cuidado antes de proponerla para un aula regular de segundo año. Fue concebida para una población con necesidades específicas, por lo que su pertinencia para otros estudiantes no puede suponerse; y el método global parte del reconocimiento de palabras completas, mientras que la evidencia revisada insiste en enseñar de forma explícita, desde el inicio, la conciencia fonológica y las correspondencias grafema-fonema. La aplicación podría resultar útil para el reconocimiento de palabras y la asociación entre imagen y texto, pero necesita complementarse con actividades fonológicas, de comprensión y de escritura manual.

El currículo ecuatoriano ofrece el marco para esa articulación. Para el subnivel de Básica Elemental, el Ministerio de Educación del Ecuador (2016) plantea formar lectores, hablantes y escritores competentes, apropiarse del código alfabético, leer de manera autónoma y usar recursos de biblioteca y TIC. Las destrezas LL.2.3.8 y LL.2.3.10 vinculan los conocimientos lingüísticos con la decodificación, la comprensión y la lectura personal, y las destrezas LL.2.4.1, LL.2.4.2, LL.2.4.3, LL.2.4.4 y LL.2.4.7 orientan la producción escrita y la reflexión fonológica y ortográfica. El currículo priorizado vigente mantiene el énfasis en las competencias comunicacionales y digitales (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). La necesidad de fortalecer estas competencias desde los primeros grados se refleja en el reporte nacional del ERCE 2019, según el cual una parte importante de los estudiantes ecuatorianos evaluados en lectura no alcanzó el nivel mínimo esperado (UNESCO-LLECE, 2022).

El estudio se sitúa en la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, una institución de régimen Sierra ubicada en el barrio Miraflores, parroquia urbana Sucre de la ciudad de Loja, que atiende a unos 680 estudiantes desde Inicial hasta tercero de Bachillerato en jornadas matutina y vespertina (Unidad Educativa Padre Julián Lorente, 2023). Su Plan Educativo Institucional reconoce dos necesidades que tocan de cerca este trabajo: crear lineamientos para el fomento de la lectura en todas las áreas y elaborar un plan para el uso seguro de internet y de los dispositivos tecnológicos, en una comunidad que ya cuenta con servicio de internet y en la que la mayoría de sus miembros dispone de un dispositivo inteligente. En segundo año, la experiencia docente ha permitido percibir dificultades para reconocer letras y sonidos, formar sílabas y palabras, leer con fluidez, comprender instrucciones sencillas y producir textos breves.

La literatura revisada permite identificar la brecha que orienta este estudio. Existe evidencia sobre los componentes de la lectoescritura inicial y sobre el efecto de algunas aplicaciones en habilidades puntuales,

pero los mismos estudios muestran que los resultados dependen de la integración curricular y de la mediación docente, y ninguno de ellos ofrece una estrategia que articule las funcionalidades de "Yo también leo" con las dimensiones de la lectoescritura y con las destrezas del currículo ecuatoriano de segundo año de Educación General Básica. Diseñarla, fundamentarla y someterla a la valoración de especialistas antes de llevarla al aula evita atribuir a la tecnología efectos no comprobados y deja una base para su implementación y evaluación empírica.

En consecuencia, el objetivo de esta investigación es implementar una estrategia didáctica mediada por la aplicación "Yo también leo", sustentada teórica y curricularmente, orientada al fortalecimiento de la lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica.

MATERIALES Y MÉTODOS

La investigación se desarrolló con un enfoque mixto Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), de tipo aplicado, con alcance descriptivo y analítico-comparativo, orientado al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura mediante la implementación de una estrategia didáctica mediada por la aplicación educativa "Yo también leo". La selección de este enfoque responde a la necesidad de obtener evidencias sobre el desempeño de los estudiantes antes y después de una intervención pedagógica estructurada, considerando las dimensiones que integran el proceso de adquisición de la lectura y la escritura.

De manera complementaria, se incorpora el análisis cualitativo de documentos curriculares, referentes científicos y valoraciones de especialistas, con el propósito de fundamentar la propuesta y examinar su pertinencia pedagógica. Esta articulación metodológica permitió relacionar la fundamentación teórica con la aplicación educativa y la valoración de los resultados del proceso educativo.

Se adoptó un diseño preexperimental con un solo grupo y mediciones pretest y postest, representado mediante el esquema O_1–X–O_2, donde O_1 corresponde a la evaluación diagnóstica inicial de las habilidades de lectoescritura, X representa la implementación de la estrategia didáctica y O_2 identifica la evaluación posterior a la intervención. Este diseño permitió comparar los resultados obtenidos por los mismos participantes en dos momentos, la identificación de posibles cambios en sus desempeños y determinar las diferencias entre el pretest y postest. La ausencia de un grupo de control se evidencia dado que hay un único paralelo de segundo en la institución educativa.

Para el desarrollo de la investigación se consideraron métodos de nivel teórico y empírico, articulados en correspondencia con el objetivo propuesto. Entre los primeros se encuentran el analítico-sintético y el inductivo-deductivo, empleados para interpretar críticamente la literatura científica relacionada con la lectoescritura inicial, las estrategias didácticas y la mediación tecnológica, así como para establecer relaciones entre las dimensiones del aprendizaje y las posibilidades educativas de la aplicación. El análisis documental permitió examinar el currículo priorizado de Lengua y Literatura para el subnivel de Básica Elemental, identificando las destrezas con criterios de desempeño y los indicadores de evaluación relacionados con la conciencia fonológica, la decodificación, la comprensión lectora y la producción escrita. Asimismo, mediante la modelación didáctica se estructuró la estrategia "Leo jugando y escribo con sentido", concebida como una secuencia progresiva de actividades digitales y presenciales sustentada en la mediación docente, la participación activa y la evaluación formativa.

Desde el punto de vista empírico, el estudio contempló la evaluación pedagógica y la observación sistemática como procedimientos para obtener información sobre el desempeño de los estudiantes durante el proceso de intervención. La evaluación pedagógica se aplicó en dos momentos, mediante tareas de lectoescritura organizadas según las dimensiones e indicadores del estudio. La observación permitió complementar el seguimiento de las actividades, identificar dificultades durante la interacción con los recursos y registrar aspectos relacionados con la participación, la autonomía y la mediación docente. Para asegurar la correspondencia entre las mediciones inicial y final se establecieron criterios comunes de evaluación, condiciones de aplicación comparables y un sistema de puntuación previamente definido.

El estudio se contextualiza en la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, ubicada en la ciudad de Loja, Ecuador, específicamente en segundo año de Educación General Básica, correspondiente al subnivel Elemental. El caso universo muestra estuvo integrado por 18 estudiantes, de los cuales diez son niñas y ocho niños. Se constituyó un procedimiento de muestreo no probabilístico de carácter censal, al contemplar la participación

de la totalidad del grupo. La selección responde a la pertinencia de desarrollar la intervención en un contexto educativo donde, a partir de la experiencia docente, se han reconocido manifestaciones de dificultad en el reconocimiento de sonidos y grafías, la formación de palabras, la comprensión de enunciados y la producción escrita inicial.

Se trabajó con tres unidades de análisis. La unidad documental comprendió la literatura científica publicada entre 2020 y 2026 sobre lectoescritura inicial y mediación tecnológica, junto con fuentes anteriores de carácter fundacional, y los documentos curriculares oficiales del subnivel de Básica Elemental (Ministerio de Educación del Ecuador, 2016, 2025), además de dos documentos de la institución: el Plan Educativo Institucional (Unidad Educativa Padre Julián Lorente, 2023) y el Modelo Institucional de Evaluación Educativa (Unidad Educativa Padre Julián Lorente, 2025). La unidad tecnopedagógica correspondió a las funcionalidades de la aplicación "Yo también leo" relacionadas con las dimensiones del estudio. La tercera unidad la formaron los 5 especialistas seleccionados de forma intencional, con título de cuarto nivel en educación o áreas afines, al menos cinco años de experiencia en alfabetización inicial, didáctica de Lengua y Literatura, tecnología o investigación educativas, y disposición para participar de manera voluntaria (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008).

El sistema categorial se derivó del objetivo de la investigación y de la literatura revisada, y funcionó como matriz de consistencia entre la fundamentación, el análisis y el diseño de la estrategia (Arias Gonzáles, 2021). La Tabla 1 presenta las dos categorías, su definición conceptual, sus dimensiones, los indicadores de análisis y la técnica con la que se abordó cada una.

Tabla 1. Sistema de categorías, dimensiones e indicadores (matriz de consistencia)

Categoría y definición conceptual	Dimensión	Indicadores de análisis	Técnica / instrumento
Lectoescritura inicial: proceso integrado mediante el cual el estudiante se apropia del código alfabético, reconoce y comprende palabras y textos breves y produce mensajes escritos con propósito comunicativo. Albuquerque y Alves-Martins (2016) ; Cubilla Bonnetier y Sánchez-Vincitore (2025)	1.1 Conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema	Identificación y manipulación inicial de sonidos; sonido inicial y final; segmentación silábica; asociación fonema-grafema; discriminación de sonidos próximos.	Evaluación pedagógica / pretest y postest.
	1.2 Decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial	Reconocimiento de letras, sílabas y palabras; lectura de palabras frecuentes; asociación palabra-significado; lectura oral de frases breves con precisión y continuidad.	Evaluación pedagógica / pretest y postest.
	1.3 Comprensión lectora inicial y vocabulario	Comprensión de palabras, frases y textos breves; información explícita; inferencias sencillas; relación imagen-texto; ampliación y uso funcional del vocabulario.	Evaluación pedagógica / pretest y postest.
	1.4 Producción escrita inicial	Escritura de palabras y oraciones sencillas; correspondencia sonido-grafía; organización básica de ideas; producción guiada a partir de imágenes; revisión con apoyo docente.	Evaluación pedagógica / pretest y postest, con criterios de calificación.
Mediación didáctico-tecnopedagógica con la app "Yo también leo": forma en que el docente integra un recurso digital con los objetivos curriculares, las actividades complementarias y el acompañamiento a los estudiantes Krumsvik et al. (2021); Verhoeven et al. (2020)	2.1 Articulación curricular y secuenciación didáctica	Correspondencia entre destrezas, dimensiones de la lectoescritura, objetivos, actividades y criterios de evaluación; progresión de la dificultad; contextualización.	Análisis curricular / matriz de articulación y valoración especializada.
	2.2 Multimodalidad e interacción con la aplicación	Pertinencia de la asociación imagen-palabra (y audio, si la aplicación lo ofrece); interactividad; oportunidades de práctica; relación entre funcionalidad y propósito pedagógico.	Análisis tecnopedagógico y observación / ficha de análisis y registro de implementación.
	2.3 Mediación docente y actividades complementarias	Andamiaje docente; combinación con actividades fonológicas, manipulativas, de lectura oral, comprensión y escritura manual; retroalimentación.	Observación pedagógica / registro de implementación y seguimiento.
	2.4 Usabilidad, accesibilidad y factibilidad pedagógica	Facilidad de uso para la edad; claridad de navegación e instrucciones; requerimientos tecnológicos; adecuación a los estudiantes sin necesidades específicas; tiempo y recursos del aula; alternativas ante conectividad limitada.	Análisis tecnopedagógico, observación y juicio de especialistas / ficha de análisis y rúbrica.

