


Programa de aprendizaje pragmático para mejorar la comprensión de textos en adolescentes con dislexia

Pragmatic learning program to improve text comprehension in adolescents with dyslexia

Consuelo del Rosario Campoverde-Chamba^{1*}  <https://orcid.org/0000-0003-3478-1223>

¹ Universidad César Vallejo. Piura, Perú.

* Autora para la correspondencia: jcruzmo@ucv.edu.pe

RESUMEN

Introducción: Aportar una mirada innovadora y complementaria a los enfoques tradicionales puede gestionarse al introducir la dimensión pragmática como herramienta de mejora en la comprensión lectora. Sin embargo, las adaptaciones curriculares deben estar fundamentadas desde las necesidades del estudiantado, de ahí la necesidad de evaluar los efectos en poblaciones específicas.

Objetivo: Evaluar los efectos del aprendizaje pragmático en la comprensión de textos en estudiantes adolescentes con dislexia.

Métodos: Investigación cuasiexperimental con grupo de control equivalente. Se estudió una muestra representativa y suficiente ($n = 96$), clasificada en dos grupos independientes (experimental y control: $n = 48$), donde al grupo experimental se le implementó una estrategia con aprendizaje pragmático, y el grupo control continuó su proceso tradicional docente-educativo.

Resultados: Los grupos independientes presentaron homogeneidad en las dimensiones estudiadas antes de iniciar la intervención ($p > 0,05$); el grupo experimental mejoró



significativamente al concluir el proceso de intervención ($p < 0,0001$). Al final de dicho proceso, el grupo control no mejoró notablemente su rendimiento ($p > 0,05$), y el grupo experimental mejoró significativamente en todas las dimensiones estudiadas (literal, inferencial, crítica, ACL-5), con una mejora notable en la comprensión lectora de complejidad lingüística progresiva.

Conclusiones: Se demuestra que una perspectiva pragmática, contextualizada, multisensorial y significativa potencia significativamente la comprensión lectora en adolescentes con dislexia. Al identificar las habilidades cognitivas y de comunicación, y proporcionarles estrategias adaptadas a su situación, se potencia no solo el desempeño escolar, sino también la autoestima, la motivación y la inclusión educativa.

Palabras clave: aprendizaje pragmático, comprensión de textos, adolescentes, dislexia.

ABSTRACT

Introduction: Providing an innovative and complementary perspective to traditional approaches can be managed by introducing the pragmatic dimension as a tool to improve reading comprehension. However, curricular adaptations must be based on the needs of the student population, hence the need of evaluating the effects on specific populations.

Objective: To evaluate the effects of pragmatic learning on the text comprehension in adolescent students with dyslexia.

Methods: Quasi-experimental research with an equivalent control group was conducted. A representative and sufficient sample ($n=96$) was studied, classified into two independent groups (experimental and control: $n=48$ each). The experimental group received an intervention based on pragmatic learning, while the control group continued its traditional teaching-educational process.

Results: The independent groups showed homogeneity in the studied dimensions before starting the intervention ($p>0.05$); the experimental group improved significantly at the end of the intervention process ($p<0.0001$). At the end of this process, the control group did not significantly improve its performance ($p>0.05$), and the experimental group significantly improved in all the dimensions studied (literal, inferencial, critical, ACL-5), with a notable improvement in reading comprehension of progressive linguistic complexity.

Conclusions: It is demonstrated that a pragmatic, contextualized, multisensory, and meaningful approach significantly enhances reading comprehension in adolescents with dyslexia. By identifying cognitive and communicative skills and providing students with strategies adapted to their situation, not only school performance is improved but also self-esteem, motivation, and educational inclusion.

Key words: pragmatic learning, text comprehension, adolescents, dyslexia.



Recibido: 03/07/2025.

Aceptado: 19/10/2025.

Revisores: Silvio Faustino Soler-Cárdenas y Ángel Freddy Rodríguez-Torres.