Fuente: Elaboración propia a partir de la literatura citada.

Los criterios con los que los especialistas valoraron la estrategia (pertinencia, coherencia teórica y curricular, coherencia didáctica y tecnopedagógica, claridad, factibilidad y potencial formativo) no forman parte del

sistema categorial. Las categorías sirven para analizar y construir el objeto de estudio; los criterios de validación, para juzgar la calidad de la estrategia ya diseñada.

Para la obtención de información se consideraron el análisis documental y curricular, el análisis tecnopedagógico, la evaluación pedagógica, la observación sistemática y el juicio de especialistas, en correspondencia con las fases de la investigación y las dimensiones establecidas en el sistema categorial. El análisis documental y curricular se organizó mediante una matriz de revisión de fuentes científicas y una matriz de correspondencia entre las dimensiones de la lectoescritura, los objetivos de aprendizaje, las destrezas con criterios de desempeño y los indicadores de evaluación del currículo ecuatoriano. Complementariamente, el análisis tecnopedagógico se efectuó mediante una ficha que permitió examinar las funcionalidades de la aplicación "Yo también leo", sus recursos multimodales, posibilidades de interacción, progresión de actividades, condiciones de accesibilidad y pertinencia para el contexto educativo estudiado.

La evaluación pedagógica se estableció como el procedimiento central para la valoración de las habilidades de lectoescritura mediante dos mediciones: una evaluación diagnóstica inicial (pretest) y una evaluación final (postest). Ambas se organizaron a partir de las cuatro dimensiones definidas en la Tabla 1: conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema; decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial; comprensión lectora y vocabulario; y producción escrita. El procedimiento de evaluación contempló criterios equivalentes de contenido, dificultad y calificación, con el propósito de garantizar la comparabilidad de las puntuaciones obtenidas en ambos momentos. Asimismo, se estableció un sistema de registro individual codificado para relacionar los resultados iniciales y finales de cada estudiante y determinar las variaciones en su desempeño.

La observación sistemática se incorporó como procedimiento complementario para el seguimiento de la intervención pedagógica. Se definieron registros de implementación orientados a documentar la participación estudiantil, las interacciones con la aplicación, las dificultades surgidas durante las actividades, las formas de mediación docente y los ajustes realizados en las experiencias de aprendizaje. Esta información se consideró necesaria para contextualizar los resultados cuantitativos y examinar las condiciones pedagógicas en las que se desarrolló la estrategia didáctica.

El juicio de especialistas se estructuró mediante una rúbrica de validación con escala ordinal de cinco niveles, organizada en seis criterios: pertinencia, coherencia teórica y curricular, coherencia didáctica y tecnopedagógica, claridad, factibilidad y potencial formativo. El instrumento incluyó espacios para observaciones abiertas y una valoración general de la propuesta. Los criterios se definieron a partir del sistema categorial y de los componentes estructurales de la estrategia, con el propósito de examinar su calidad pedagógica, consistencia interna y adecuación al contexto institucional. Este procedimiento se orientó a fundamentar los ajustes del diseño antes de su implementación, sin equiparar la valoración de los especialistas con la medición de los aprendizajes estudiantiles.

La validación de la estrategia didáctica se estructuró mediante el juicio de cinco especialistas, para lo cual se elaboró una rúbrica con escala ordinal de valoración de 1 a 5 puntos y espacios destinados al registro de observaciones cualitativas (Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez, 2008). El instrumento comprendió seis criterios: pertinencia, coherencia teórica y curricular, coherencia didáctica y tecnopedagógica, claridad, factibilidad y potencial formativo. Sus descriptores se definieron a partir de las categorías y dimensiones del estudio, de manera que cada valoración correspondiera a componentes identificables de la estrategia. Este procedimiento se orientó a examinar la consistencia y aplicabilidad pedagógica de la propuesta, así como a fundamentar los ajustes necesarios en su diseño. En correspondencia con los procedimientos descritos, la Tabla 2 presenta las fases de la investigación, sus propósitos, las técnicas e instrumentos empleados y los productos metodológicos correspondientes.

El tratamiento de la información se organizó mediante procedimientos cualitativos y cuantitativos, en correspondencia con la naturaleza de los datos, las técnicas empleadas y los objetivos de cada fase de la investigación. La información documental, curricular y tecnopedagógica se examinó mediante análisis de contenido categorial, tomando como referentes las categorías, dimensiones e indicadores establecidos en la Tabla 1. Este procedimiento permitió establecer relaciones entre los fundamentos científicos de la lectoescritura, las destrezas curriculares y las funcionalidades de la aplicación "Yo también leo", así como identificar los elementos pedagógicos necesarios para la modelación de la estrategia didáctica. Para el tratamiento de la información cualitativa se establecieron criterios de organización temática vinculados con las condiciones de implementación, las observaciones de los especialistas y las posibilidades de mejora de la propuesta.

Para el análisis de las evaluaciones pedagógicas se definieron procedimientos de estadística descriptiva orientados a caracterizar los desempeños obtenidos en el pretest y postest. Se establecieron como medidas de análisis la media aritmética, la desviación estándar y los valores mínimos y máximos, tanto para el resultado global de lectoescritura como para las cuatro dimensiones consideradas. Asimismo, se contempló el cálculo de las diferencias individuales entre las puntuaciones iniciales y finales, con el propósito de identificar la dirección y magnitud de las variaciones registradas en los estudiantes.

El procedimiento inferencial se fundamentó en la comparación de mediciones relacionadas, considerando que los resultados correspondieron al mismo grupo de participantes en dos momentos del proceso investigativo. Se seleccionó la prueba t de Student para muestras relacionadas como procedimiento principal de contraste, condicionada a las características de los datos y al cumplimiento de sus supuestos estadísticos. Para comprobar la distribución de las diferencias entre el pretest y postest se estableció el empleo de procedimientos gráficos y de la prueba de normalidad de Shapiro-Wilk. En caso de que las condiciones de aplicación de la prueba paramétrica no resultaran adecuadas, se definió como alternativa la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, apropiada para el análisis de mediciones emparejadas.

Se adoptó un nivel de significación estadística de $\alpha = 0,05$ y se estableció la incorporación de intervalos de confianza del 95 % y una estimación del tamaño del efecto para muestras relacionadas, con el propósito de valorar la magnitud y precisión de las diferencias observadas. El contraste principal se delimitó al resultado global de lectoescritura, mientras que el análisis de las cuatro dimensiones se definió como complementario, considerando las precauciones correspondientes a la realización de comparaciones múltiples. Esta organización permitió establecer un procedimiento de interpretación que atendió tanto a la significación estadística como a la relevancia pedagógica de los cambios en el desempeño estudiantil.

Las valoraciones de los especialistas se organizaron según los seis criterios establecidos en la rúbrica, mediante frecuencias, porcentajes y medidas descriptivas acordes con la naturaleza ordinal de la escala utilizada. Se estableció como umbral de valoración favorable que al menos el 80 % de los evaluadores asignara puntuaciones de cuatro o cinco puntos en cada criterio, equivalente a cuatro de los cinco especialistas participantes. Este parámetro constituyó un criterio de decisión para la revisión de la propuesta y no una demostración estadística de su efectividad. Las observaciones abiertas se organizaron mediante análisis temático, considerando coincidencias, discrepancias y recomendaciones relacionadas con la pertinencia, coherencia y factibilidad de la estrategia. Su interpretación permitió orientar los ajustes propuestos y fundamentar las decisiones de mejora del diseño didáctico.

Para fortalecer el rigor del componente cualitativo se consideraron los criterios de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad propuestos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se sustentó en el contraste de la información procedente de la literatura científica, los documentos curriculares, el análisis tecnopedagógico y las valoraciones especializadas; la transferibilidad, en la caracterización del contexto educativo y de las condiciones de aplicación de la estrategia; la dependencia, en el registro sistemático de los procedimientos y decisiones metodológicas; y la confirmabilidad, en la trazabilidad entre los fundamentos teóricos, los indicadores de análisis y los componentes del diseño didáctico. Por su parte, para el componente cuantitativo se establecieron procedimientos de evaluación equivalentes entre el pretest y el postest, criterios de calificación previamente definidos y técnicas estadísticas apropiadas para mediciones relacionadas. La ausencia de un grupo de control se reconoció como una limitación para atribuir causalidad a los cambios observados.

Tabla 2. Fases, técnicas, instrumentos y productos de la investigación

Fase	Propósito	Técnica	Instrumento	Producto
1. Fundamentación y análisis teórico-curricular-tecnopedagógico	Identificar los fundamentos científicos de la lectoescritura y establecer su correspondencia con el currículo y las funcionalidades de la aplicación.	Análisis documental, curricular y tecnopedagógico.	Matriz de revisión documental, matriz de correspondencia curricular y ficha de análisis de la aplicación.	Matriz de articulación entre dimensiones, indicadores, destrezas curriculares y funcionalidades tecnológicas.
2. Modelación de la estrategia didáctica	Estructurar la estrategia, con base en las dimensiones de lectoescritura y el modelo ADDIE.	Modelación didáctica y análisis sistémico.	Plantilla de diseño de la estrategia y matriz de planificación didáctica.	Estrategia estructurada en cuatro momentos y 24 sesiones de aprendizaje.

3. Validación por especialistas	Valorar la pertinencia, coherencia, claridad, factibilidad y potencial formativo de la estrategia antes de su implementación.	Juicio de especialistas.	Rúbrica de validación con escala de cinco niveles y observaciones abiertas.	Valoración especializada y ajustes al diseño de la estrategia.
4. Diagnóstico inicial (pretest)	Caracterizar los niveles de desempeño de los estudiantes en las cuatro dimensiones de la lectoescritura antes de la intervención.	Evaluación pedagógica.	Prueba de lectoescritura y criterios de calificación por dimensión.	Resultados diagnósticos y puntuaciones iniciales de los 18 estudiantes.
5. Implementación de la estrategia	Desarrollar las actividades previstas mediante la aplicación "Yo también leo" y la mediación docente.	Intervención pedagógica y observación sistemática.	Planificación de sesiones y registro de implementación.	Desarrollo de la intervención y evidencias de seguimiento pedagógico.
6. Evaluación final (postest) y análisis comparativo	Comparar los desempeños antes y después de la intervención y examinar las diferencias registradas.	Evaluación pedagógica y análisis estadístico.	Prueba equivalente de lectoescritura, matriz de datos emparejados y procedimientos de análisis estadístico.	Resultados comparativos pretest-postest, estimación del tamaño del efecto e interpretación de los cambios observados.

Fuente: Elaboración propia. La secuencia integra el análisis teórico, la modelación y validación de la estrategia con el diseño preexperimental O_1–X–O_2. Las fases de evaluación inicial, intervención y evaluación final corresponden al componente empírico del estudio.

El procedimiento metodológico se organizó en seis fases interrelacionadas, orientadas a garantizar la correspondencia entre la fundamentación científica, la modelación de la estrategia didáctica y la evaluación de los cambios en las habilidades de lectoescritura. La primera fase comprendió la revisión de literatura científica, el análisis del currículo priorizado de Lengua y Literatura correspondiente al subnivel de Básica Elemental y el estudio de las funcionalidades tecnopedagógicas de la aplicación "Yo también leo". Este proceso permitió delimitar las dimensiones e indicadores de la lectoescritura y establecer sus relaciones con las destrezas curriculares y las posibilidades pedagógicas de la herramienta digital. En la segunda fase se estructuró la estrategia "Leo jugando y escribo con sentido", utilizando el modelo ADDIE como referente para su organización didáctica, con una secuencia de cuatro momentos distribuidos en 24 sesiones de aprendizaje que integran actividades digitales, experiencias manipulativas, lectura oral, producción escrita y mediación docente.

La tercera fase correspondió a la validación de la propuesta mediante juicio de especialistas, considerando criterios de pertinencia, coherencia teórica y curricular, coherencia didáctica y tecnopedagógica, claridad, factibilidad y potencial formativo. Este procedimiento se orientó a valorar la calidad del diseño y fundamentar los ajustes necesarios antes de su aplicación en el contexto educativo. Posteriormente, la cuarta fase contempló la evaluación diagnóstica inicial, mediante un pretest dirigido a los 18 estudiantes de segundo año de Educación General Básica. La medición se organizó en correspondencia con las cuatro dimensiones establecidas en el sistema categorial: conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema; decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial; comprensión lectora y vocabulario; y producción escrita inicial. Su finalidad fue obtener una caracterización objetiva del desempeño inicial del grupo y establecer la línea de base para la comparación posterior.

La quinta fase comprendió la implementación de la estrategia didáctica mediante una intervención planificada durante ocho semanas, con tres sesiones semanales de 35 minutos. Las actividades se organizaron progresivamente desde el reconocimiento de palabras significativas hasta la producción escrita de mensajes breves, combinando las funcionalidades de la aplicación con metodologías activas y experiencias de aprendizaje fuera de pantalla. Durante el proceso se previó el seguimiento pedagógico de las actividades, la observación de la participación estudiantil y el registro de las condiciones de implementación. Finalmente, la sexta fase contempló la aplicación del postest mediante procedimientos de evaluación equivalentes a los utilizados inicialmente, con el propósito de examinar las diferencias individuales y grupales en las habilidades de lectoescritura. La comparación de ambas mediciones se fundamentó en procedimientos estadísticos descriptivos y en la prueba t de Student para muestras relacionadas, condicionada al cumplimiento de sus supuestos, complementada con intervalos de confianza y estimaciones del tamaño del efecto. Este análisis permitió interpretar los cambios registrados en las dimensiones estudiadas, considerando las limitaciones del diseño preexperimental.

El estudio respetó la autoría de las fuentes y la normativa institucional de integridad académica. La Unidad Educativa Padre Julián Lorente autorizó el uso de su nombre y de sus documentos institucionales. Los especialistas recibieron información previa sobre el propósito de su participación, que fue voluntaria, y sus datos se trataron de forma confidencial.

RESULTADOS

La caracterización inicial de las habilidades de lectoescritura constituyó un componente fundamental del diseño preexperimental, al establecer el procedimiento para identificar las insuficiencias presentes en los aprendizajes de los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Padre Julián Lorente, Loja. Para este propósito, se estructuró una evaluación pedagógica diagnóstica dirigida al grupo de 18 estudiantes, integrada por indicadores relacionados con cuatro dimensiones: conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema; decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial; comprensión lectora y vocabulario; y producción escrita. Esta organización respondió al sistema categorial de la investigación y permitió definir criterios observables para valorar los distintos componentes que intervienen en la adquisición del lenguaje escrito.

El análisis diagnóstico se orientó a caracterizar los niveles de desempeño en cada dimensión, identificar las habilidades que requerían mayor atención pedagógica y establecer una línea de base para la posterior comparación con el postest. Para ello, se definió un procedimiento de sistematización de las puntuaciones individuales mediante estadística descriptiva, considerando medidas de tendencia central, dispersión y niveles de desempeño. La Tabla 3 se destinó a presentar la caracterización cuantitativa inicial de las cuatro dimensiones evaluadas.

Tabla 3. Resultados del diagnóstico inicial de lectoescritura.

Dimensiones de la lectoescritura	Media (M)	Desviación estándar (DE)	Mín.–Máx.	Iniciado (I)	En proceso (EP)	Alcanzado (A)
Conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema	5,22	1,44	3–8	6 (33,3 %)	11 (61,1 %)	1 (5,6 %)
Decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial	5,28	1,49	3–8	6 (33,3 %)	11 (61,1 %)	1 (5,6 %)
Comprensión lectora inicial y vocabulario	6,39	1,46	4–9	2 (11,1 %)	11 (61,1 %)	5 (27,8 %)
Producción escrita inicial	4,22	1,48	2–7	12 (66,7 %)	6 (33,3 %)	0 (0 %)
Desempeño global	5,28	1,41	3,00–7,50	—	—	—

Nota. Datos de 18 casos. Escala de 1 a 10 puntos. DE = desviación estándar muestral; I = aprendizaje iniciado; EP = en proceso de desarrollo; A = alcanzado. Categorías según la equivalencia del Instructivo de Evaluación Estudiantil 2025.

El análisis del escenario diagnóstico permitió identificar diferencias en los niveles de desempeño correspondientes a las cuatro dimensiones de lectoescritura inicial. La producción escrita presentó la media más baja (M = 4,22; DE = 1,48), con el 66,7 % de los registros ubicados en el nivel de aprendizaje iniciado y ningún registro en el nivel alcanzado. En conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema se obtuvo una media de 5,22 puntos (DE = 1,44), mientras que, en decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial se registró una media de 5,28 puntos (DE = 1,49). En ambas dimensiones, el 33,3 % de los casos permaneció en el nivel iniciado y únicamente el 5,6 % alcanzó el nivel superior de desempeño.

Por su parte, la comprensión lectora inicial y el vocabulario presentaron el resultado comparativamente más favorable (M = 6,39; DE = 1,46), aunque el 61,1 % de los registros se concentró en el nivel de aprendizaje en proceso de desarrollo. El desempeño global alcanzó una media de 5,28 puntos (DE = 1,41), lo que permite ilustrar un escenario caracterizado por diferencias entre las habilidades evaluadas y por mayores necesidades de acompañamiento pedagógico en los procesos de producción escrita, conciencia fonológica y decodificación.

Desde una perspectiva didáctica, este patrón orienta la priorización de actividades relacionadas con la identificación y manipulación de sonidos, las correspondencias fonema-grafema, la lectura de palabras y la producción escrita contextualizada.

El análisis tecnopedagógico de la aplicación “Yo también leo” permitió caracterizar sus principales funcionalidades y examinar su correspondencia con las dimensiones de la lectoescritura inicial establecidas en el sistema categorial de la investigación. A partir de la información documental disponible sobre la

herramienta, se identificaron sus características metodológicas, recursos multimodales, posibilidades de interacción y personalización, así como las condiciones de accesibilidad y utilización pedagógica. El examen de estos componentes permitió establecer diferencias entre las funcionalidades orientadas directamente al reconocimiento de palabras y aquellas habilidades de lectoescritura que requerían actividades complementarias de enseñanza explícita y mediación docente.

Desde esta perspectiva, el análisis no se limitó a describir las características técnicas de la aplicación, sino que examinó sus posibilidades de articulación con las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de segundo año de Educación General Básica. Particularmente, se consideró la pertinencia de utilizar un recurso concebido inicialmente para estudiantes con necesidades específicas de apoyo en un contexto de aula regular, identificando las adaptaciones didácticas necesarias para su incorporación. La Tabla 4 sintetiza los aspectos examinados, las funcionalidades documentadas y sus implicaciones para la estructuración de la estrategia didáctica.