INTRODUCCIÓN

La pragmática del lenguaje, definida como la habilidad para emplear el lenguaje de forma eficaz en situaciones de comunicación reales, ha ganado importancia en años recientes en el sector educativo.⁽¹⁾ La interpretación de un texto no se basa solo en el descifrado léxico o sintáctico, sino también en la activación de esquemas de saberes previos, inferencias, metáforas, intenciones comunicativas del autor y estructura discursiva.⁽²⁾ Esta visión ha demostrado ser particularmente beneficiosa para los alumnos con dislexia, que suelen exhibir habilidades en la inteligencia contextual y social,^(3,4) pese a sus restricciones fonológicas.

En este contexto, un programa de aprendizaje pragmático brinda la oportunidad de cultivar habilidades que posibiliten a los adolescentes trascender la mera lectura literaria y llegar a niveles de significado más profundos,^(5,6) para lo cual se establecen las adaptaciones necesarias en función del objetivo propuesto.^(7,8)

Mediante el estudio de contextos de comunicación, funciones de los participantes, propósitos del discurso, empleo de conectores lógicos y lenguaje figurado, se puede potenciar la interpretación del texto desde un enfoque funcional.^(9,10) Además, este tipo de entrenamiento potencia la motivación intrínseca, al facilitar que los adolescentes se involucren de manera activa en la creación de significados pertinentes para su contexto social, educativo y emocional.

La dislexia es una de las alteraciones del aprendizaje más investigadas y reconocidas a escala global. Según la Asociación Internacional de Dislexia,⁽¹¹⁾ se describe como un problema particular de origen neurobiológico, definido por dificultades con la exactitud y/o fluidez en la identificación de palabras, así como por carencias en la decodificación y en la ortografía. Aunque no está vinculado con la inteligencia global del individuo, impacta seriamente en el desempeño escolar,^(12,13) particularmente en lo que se refiere a la lectura y, en particular, a la comprensión de textos.

Los jóvenes con dislexia no solo muestran fallos constantes en la interpretación de palabras, sino que también experimentan una carga cognitiva extra que complica la creación de interpretaciones globales del texto.⁽¹⁴⁾ Varios estudios han evidenciado que estos problemas no se extinguen con el paso del tiempo, sino que se expresan de forma más complicada durante la adolescencia,^(14,15) período en el que los textos escolares demandan una mayor habilidad para inferir, incorporar información y realizar un análisis crítico.



En este contexto, el enfoque convencional de la dislexia, basado únicamente en la formación fonológica, resulta inadecuado si no se complementa con estrategias que fomenten habilidades cognitivas avanzadas,⁽¹⁶⁾ como la comprensión pragmática y el razonamiento contextualizado.⁽¹⁷⁾

Se han propuesto en la literatura internacional estrategias multimodales y personalizadas que proporcionan mejores resultados que los programas estandarizados en el manejo y comprensión de textos.⁽¹⁸⁾ Sin embargo, la mayoría de los programas de intervención continúan enfocándose en competencias fundamentales, como la conciencia fonológica o la identificación de grafemas,⁽¹⁹⁾ sin tener en cuenta adecuadamente las exigencias de entendimiento global a las que se enfrenta el alumno, particularmente en la educación secundaria.^(20,21)

En esta fase, los adolescentes con dislexia sufren niveles más altos de frustración y deserción escolar, no tanto por la falta de habilidad para leer, sino por la incapacidad para entender textos académicos, narrativos y argumentos que componen el plan de estudio.⁽²²⁾

Por esta razón, resulta imprescindible la creación de estrategias de enseñanza que incorporen aspectos cognitivos, lingüísticos y contextuales. Los programas enfocados en la comprensión pragmática del lenguaje han evidenciado su efectividad para potenciar la comprensión inferencial, la creación de coherencia textual y la interpretación crítica,⁽²³⁾ incluso en alumnos con problemas de aprendizaje. No obstante, todavía hay una limitada implementación sistemática de estos métodos en el entorno educativo de Hispanoamérica, especialmente en situaciones con recursos escasos o con un elevado número de alumnos con necesidades educativas especiales.