Tabla 4. Síntesis del análisis tecnopedagógico de "Yo también leo"

Aspecto analizado	Lo que ofrece la aplicación	Implicación para la estrategia
Propósito y población	Aprendizaje de la lectura para niños con síndrome de Down, autismo y otras formas de diversidad funcional cognitiva; versión para familias y versión para centros educativos.	Su uso con un grupo regular es una adaptación que debe justificarse y validarse; puede apoyar la atención a ritmos distintos dentro del aula.
Método y secuencia	Método global: parte de la palabra completa, avanza hacia la sílaba y la letra y termina en textos cortos; cada niño progresa a su ritmo.	Útil para el reconocimiento de palabras; la conciencia fonológica y la correspondencia fonema-grafema necesitan enseñanza explícita complementaria.
Multimodalidad (2.2)	Cada palabra se presenta con imagen y audio, grabado con dicción y entonación naturales.	Apoya la asociación imagen-palabra-sonido y el vocabulario; el audio sirve como modelo de pronunciación.
Interacción (2.2)	Gestos de tocar y arrastrar; las actividades empiezan arriba a la izquierda, lo que refuerza la direccionalidad de la lectura; el error no se penaliza y el niño vuelve a intentar.	Adecuada para la edad; el docente añade la retroalimentación verbal que explica el error.
Personalización (2.1, 2.3)	Las palabras e imágenes pueden adaptarse a los intereses del niño (nombres de familiares y amigos, temas preferidos), y puede elegirse si las palabras aparecen con artículo.	Permite construir un banco de palabras propio del grupo y alinearlo con las unidades del texto escolar.
Usabilidad y factibilidad (2.4)	Funciona sin conexión a internet y sin enlaces a redes sociales ni a otras aplicaciones.	Viable en aulas con conectividad limitada. Para los 18 estudiantes del grupo bastan entre seis y nueve tabletas, una por pareja o trío.
Aspectos no documentados	No se describen actividades de segmentación fonémica, preguntas inferenciales, escritura ni registro del progreso.	Estos componentes se cubren con actividades fuera de pantalla y con evidencias recogidas por el docente.

Fuente: Elaboración propia a partir de Yo también leo: https://yotambienleo.com/

Los resultados del análisis tecnopedagógico permitieron identificar que las funcionalidades documentadas de la aplicación "Yo también leo" ofrecen posibilidades de apoyo diferenciadas para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura inicial. La asociación entre imágenes, palabras y sonidos, así como la progresión desde el reconocimiento global hacia unidades lingüísticas menores, constituyeron los principales recursos identificados para favorecer experiencias de familiarización con el lenguaje escrito. Sin embargo, el examen de la herramienta también permitió reconocer la necesidad de incorporar actividades complementarias orientadas a la conciencia fonológica explícita, la comprensión inferencial y la producción escrita manual. Estas consideraciones resultaron relevantes para determinar las condiciones pedagógicas de utilización de la aplicación, particularmente por su adaptación a un grupo regular de segundo año de Educación General Básica.

En correspondencia con estos hallazgos, se estableció la articulación entre las dimensiones de la lectoescritura, las destrezas con criterios de desempeño del currículo priorizado y las funcionalidades de la aplicación. Este procedimiento permitió diferenciar los componentes que podían abordarse mediante la interacción digital de aquellos que requerían experiencias de aprendizaje presenciales, recursos manipulativos y acompañamiento docente. La Tabla 5 presenta la matriz de correspondencia curricular y tecnopedagógica que fundamentó la selección y organización de las actividades complementarias de la estrategia didáctica.

Tabla 5. Matriz de articulación entre dimensiones de la lectoescritura, destrezas curriculares y funcionalidades de la aplicación

Dimensión	Destrezas del currículo priorizado	Aporte de la aplicación	Actividad complementaria fuera de pantalla
1.1 Conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema	LL.2.3.8; LL.2.4.7	Parcial: paso de la palabra a la sílaba y a la letra; audio como modelo de pronunciación.	Segmentación silábica con palmadas; sonido inicial y final; pares de palabras que cambian un sonido (pato/gato); letras móviles.
1.2 Decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial	LL.2.3.8; CE.LL.2.6 (I.LL.2.6.1)	Directo: reconocimiento de palabras asociadas a imagen y audio; práctica al ritmo de cada niño.	Lectura de palabras nuevas formadas con sílabas conocidas; lectura en eco y coral; tarjetas con palabras del aula.
1.3 Comprensión lectora inicial y vocabulario	LL.2.3.1; LL.2.3.2; LL.2.3.3	Parcial: relación imagen-texto; lectura de textos cortos al final de la secuencia.	Preguntas literales e inferenciales orales; ordenar secuencias de tres imágenes; familias de palabras.
1.4 Producción escrita inicial	LL.2.4.1; LL.2.4.3; LL.2.4.4; LL.2.4.7	Indirecto: el vocabulario personalizado funciona como banco de palabras.	Escritura manual de palabras y oraciones; dictado al docente; oración a partir de una imagen; revisión colectiva.

Fuente: Destrezas tomadas del currículo priorizado (Ministerio de Educación del Ecuador, 2025). Elaboración propia.

La matriz de articulación evidenció que la integración pedagógica de “Yo también leo” requería una planificación que trascendiera el empleo aislado de sus funcionalidades. En particular, se identificó la necesidad de complementar el reconocimiento de palabras con actividades de discriminación y segmentación fonológica, ejercicios de decodificación, comprensión de enunciados y producción escrita contextualizada. De este modo, el análisis permitió establecer criterios para una intervención que combinara los recursos multimodales de la aplicación con metodologías activas y experiencias de aprendizaje fuera de pantalla. Estos resultados constituyeron el fundamento curricular y tecnopedagógico para la modelación de la estrategia didáctica “Leo jugando y escribo con sentido”, presentada en el siguiente apartado.

Los resultados del análisis teórico, curricular y tecnopedagógico constituyeron la base para la estructuración de la estrategia didáctica “Leo jugando y escribo con sentido”, orientada al fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura en estudiantes de segundo año de Educación General Básica. Su modelación respondió a la necesidad de articular las posibilidades educativas de la aplicación “Yo también leo” con actividades complementarias que atendieran las cuatro dimensiones establecidas en la investigación. En este sentido, la estrategia se concibió como una intervención pedagógica sistemática que integró el reconocimiento de palabras, la conciencia fonológica, la decodificación, la comprensión lectora y la producción escrita mediante experiencias de aprendizaje progresivas y contextualizadas.

La modelación de la estrategia didáctica permitió representar gráficamente la articulación de sus componentes teóricos, curriculares, metodológicos y evaluativos, estableciendo las relaciones entre las dimensiones de la lectoescritura, las funcionalidades de la aplicación “Yo también leo” y las actividades complementarias sustentadas en la mediación docente. Esta representación integró los fundamentos que orientaron la organización de la intervención pedagógica y su secuencia de aprendizaje, desde la identificación de las necesidades educativas hasta la evaluación de los desempeños estudiantiles. La Figura 1 presenta la modelación de la estrategia “Leo jugando y escribo con sentido”, como síntesis de su estructura y de las relaciones funcionales entre sus componentes.

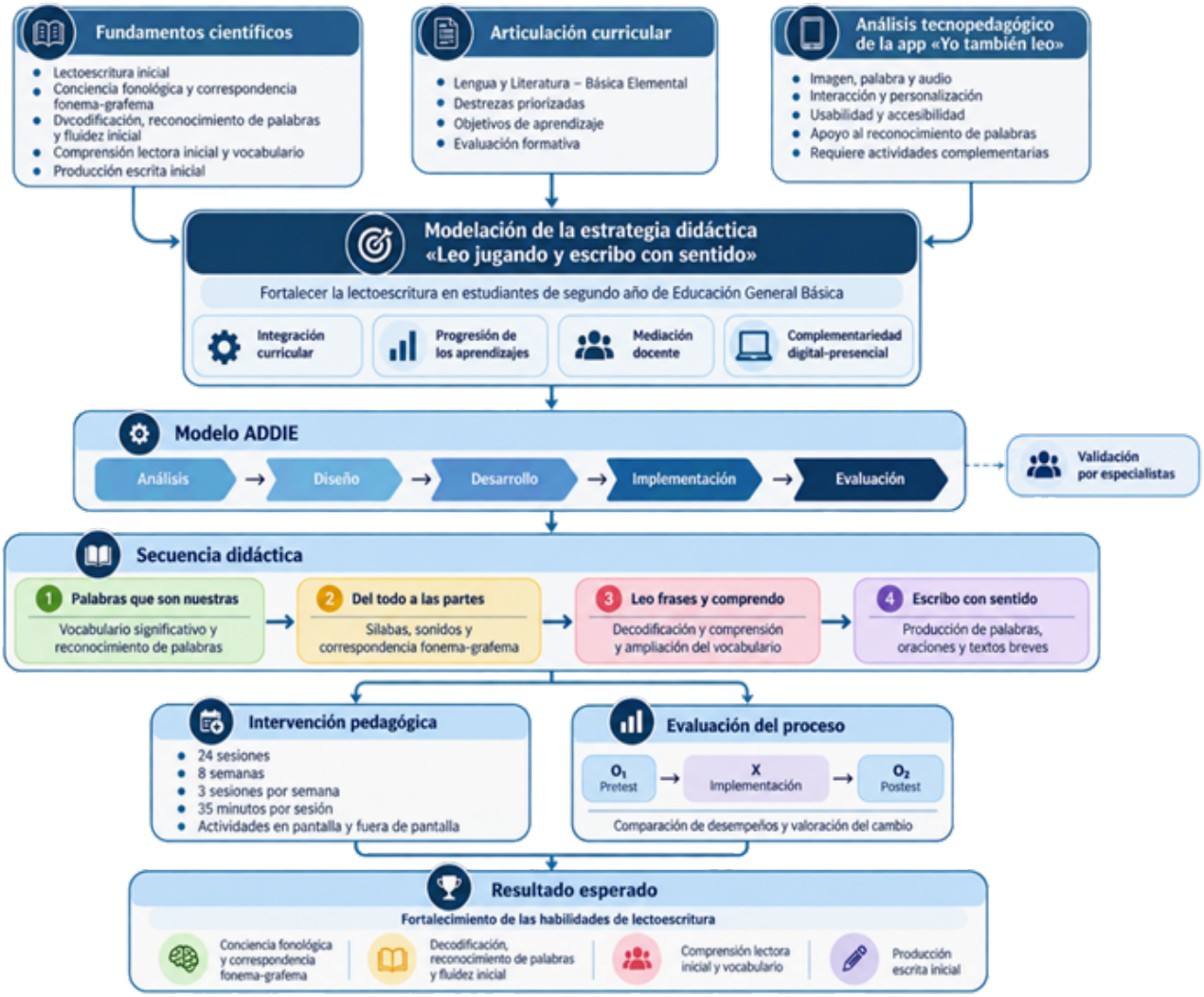


Figura 1. Modelación de la estrategia didáctica “Leo jugando y escribo con sentido”

Fuente: Elaboración propia.

Nota: La modelación integra los fundamentos de la lectoescritura inicial, la articulación curricular, la mediación didáctico-tecnopedagógica mediante la aplicación “Yo también leo” y los componentes de la estrategia orientados al fortalecimiento de las habilidades lectoras y escritoras en estudiantes de segundo año de Educación General Básica.

Por su parte, la estructuración didáctica se fundamentó en el modelo ADDIE, tomado como referente para organizar los procesos de análisis, diseño, desarrollo, implementación y evaluación de la enseñanza, de acuerdo con Branch (2009). Su adaptación permitió establecer correspondencia entre las necesidades educativas identificadas, los objetivos de aprendizaje, las funcionalidades tecnológicas, las actividades presenciales y los procedimientos previstos para valorar el desempeño estudiantil. Asimismo, se consideró la validación por especialistas como mecanismo de revisión del diseño, mientras que el pretest y el postest se incorporaron como procedimientos para valorar las diferencias en las habilidades de lectoescritura antes y después de la intervención.

La Tabla 6 presenta la articulación del modelo ADDIE con los componentes de la estrategia y el diseño preexperimental de la investigación.

Tabla 6. Articulación del modelo ADDIE con la estrategia didáctica y el diseño preexperimental

Etapa ADDIE	Aplicación en la investigación	Producto o evidencia	Estado documentado
Análisis	Se examinaron los fundamentos científicos de la lectoescritura, el currículo de Básica Elemental, los documentos institucionales y las funcionalidades de “Yo también leo”. Se consideraron las dificultades percibidas por la docente como antecedentes contextuales.	Matrices de análisis teórico, curricular y tecnopedagógico; caracterización de necesidades didácticas.	Análisis y diseño documental desarrollados.

Diseño	Se establecieron los objetivos, las cuatro dimensiones de aprendizaje, la progresión de los contenidos y los cuatro momentos didácticos. Se definieron criterios para la evaluación inicial y final.	Estructura de la estrategia, secuencia de aprendizaje y criterios de evaluación.	Diseño estructurado.
Desarrollo	Se especificaron los recursos digitales y los materiales complementarios: banco de palabras, tarjetas, letras móviles, fichas de comprensión, actividades de escritura y registros de seguimiento.	Planificación de 24 sesiones y especificación de recursos didácticos.	Desarrollo de la propuesta documentado.
Implementación	Se estableció una intervención de ocho semanas, con tres sesiones semanales de 35 minutos, mediante actividades digitales, experiencias fuera de pantalla y mediación docente.	Plan de intervención, organización de sesiones y registros previstos de implementación.	Planificación disponible; ejecución.
Evaluación	Se definieron procedimientos de valoración especializada, evaluación diagnóstica inicial, seguimiento formativo y evaluación final, con comparación de puntuaciones emparejadas.	Rúbrica de especialistas, criterios de pretest y postest y plan de análisis comparativo.	Resultados empíricos.

Fuente: Elaboración propia a partir de la adaptación del modelo ADDIE y de los procedimientos establecidos en la investigación. La valoración especializada corresponde a la calidad del diseño; las mediciones pretest y postest corresponden a la evaluación del desempeño estudiantil.

La estrategia didáctica “Leo jugando y escribo con sentido” tuvo como propósito orientar al docente de segundo año de Educación General Básica en la integración de la aplicación “Yo también leo” como recurso de mediación para el desarrollo de la conciencia fonológica, el reconocimiento y la decodificación de palabras, la comprensión lectora inicial y la producción escrita, en correspondencia con las destrezas curriculares de Lengua y Literatura. Su estructuración se sustentó en cuatro principios didácticos: integración curricular, progresión de los aprendizajes, mediación docente y complementariedad entre las actividades digitales y presenciales. Desde esta perspectiva, se consideró que las funcionalidades de la aplicación debían articularse con experiencias fuera de pantalla, debido a que los efectos de las herramientas digitales se concentran principalmente en las habilidades que entrenan de manera directa (Vanden Bempt et al., 2021; Glatz et al., 2023). La progresión didáctica se organizó desde el reconocimiento de palabras significativas hacia el análisis de sílabas y sonidos, para posteriormente retornar a la lectura comprensiva y la producción de mensajes escritos. Asimismo, se priorizó la escritura manual (Mayer et al., 2020) y la mediación docente mediante preguntas, modelado, acompañamiento y retroalimentación, evitando que la interacción del estudiante con la tecnología se desarrollara de manera aislada (Dore et al., 2020).

En correspondencia con estos principios, la intervención se estructuró en 24 sesiones de 35 minutos, distribuidas durante ocho semanas, con una frecuencia de tres encuentros semanales. Cada sesión se diseñó mediante una secuencia que comprendió una actividad inicial de motivación, de aproximadamente cinco minutos, basada en canciones, juegos orales o adivinanzas vinculadas con el vocabulario trabajado; un momento de interacción guiada con la aplicación, de 10 a 12 minutos, mediante actividades individuales, en parejas o pequeños grupos; una fase de transferencia del aprendizaje, de alrededor de 15 minutos, mediante recursos manipulativos, lectura oral, actividades de comprensión y escritura en el cuaderno; y un cierre reflexivo breve, en el que los estudiantes compartieran sus experiencias de lectura y escritura. Esta organización permitió establecer una distribución flexible del tiempo, manteniendo la interacción con la pantalla por debajo de la mitad de la sesión y otorgando protagonismo a las actividades presenciales y al acompañamiento docente.

La secuencia didáctica se organizó en cuatro momentos progresivos de dos semanas: palabras que son nuestras, orientado al reconocimiento de vocabulario significativo mediante asociaciones visuales y auditivas; del todo a las partes, centrado en la segmentación silábica, la discriminación de sonidos y las correspondencias fonema-grafema; “Leo frases y comprendo”, dirigido al desarrollo de la decodificación, la comprensión lectora y la ampliación del vocabulario; y “Escribo con sentido”, enfocado en la producción de palabras, oraciones y textos breves. Cada momento se articuló con dimensiones específicas de la lectoescritura, destrezas curriculares, funcionalidades de la aplicación y actividades complementarias fuera de pantalla. La Tabla 7 presenta la organización de esta secuencia, los recursos didácticos previstos y las evidencias de aprendizaje correspondientes.

Tabla 7. Secuencia didáctica de “Leo jugando y escribo con sentido”

Semanas	Momento	Dimensiones y destrezas	En la aplicación	Fuera de pantalla	Evidencia
1-2	Palabras que son nuestras	1.2; LL.2.3.8	Banco de palabras del grupo (nombres, objetos del aula, animales); asociación imagen-palabra-audio.	Normas de uso de la tableta; lectura de carteles del aula; juego de memoria con tarjetas.	Lista de palabras que reconoce cada niño
3-4	Del todo a las partes	1.1 y 1.2; LL.2.3.8, LL.2.4.7	Paso de la palabra a la sílaba y a la letra con las palabras ya conocidas.	Palmadas por sílabas; sonido inicial y final; pares que cambian un sonido; formar palabras con sílabas y letras móviles.	Hoja de conciencia fonológica; registro de palabras nuevas leídas
5-6	Leo frases y comprendo	1.2 y 1.3; LL.2.3.1, LL.2.3.2, LL.2.3.3	Lectura de frases y textos cortos con apoyo de imagen.	Lectura en eco y coral; preguntas literales e inferenciales; secuencias de tres imágenes; familias de palabras.	Ficha de comprensión; registro de lectura oral
7-8	Escribo con sentido	1.4; LL.2.4.1, LL.2.4.3, LL.2.4.4, LL.2.4.7	Consulta del banco de palabras como apoyo para escribir.	Dictado al docente; oración a partir de una imagen; mini cuento o cartel ilustrado; revisión colectiva y lectura a los compañeros.	Producciones escritas valoradas con una rúbrica de escritura inicial

Nota: Tres sesiones semanales de 35 minutos (24 sesiones en total).

Fuente: Elaboración propia.

La secuencia didáctica permitió establecer una progresión de los aprendizajes desde el reconocimiento de vocabulario contextualizado hasta la elaboración de producciones escritas breves. Durante los dos primeros momentos se priorizaron el reconocimiento de palabras, la discriminación auditiva, la segmentación silábica y las correspondencias fonema-grafema; posteriormente, se incorporaron actividades de lectura comprensiva, ampliación del vocabulario y producción escrita. Esta organización favoreció la articulación entre las dimensiones de lectoescritura, evitando que la utilización de la aplicación se limitara al reconocimiento visual de palabras y asegurando la incorporación de experiencias de aprendizaje que requerían una intervención pedagógica complementaria.

La evaluación formativa se integró al diseño de la estrategia mediante evidencias específicas de cada momento, entre ellas registros de reconocimiento de palabras, fichas de conciencia fonológica, actividades de comprensión y producciones escritas. Para su valoración se contemplaron listas de cotejo, criterios de desempeño y rúbricas, así como la organización de un portafolio de aprendizaje por estudiante. Estos recursos se establecieron para facilitar el seguimiento individual, identificar necesidades de refuerzo y fundamentar las decisiones de retroalimentación docente. A su vez, se consideraron alternativas de trabajo con materiales impresos para garantizar la continuidad de las actividades ante posibles limitaciones de dispositivos o conectividad.