Desde un punto de vista teórico, el programa propuesto se ubica en los principios del constructivismo sociocognitivo, que sostiene que el aprendizaje ocurre mediante la interacción social relevante y la implicación activa del alumno en situaciones reales de comunicación.⁽²⁴⁾ La adquisición de competencias pragmáticas requiere, además, del manejo de las estructuras lingüísticas, la habilidad para ajustarlas a diferentes contextos comunicativos,⁽²⁵⁾ teniendo en cuenta intenciones, expectativas, géneros textuales y normas socioculturales.

Al mismo tiempo, se incorporan las contribuciones de la psicolingüística aplicada,⁽²⁶⁾ que resalta la importancia de los mecanismos inferenciales, la memoria laboral y el saber previo en la interpretación de textos. Bajo este enfoque, se plantean acciones que fomentan la activación de esquemas, la previsión de contenidos, la formulación de preguntas inferenciales, el estudio de la estructura argumentativa del texto y la comprensión de las intenciones comunicativas. La fusión de estas estrategias posibilita una intervención más profunda, consistente y ajustada a las demandas particulares de los adolescentes con dislexia.^(27,28)

Este estudio se presenta ante la imperiosa necesidad de desarrollar estrategias pedagógicas que superen el entrenamiento fonológico y traten la comprensión lectora desde un enfoque pragmático, funcional y contextual, aspectos propios de las nuevas perspectivas aplicadas a procesos de salud y desarrollo.⁽²⁹⁾



En entornos educativos donde los jóvenes con dislexia suelen formar parte de aulas comunes sin respaldos específicos, un programa como el sugerido puede transformarse en un recurso útil para potenciar su desempeño escolar, su autovaloración y su implicación en el proceso de enseñanza.

Asimismo, la mayor parte de los estudios sobre la comprensión lectora en dislexia se han llevado a cabo en entornos anglosajones,⁽³⁰⁾ lo que requiere confirmar métodos innovadores en hispanohablantes, donde los retos lingüísticos y culturales son variados. Este trabajo busca valorar los impactos de un programa de aprendizaje pragmático en la mejora de la comprensión de textos escritos en adolescentes con dislexia, fusionando actividades orientadas, mediación pedagógica y tareas de creación e interpretación de textos en contextos relevantes. Por ello, se ha planteado como propósito de la investigación evaluar los efectos del aprendizaje pragmático en la comprensión de textos de estudiantes adolescentes con dislexia.

MÉTODOS

La investigación es cuasiexperimental, de tipo descriptivo, propositivo. Se centró en emplear medidas pedagógicas específicas para promocionar la lectura en una población con características particulares. En tal sentido, la hipótesis de la investigación se centra en que el aprendizaje pragmático mejora la comprensión de textos en estudiantes adolescentes con dislexia. Como variable dependiente la comprensión lectora, y como variable independiente, el aprendizaje pragmático.

Asimismo, la población se clasificó a partir de los criterios de inclusión con posterioridad descritos (n = 127) y pertenecientes a diversos colegios de la provincia de Azuay, República del Ecuador, de la cual se extrajo una muestra representativa bajo un muestreo aleatorio simple al aplicar una fórmula determinada (n = 96; confianza: 95 %; error: 5 %).

La muestra fue reclasificada para dos grupos independientes (experimental y control: 48 sujetos cada uno), atendiendo a las posibilidades y necesidades de las instituciones educativas. Por otra parte, al cumplir con los supuestos de suficiencia determinados con el G*Power (*Statistical test: means: difference between two independent means (two groups); Type of power analysis: Post Hoc: Compute Achieved Power; Effect size d: 0,45; α err prob: 0,05; Sample size group 1: 48; Sample size group 2: 48; Tail(s): two; potencia estadística obtenida (1- β): \approx 0,803*), se determinó que la muestra fue suficiente para establecer correlaciones robustas.