En conjunto, la modelación de “Leo jugando y escribo con sentido” permitió concretar una propuesta de intervención que articuló las posibilidades de la aplicación con las exigencias curriculares y los procesos lingüísticos asociados a la lectoescritura inicial. Su principal aporte consistió en establecer una secuencia didáctica organizada, contextualizada y susceptible de evaluación, en la que los recursos digitales se integraron como medios de apoyo al aprendizaje y no como sustitutos de la enseñanza explícita y la mediación docente. La valoración de su consistencia pedagógica correspondió a la fase de validación por especialistas, mientras que el examen de los cambios en las habilidades de lectoescritura se vinculó con las mediciones establecidas en el diseño preexperimental.

La valoración de la estrategia didáctica “Leo jugando y escribo con sentido” se estructuró mediante el juicio de cinco especialistas, con el propósito de examinar su pertinencia, coherencia científica y curricular, consistencia metodológica y factibilidad de implementación en segundo año de Educación General Básica. El análisis comprendió seis criterios: pertinencia, coherencia teórica y curricular, coherencia didáctica y tecnopedagógica, claridad, factibilidad y potencial formativo. Las valoraciones se organizaron mediante una escala ordinal de cinco niveles, considerando favorables las puntuaciones de cuatro y cinco puntos. Como referente de aceptación se estableció un mínimo del 80 % de valoraciones favorables por criterio, equivalente al pronunciamiento positivo de al menos cuatro de los cinco especialistas.

La sistematización cuantitativa se orientó a identificar el grado de aceptación de cada componente del diseño y las posibles diferencias entre los criterios examinados. Para favorecer una interpretación sintética de los resultados se seleccionó una representación gráfica de barras horizontales, que permite visualizar el porcentaje de valoraciones favorables y contrastarlo con el umbral de aceptación establecido. La Figura 2 presenta esta distribución porcentual por criterio de validación.

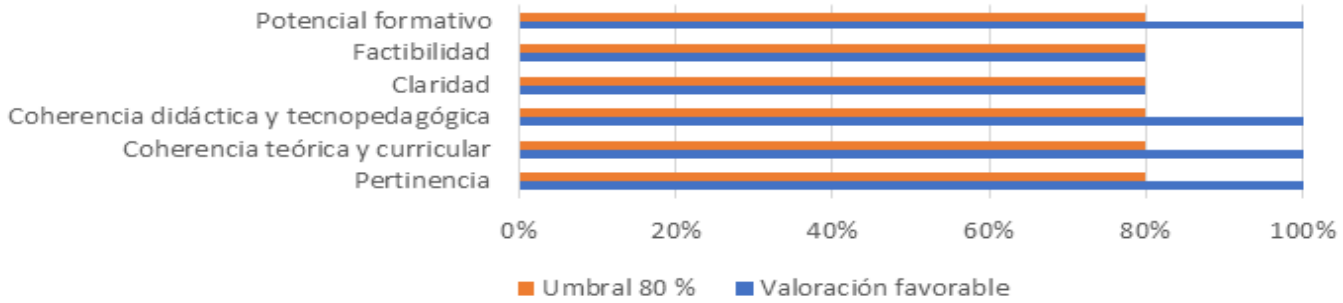


Figura 2. Porcentaje de valoraciones favorables de los especialistas por criterio de validación de la estrategia didáctica.

Nota. Se consideraron favorables las puntuaciones de cuatro y cinco puntos en una escala ordinal de cinco niveles. Los porcentajes se calcularon sobre el total de cinco especialistas. La línea de referencia corresponde al umbral de aceptación del 80 % establecido para cada criterio.

Los seis criterios evaluados alcanzaron el umbral mínimo de aceptación establecido del 80 %, lo que refleja una valoración global favorable del diseño de la estrategia didáctica “Leo jugando y escribo con sentido”. La pertinencia, la coherencia teórica y curricular, la coherencia didáctica y tecnopedagógica y el potencial formativo registraron el 100 % de valoraciones favorables, equivalentes al pronunciamiento positivo de los cinco especialistas en cada criterio. Por su parte, la claridad y la factibilidad alcanzaron el 80 %, correspondiente a cuatro valoraciones favorables de cinco posibles. En conjunto, 28 de las 30 valoraciones emitidas en el ejercicio fueron favorables (93,3 %), resultado que ilustra un nivel elevado de aceptación del diseño en los aspectos examinados.

La evaluación final se planteó con el propósito de examinar los cambios en las habilidades de lectoescritura de los 18 estudiantes de segundo año de Educación General Básica, a partir de la comparación de sus desempeños antes y después de la intervención didáctica mediada por la aplicación “Yo también leo”. Para garantizar la correspondencia entre ambas mediciones, se estableció la utilización de instrumentos equivalentes, aplicables al mismo grupo de participantes y organizados según las cuatro dimensiones del estudio: conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema; decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial; comprensión lectora y vocabulario; y producción escrita. El análisis comparativo se estructuró mediante las puntuaciones individuales emparejadas del pretest y postest, con el propósito de identificar la dirección y magnitud de las variaciones en el desempeño estudiantil.

La Figura 3 representa las puntuaciones medias de ambas mediciones por dimensión, facilitando la identificación de las diferencias entre el diagnóstico inicial y la evaluación final. Esta comparación constituye el referente descriptivo para el posterior análisis estadístico de los cambios registrados, considerando las características y limitaciones del diseño preexperimental.

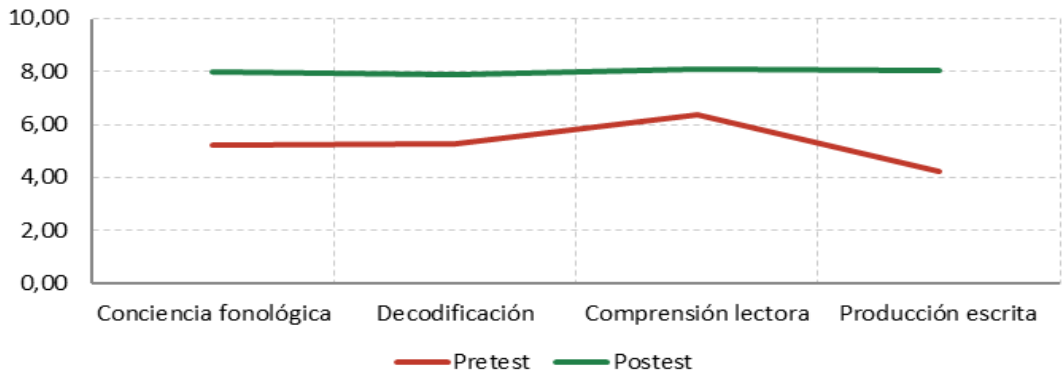


Figura 3. Comparación de las puntuaciones medias del pretest y postest por dimensiones de las habilidades de lectoescritura.

Nota. Las puntuaciones se expresan en una escala de 1 a 10 puntos, conforme a los criterios de evaluación de Educación General Básica Elemental del sistema educativo ecuatoriano. La línea roja representa las medias del pretest y la verde las del postest en las cuatro dimensiones de lectoescritura.

El análisis comparativo de los datos representados en la Figura 3 mostró incrementos en las puntuaciones medias de las cuatro dimensiones de lectoescritura evaluadas. La mayor variación correspondió a la producción escrita inicial, cuya media pasó de 4,22 puntos en el pretest a 8,06 en el postest, con una diferencia de 3,83 puntos. Le siguió la conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema, que aumentó de 5,22 a 7,99 puntos (Δ = 2,77), mientras que la decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial registró un incremento de 5,28 a 7,89 puntos (Δ = 2,61). Por su parte, la comprensión lectora inicial y el vocabulario presentaron una variación de 6,39 a 8,11 puntos (Δ = 1,72). Esta distribución ilustró un patrón de mejora diferenciado, con mayores incrementos en la producción escrita y la conciencia fonológica, dimensiones que habían presentado dificultades significativas en el escenario diagnóstico inicial.

La puntuación media de lectoescritura aumentó de 5,28 puntos (DE = 1,41) a 8,01 puntos (DE = 0,50), con una diferencia media de 2,73 puntos. Los 18 registros emparejados presentaron variaciones positivas, con puntuaciones globales finales comprendidas entre 7,25 y 9,00 puntos. Al considerar las equivalencias de evaluación del subnivel de Educación General Básica Elemental, 11 de los 18 casos (61,1 %) alcanzaron puntuaciones globales iguales o superiores a ocho puntos, correspondientes al nivel de aprendizaje alcanzado, mientras que los siete restantes (38,9 %) permanecieron en el nivel en proceso de desarrollo. Esta distribución permitió ilustrar una evolución favorable del desempeño grupal, aunque con diferencias individuales que justificarían la continuidad del acompañamiento pedagógico.

Por su parte, la prueba t de Student para muestras relacionadas, mostró una diferencia estadísticamente significativa entre las puntuaciones globales, $t(17) = 8,80$; $p < 0,001$. El intervalo de confianza del 95 % para la diferencia media se situó entre 2,08 y 3,39 puntos, mientras que el tamaño del efecto para muestras emparejadas fue elevado ($d_z = 2,07$). La comparación permitió representar e interpretar cambios en las habilidades de lectoescritura mediante una estrategia didáctica mediada por la aplicación “Yo también leo” .