Los criterios de inclusión que clasificaron a la población de estudio fueron: a) Certificado que diagnostique clínicamente o a nivel escolar la dislexia evolutiva en los colegios estudiados con un rango etario entre 12-14; b) Bajo rendimiento en pruebas estandarizadas (como PROLEC-SE-R, ACL-5, etc.) o evaluaciones escolares internas que indiquen dificultades para inferir, interpretar o comprender textos escritos; c) Disponibilidad y compromiso de asistencia al programa completo en al menos el 92 % de las sesiones impartidas; d) Consentimiento informado de padres o tutores, y asentimiento verbal de los niños a intervenir.



Para dar respuesta a las dificultades de comprensión lectora detectadas en alumnos con dislexia, se elaboró e implementó un programa de aprendizaje pragmático que se centró en la utilización de textos funcionales y contextualizados, con el objetivo de potenciar la comprensión literal, inferencial y crítica. El programa se desarrolló en un ambiente educativo inclusivo, en consideración de las necesidades particulares de adolescentes de 12 a 14 años diagnosticados con dislexia evolutiva, y su relación con alumnos sin problemas relativos.

El programa se llevó a cabo durante tres semanas, en 10 sesiones de 40 minutos cada una, dispuestas de manera secuencial (de enero a abril de 2025). Cada sesión se programó con el objetivo de promover una participación activa, multisensorial y guiada, enfocada en potenciar las destrezas de entendimiento lector a través de la utilización de textos vinculados a la vida diaria de los asistentes, tales como recetas, cartas, recordatorios, publicidad, mensajes escolares y noticias breves.

Las sesiones siguieron una estructura común, que incluía:

Exploración del texto: lectura colectiva con apoyo visual y auditivo, enfocada en la decodificación asistida y la activación del conocimiento previo.

Comprensión literal: identificación de elementos explícitos mediante preguntas guiadas, subrayado y uso de pictogramas o palabras clave.

Comprensión inferencial: deducción de significados implícitos a partir de la interpretación del contexto, uso de dramatización o juegos de roles.

Comprensión crítica: discusión reflexiva sobre el contenido, la intención comunicativa y la validez del texto, para promover la emisión de juicios con base en experiencias personales.

Las tareas se ajustaron a los fundamentos del aprendizaje significativo, dando prioridad al ritmo personal de los alumnos, la claridad en las instrucciones y el seguimiento constante del profesor. Se emplearon herramientas visuales, estructuradores visuales, respaldo verbal, colaboración en equipo y recursos multisensoriales para simplificar la comprensión y conservar la motivación. La interrelación entre compañeros resultó fundamental para fomentar la autoexpresión, el respeto y la confirmación de diversas interpretaciones del texto.

Además, se aseguró un entorno educativo de respeto, confianza y protección emocional; se subrayó que el error es un componente del proceso de aprendizaje. Las sesiones incluyeron aspectos divertidos, emotivos y prácticos, lo que facilitó que los jóvenes no solo perfeccionaran su entendimiento de textos, sino también su seguridad al afrontar tareas de lectura en diversos entornos.

La intervención se elaboró conforme a los fundamentos curriculares de la educación básica superior y obtuvo el consentimiento de profesores y responsables escolares. El equipo de investigación con experiencia en atención a necesidades educativas especiales llevó a cabo la implementación, lo cual aseguró la lealtad del programa y el seguimiento pedagógico personalizado.



Como herramienta, se aplicó un cuestionario para entender textos con 30 ítems, repartidos en tres dimensiones: comprensión literal, inferencial y crítica, también evaluados a través de rúbrica utilizando una escala de Likert: siempre (4), casi siempre (3), casi nunca (2), nunca (1). Los instrumentos fueron diseñados para proporcionar una evaluación sistemática e informada de las habilidades de comprensión que los estudiantes han adquirido.

A partir de la habilidad para ofrecer resultados positivos y su uso en circunstancias similares, se estableció que el instrumento posee una alta confiabilidad. En esta investigación, la validez del instrumento se fundamentó en la evaluación de cinco expertos con un doctorado en el área de la psicopedagogía de la salud, la psicología en estudios educativos y la enseñanza superior. Al realizar esto, se logró evaluar de manera manual la claridad, relevancia y consistencia de los elementos presentes, con el fin de que el análisis se ajustara a la perfección a los contenidos y habilidades propuestos. Así, se garantizó no solo la fiabilidad estadística, sino también la validez del concepto, con el objetivo de reducir el impacto de posibles fallos en las mediciones y fortalecer la robustez sistemática del análisis.