DISCUSIÓN

El análisis de la lectoescritura inicial desde sus dimensiones constitutivas permitió reconocer la necesidad de superar concepciones que reducen su aprendizaje al reconocimiento mecánico de letras y palabras. En el contexto donde se realizó el estudio investigativo, la producción escrita y la conciencia fonológica presentaron las mayores dificultades, mientras que la comprensión lectora y el vocabulario alcanzaron puntuaciones comparativamente superiores. Esta distribución resulta coherente con los planteamientos de Ostiz-Blanco et al. (2021), quienes destacan la naturaleza multidimensional de la adquisición lectora, y con Gutiérrez-Fresneda et al. (2020), que identificaron la importancia del desarrollo articulado de la conciencia fonológica y el conocimiento alfabético. Asimismo, Flores-Flores et al. (2022) reconocen la conciencia fonológica como un componente fundamental para el aprendizaje inicial de la lectura. El diálogo entre estas contribuciones permite comprender que las dificultades asociadas con el dominio del código escrito requieren respuestas pedagógicas diferenciadas y sistemáticas. Desde esta perspectiva, el aporte de la investigación consiste en estructurar una estrategia que interrelaciona los procesos fonológicos, la decodificación, la comprensión y la producción escrita, evitando su tratamiento como habilidades independientes o actividades fragmentadas.

La integración de la aplicación “Yo también leo” introduce una cuestión relevante para el debate pedagógico: la relación entre el reconocimiento global de palabras y la enseñanza explícita de las correspondencias fonema-grafema. Aunque las funcionalidades documentadas de la aplicación favorecen la asociación entre imágenes, sonidos y palabras significativas, su utilización aislada no garantiza el desarrollo integral de las habilidades lectoras y escritoras. Esta consideración encuentra respaldo en Vanden Bempt et al. (2021), quienes identificaron mejoras en conocimientos alfabéticos y decodificación mediante una intervención digital, sin evidenciar una transferencia equivalente hacia habilidades lingüísticas no entrenadas. En una dirección complementaria, Glatz et al. (2023) registraron beneficios en el conocimiento de las letras y avances más limitados en fluidez lectora mediante el aprendizaje digital basado en juegos. A su vez, Chávez Delgado et al. (2022) destacan la relevancia de integrar actividades de decodificación con experiencias orientadas a la comprensión y construcción de significados. Frente a estos aportes, la estrategia “Leo jugando y escribo con sentido” propone una progresión que parte de palabras contextualizadas, avanza hacia el análisis de sílabas y sonidos y retorna a la lectura comprensiva y la producción de mensajes escritos. Su contribución didáctica radica, por tanto, en establecer una relación complementaria entre el reconocimiento global y la enseñanza explícita del código alfabético, mediante una secuencia adaptada a las exigencias curriculares de segundo año de Educación General Básica.

Otro elemento distintivo de la propuesta se relaciona con la función de la mediación docente en los entornos de aprendizaje digital. Los resultados de Dore et al. (2020) permiten reconocer que las características del uso de medios tecnológicos y la participación de los adultos se relacionan con los avances en lenguaje y lectoescritura, lo que cuestiona las perspectivas centradas exclusivamente en el tiempo de exposición o en la disponibilidad de dispositivos. De manera complementaria, Mayer et al. (2020) encontraron ventajas del trabajo con lápiz y papel en determinados aprendizajes vinculados con el reconocimiento de letras y las habilidades visoespaciales, frente a otras modalidades de interacción tecnológica. Estas contribuciones respaldan la decisión de incorporar actividades manipulativas, lectura oral, conciencia fonológica y escritura manual como componentes de la estrategia, y no como ejercicios accesorios. En este sentido, la investigación amplía el aprovechamiento didáctico de "Yo también leo" al situarla dentro de una planificación sustentada en el modelo ADDIE de Branch (2009), que articula objetivos, recursos, secuencias metodológicas y procedimientos de evaluación. El aporte no reside en considerar la aplicación como una solución autónoma, sino en modelar las condiciones pedagógicas necesarias para su integración curricular, particularmente cuando se adapta una herramienta concebida originalmente para estudiantes con necesidades específicas a un grupo regular de Educación Básica Elemental.

La comparación pretest-postest, desarrollada, permitió examinar cambios diferenciados entre las dimensiones estudiadas. La mayor variación se representó en producción escrita, con un incremento de 3,83 puntos, mientras que la comprensión lectora y el vocabulario registraron una diferencia menor, de 1,72 puntos. Este comportamiento ilustra la importancia de interpretar el aprendizaje desde la especificidad de las habilidades trabajadas, en correspondencia con Vanden Bempt et al. (2021), quienes advierten que los beneficios de una intervención digital no necesariamente se extienden a competencias ajenas a su entrenamiento directo. También dialoga con Moreno et al. (2022), quienes reconocen la participación de procesos cognitivos y ejecutivos en la expresión escrita infantil, y con Mayer et al. (2020), cuyos resultados sustentan la pertinencia de mantener experiencias de escritura manual. Sin embargo, la magnitud del cambio global, de 5,28 a 8,01 puntos, y su elevado tamaño del efecto no deben interpretarse como resultados equivalentes a los reportados por investigaciones experimentales. Verhoeven et al. (2020), mediante un metaanálisis de 59 estudios, identificaron un efecto promedio positivo, aunque pequeño (d = 0,28), y advirtieron que las estimaciones tendían a ser mayores en diseños metodológicamente menos rigurosos. Este contraste obliga a reconocer que la plausibilidad pedagógica de una estrategia y su efectividad demostrada representan niveles distintos de evidencia; además, los tamaños del efecto obtenidos mediante diseños y estadísticos diferentes no son directamente equiparables.

En cuanto a la validación especializada, el sistema de seis criterios establecido en la investigación ofrece un procedimiento para examinar la pertinencia, coherencia curricular, consistencia tecnopedagógica, claridad, factibilidad y potencial formativo de la estrategia. Esta organización encuentra fundamento en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes reconocen el juicio de expertos como un recurso para valorar componentes de un instrumento o propuesta a partir de conocimientos especializados. Por su parte, cuatro criterios alcanzaron el 100 % de aceptación y los dos restantes, claridad y factibilidad, el 80 %. Tal distribución permite ilustrar una cuestión relevante: la consistencia teórica de una intervención no elimina la necesidad de precisar sus orientaciones metodológicas y condiciones operativas. Desde esta perspectiva, el diseño contempla alternativas de trabajo fuera de pantalla, actividades adaptables a diferentes ritmos de aprendizaje y mecanismos de acompañamiento que responden a posibles limitaciones tecnológicas.

En síntesis, la contribución de la investigación se sitúa en la modelación de una estrategia didáctica que establece relaciones explícitas entre cuatro dimensiones de lectoescritura, las destrezas curriculares del subnivel Elemental, las funcionalidades de "Yo también leo" y las actividades de mediación docente. Su principal elemento diferenciador consiste en transformar las posibilidades de una aplicación basada en el reconocimiento global de palabras en una secuencia metodológica que incorpora conciencia fonológica, decodificación, comprensión y producción escrita, mediante experiencias digitales y presenciales complementarias. Esta propuesta responde a la necesidad, identificada en la literatura científica, de trascender el empleo aislado de recursos tecnológicos y situarlos dentro de sistemas de aprendizaje pedagógicamente integrados (Verhoeven et al., 2020; Rodríguez-Chavira y Cortés-Montalvo, 2021). Sin embargo, el alcance de las contribuciones documentadas corresponde fundamentalmente a la fundamentación, articulación curricular y modelación de la estrategia.

CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial de las habilidades de lectoescritura en los estudiantes de segundo año de Educación General Básica de la Unidad Educativa Padre Julián Lorente permitió identificar dificultades diferenciadas en las cuatro dimensiones evaluadas. Las mayores insuficiencias se concentraron en la producción escrita inicial, con una media de 4,22 puntos, seguida de la conciencia fonológica y correspondencia fonema-grafema (5,22) y la decodificación, reconocimiento de palabras y fluidez inicial (5,28). Estos resultados evidenciaron la necesidad de fortalecer los procesos de adquisición del código alfabético mediante experiencias pedagógicas sistemáticas, progresivas y contextualizadas, que integren las habilidades fonológicas, lectoras y escritoras desde una perspectiva articulada.

La estrategia didáctica "Leo jugando y escribo con sentido", mediada por la aplicación "Yo también leo", permitió estructurar una propuesta de intervención pedagógica fundamentada en el modelo ADDIE y articulada con las destrezas del currículo ecuatoriano de Educación General Básica Elemental. Su organización en cuatro momentos didácticos y 24 sesiones de aprendizaje integró las funcionalidades interactivas de la aplicación con actividades de conciencia fonológica, decodificación, comprensión lectora y producción escrita. La principal contribución de la estrategia radica en su enfoque integrador, al reconocer que el aprovechamiento de los recursos digitales requiere mediación docente, enseñanza explícita y experiencias complementarias fuera de pantalla para atender las diferentes necesidades y ritmos de aprendizaje.

La comparación de los resultados reportados en el pretest y postest mostró una evolución favorable en las habilidades de lectoescritura de los 18 estudiantes, con un incremento de la puntuación media global de 5,28 a 8,01 puntos y una diferencia de 2,73 puntos. El contraste estadístico informado mediante la prueba t de Student para muestras relacionadas identificó diferencias significativas ($p < 0,001$), acompañadas de un tamaño del efecto elevado ($d_z = 2,07$). Estos hallazgos sugieren una mejora del desempeño estudiantil durante el período de intervención; sin embargo, debido al diseño preexperimental de un solo grupo, no permiten atribuir causalmente los cambios a la estrategia ni aislar el efecto de la aplicación respecto de otros factores pedagógicos y contextuales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Albuquerque, A., y Alves-Martins, M. (2016). Promotion of literacy skills in early childhood: A follow-up study from kindergarten to Grade 1. Infancia y Aprendizaje, 39(3), 592–625. https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196913

Arias Gonzáles, J. L. (2021). Guía para elaborar la operacionalización de variables. Espacio I+D, Innovación más Desarrollo, 10(28), 42–56. https://doi.org/10.31644/IMASD.28.2021.a02

Ausín Villaverde, V., Rodríguez Cano, S., Delgado Benito, V., y Bogdan Toma, R. (2023). Evaluación de una APP de realidad aumentada en niños/as con dislexia: estudio piloto. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (66), 87–111. https://doi.org/10.12795/pixelbit.95632

Aznárez-Mauleón, M., López-Flamarique, M., y García-del-Real, I. (2020). La actividad metalingüística en una tarea de escritura colaborativa en Educación Primaria. Ocnos, 19(3), 42–54. https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.3.2265

Banco Mundial. (23 de junio de 2022). 70% of 10-year-olds now in learning poverty, unable to read and understand a simple text. https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2022/06/23/70-of-10-year-olds-now-in-learning-poverty-unable-to-read-and-understand-a-simple-text

Bonneton-Botté, N., Fleury, S., Girard, N., Le Magadou, M., Cherbonnier, A., Renault, M., Anquetil, E., y Jamet, E. (2020). Can tablet apps support the learning of handwriting? An investigation of learning outcomes in kindergarten classroom. Computers & Education, 151, 103831. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103831

Branch, R. M. (2009). Instructional design: The ADDIE approach. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09506-6

Cadime, I., Ribeiro, I., Cruz, J., Cosme, M. C., Meira, D., Viana, F. L., y Santos, S. (2022). An intervention in reading disabilities using a digital tool during the COVID-19 pandemic. Frontiers in Psychology, 13, 862383. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.862383

Chávez Delgado, M. E., González Vergara, S., y Sepúlveda López, F. (2022). Revisión sistemática de literatura sobre programas de intervención en habilidades de lectura inicial. Páginas de Educación, 15(2), 98–127. https://doi.org/10.22235/pe.v15i2.2775

Cheung, A. C. K., y Slavin, R. E. (2013). Effects of educational technology applications on reading outcomes for struggling readers: A best-evidence synthesis. Reading Research Quarterly, 48(3), 277–299. https://doi.org/10.1002/rrq.50

Cubilla Bonnetier, D., y Sánchez-Vincitore, L. V. (2025). Precursores psicolingüísticos de la lectura y ajuste de la concepción simple de la lectura a lo largo de la educación Primaria en un contexto de bajo rendimiento lector. Revista Signos, 58(117), 48–70. https://doi.org/10.4151/s0718-0934202501170954

Díaz Calle, Z., Noria Aliaga, V. M., y Buendía Molina, M. A. (2024). Comprensión lectora en la era digital: una revisión sistemática. Revista Andina de Educación, 7(2), 721. https://doi.org/10.32719/26312816.2024.7.2.1

Dore, R. A., Logan, J., Lin, T.-J., Purtell, K. M., y Justice, L. (2020). Characteristics of children's media use and gains in language and literacy skills. Frontiers in Psychology, 11, 2224. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.02224

Escobar-Pérez, J., y Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en Medición, 6, 27–36.

Fernández-Chávez, C., Domínguez-Ramírez, P., y Salcedo-Lagos, P. (2022). Validación de aplicación del modelo TPACK, asociado a las habilidades conciencia fonológica y conocimiento de letras para educadoras de parvularios. Revista Electrónica Educare, 26(3), 1–20. https://doi.org/10.15359/ree.26-3.8

Flores-Flores, R. A., Huayta Franco, Y. J., Galindo Quispe, A. I., López Ruiz, C. D. P., y Gutiérrez-Rojas, J. R. (2022). Conciencia fonológica en la lectura inicial: una revisión sistemática. Cultura, Educación y Sociedad, 13(1), 61–74. https://doi.org/10.17981/culteduso c.13.1.2022.04

Fuerte, K. (31 de mayo de 2021). "Yo también leo": A Spanish EdTech app for children with cognitive disabilities. Observatory, Institute for the Future of Education. https://observatory.tec.mx/edu-news/edtech-app-global-reading-method/

Glatz, T., Tops, W., Borleffs, E., Richardson, U., Maurits, N., Desoete, A., y Maassen, B. (2023). Dynamic assessment of the effectiveness of digital game-based literacy training in beginning readers: A cluster randomised controlled trial. PeerJ, 11, e15499. https://doi.org/10.7717/peerj.15499

González González, C. S. (2021). Análisis de las tecnologías tangibles para la educación infantil y principales estrategias pedagógicas. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (76), 36–52. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.76.2085

Gutiérrez-Fresneda, R., de Vicente-Yagüe Jara, M. I., y Alarcón Postigo, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. Revista Signos, 53(104), 664–681. https://doi.org/10.4067/S0718-09342020000300664

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill Interamericana.

Hoel, T., Stangeland, E. B., y Schulz-Heidorf, K. (2020). What happens before book reading starts? An analysis of teacher-child behaviours with print and digital books. Frontiers in Psychology, 11, 570652. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.570652

Krumsvik, R. J., Berrum, E., Jones, L. Ø., y Gulbrandsen, I. P. (2021). Implementing tablets in Norwegian primary schools: Examining outcome measures in the second cohort. Frontiers in Education, 6, 642686. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.642686

Lázaro, M., Ruiz Gallego-Largo, T., Escalonilla, A., y Simón, T. (2021). Relación entre conciencia morfológica y destreza lectora: un estudio con niños hispanohablantes. Revista Signos, 54(105), 32–53. https://doi.org/10.4067/S0718-09342021000100032

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage.

Mayer, C., Wallner, S., Budde-Spengler, N., Braunert, S., Arndt, P. A., y Kiefer, M. (2020). Literacy training of kindergarten children with pencil, keyboard or tablet stylus: The influence of the writing tool on reading and writing performance at the letter and word level. Frontiers in Psychology, 10, 3054. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03054

Ministerio de Educación del Ecuador. (2016). Currículo de los niveles de educación obligatoria: subnivel Elemental. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2016/08/EGB-Elemental.pdf

Ministerio de Educación del Ecuador. (2025). Currículo priorizado: subnivel de Básica Elemental. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2025/07/Curriculo-Priorizado-Elemental.pdf

Moreno, C.-B., Korzeniowski, C., y Espósito, A. (2022). Procesos cognitivos y ejecutivos asociados a la expresión escrita infantil. Ocnos, 21(2). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.2839

Ostiz-Blanco, M., Bernacer, J., Garcia-Arbizu, I., Diaz-Sanchez, P., Rello, L., Lallier, M., y Arrondo, G. (2021). Improving reading through videogames and digital apps: A systematic review. Frontiers in Psychology, 12, 652948. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652948

Peña-Acuña, B., y Martínez-Sala, A.-M. (2022). Cuentos de realidad aumentada para el aprendizaje de la lengua. Porta

Linguarum, (37), 291–306. https://doi.org/10.30827/portalin.vi37.20938

Quemé Oroxom, H. J. (2022). Estrategias didácticas en la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura emergente, en la pandemia del COVID-19. Actualidades Investigativas en Educación, 22(3), 1–35. https://doi.org/10.15517/aie.v22i3.48738

Ramírez Sierra, C. C., y Fernández-Reina, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 27(2), 484–503. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12

Reyes Chávez, R., y Prado Rodríguez, A. B. (2020). Las tecnologías de información y comunicación como herramienta para una educación primaria inclusiva. Revista Educación, 44(2). https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.38781

Rodríguez-Chavira, G., y Cortés-Montalvo, J. A. (2021). Mediación tecnológica en el fomento de la lectura y la escritura en adolescentes. Sinéctica, (56), e1156. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0056-005

Sánchez Castro, S., y Pascual Sevillano, M. Á. (2022). Eficacia de un juego serio digital para la mejora de la comprensión lectora y el rendimiento académico. Investigaciones Sobre Lectura, 17(1), 40–66. https://doi.org/10.24310/isl.vi17.14325

Sánchez Rodríguez, S., y Santolària Òrrios, A. (2020). Análisis de publicaciones sobre alfabetización inicial desde una perspectiva didáctica. Tejuelo, 32, 229–262. https://doi.org/10.17398/1988-8430.32.229

Sánchez-Vincitore, L. V, Mencía-Ripley, A., Veras, C., Molina, S., Cabrera, M., y Ruiz-Matuk, C. B. (2020). Efectos de una intervención de alfabetización en las habilidades lectoras del alumnado de primaria: Proyecto USAID Leer. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 4(2), 78–95. https://doi.org/10.32541/recie.2020.v4i2.pp78-95

Selfa Sastre, M. (2022). Creatividad y digitalización de poemas para el aprendizaje de la lectoescritura. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 97(36.3), 29–52. https://doi.org/10.47553/rifop.v97i36.3.96199

UNESCO-LLECE. (2022). Estudio Regional Comparativo y Explicativo ERCE 2019: reporte nacional de resultados de Ecuador. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246

Unidad Educativa Padre Julián Lorente. (2023). Plan Educativo Institucional 2023-2027 [Documento institucional no publicado].

Unidad Educativa Padre Julián Lorente. (2025). Modelo Institucional de Evaluación Educativa (MIEE) [Documento institucional no publicado].

Vanden Bempt, F., Economou, M., Van Herck, S., Vanderauwera, J., Glatz, T., Vandermosten, M., Wouters, J., y Ghesquière, P. (2021). Digital game-based phonics instruction promotes print knowledge in pre-readers at cognitive risk for dyslexia. Frontiers in Psychology, 12, 720548. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.720548

Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., y Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. Educational Research Review, 30, 100325. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325

Villacís Jácome, J. E., Morales Fonseca, C. F., Rodríguez Orellana, C. A., y Valencia Lescano, M. J. (2023). Reflexiones en el proceso de aprendizaje de la escritura en niños, desde el enfoque de la metacognición. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4(1), 1518–1534. https://doi.org/10.56712/latam.v4i1.356

Yo también leo. (s. f.). Yo también leo, la app para aprender a leer. Recuperado el 30 de septiembre de 2026 de https://yotambienleo.com/

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener ningún conflicto de intereses.

Declaración de responsabilidad de autoría

Los autores del manuscrito señalado, DECLARAMOS que hemos contribuido directamente a su contenido intelectual, así como a la génesis y análisis de sus datos; por lo cual, estamos en condiciones de hacernos públicamente responsable de él y aceptamos que sus nombres figuren en la lista de autores en el orden indicado. Además, hemos cumplido los requisitos éticos de la publicación mencionada, habiendo consultado la Declaración de Ética y mala praxis en la publicación.

Andrea Maritza Moreno Gordillo y Yordenis Ramos Lopez: revisión bibliográfica, investigación y redacción del artículo.