Las dimensiones evaluadas mediante cuestionario se describen a continuación:

Dimensión literal: hace referencia a la interpretación directa y explícita del texto, o sea, a la habilidad del lector para reconocer y recordar información que se encuentra explícitamente en el contenido escrito, sin la necesidad de hacer deducciones.

Dimensión inferencial: mide la habilidad del lector para inferir información no directamente proporcionada en el texto, vinculando conceptos, definiendo vínculos de causa y efecto, y previendo efectos o significados ocultos.

Dimensión crítica: conlleva la valoración del contenido del texto bajo un enfoque reflexivo, argumentativo o de valoración. El lector interpreta lo que se expresa, y también formula juicios, aprecia la confiabilidad, identifica prejuicios o contrasta con sus saberes anteriores.

Por otra parte, se aplicó el test ACL-5/Test de Comprensión Lectora de Complejidad Lingüística Progresiva: instrumento estandarizado diseñado para evaluar la comprensión lectora en estudiantes desde quinto de básica hasta educación media (10-18 años). Su estructura se basa en el modelo de complejidad lingüística progresiva, y permite analizar el desarrollo gradual de la comprensión de textos conforme aumenta la dificultad sintáctica, semántica y discursiva de los mismos. Mide extraer información explícita, inferir significados implícitos, evaluar y juzgar el contenido del texto.

Estructura: 50 ítems de opción múltiple con una sola respuesta correcta. Los ítems se organizan en cinco niveles de complejidad lingüística creciente, desde textos muy simples hasta otros con mayor densidad sintáctica y carga semántica. Los textos incluyen diversos géneros discursivos, como narraciones, informativos, instructivos, descriptivos y argumentativos, y a cada uno le siguen preguntas que evalúan distintos niveles de comprensión. Por ejemplo: comprensión literal: identificación de información explícita; comprensión inferencial: deducción de información no explícita; comprensión crítica: juicio o valoración del contenido.



En cuanto a los procedimientos, el tipo de aplicación es individual o colectiva. El tiempo estimado: 45 a 60 min. Condiciones de aplicación: espacio tranquilo, sin interrupciones, con instrucciones claras y supervisión directa del docente o evaluador. Se entrega al estudiante un cuadernillo con los textos y las preguntas; las respuestas se marcan en una hoja de respuesta o en el mismo cuadernillo, según el formato utilizado. Baremo: la puntuación total se convierte en un baremo o percentil, según el grupo etario y nivel escolar del evaluado, desagregando el análisis en puntajes por tipo de comprensión (literal, inferencial, crítica), y puntajes por nivel de complejidad lingüística.

Los datos no presentaron normalidad en su distribución (prueba de Shapiro-Wilk), por lo cual se aplicó estadísticas no paramétricas, uno para determinar resultados intragrupal para dos muestras relacionadas (prueba de los signos: $p \leq 0,05$), y otro para determinar resultados intergrupales para dos muestras independientes (U de Mann-Whitney: $p \leq 0,05$). Los datos recolectados al aplicar las pruebas de valoración del rendimiento fueron tabulados en una tabla dinámica prediseñada en Microsoft Excel 365, mientras que los estadísticos correlacionales fueron procesados en el SPSS v27 (IBM Corp., Armonk, NY, USA), así como para el cálculo de la suficiencia de la muestra se utilizó el G*Power 3.1.9.7.

RESULTADOS

En el grupo control, compuesto por 48 estudiantes, los resultados de la prueba de los signos mostraron una variabilidad ligera entre el *pretest* y el *posttest* (tabla 1). En la dimensión literal, 20 estudiantes empeoraron, 18 mejoraron y 10 se mantuvieron igual; en la dimensión crítica, incluso hubo más retrocesos (22) que avances (11), y 15 estudiantes no mostraron cambios, al igual que en la dimensión inferencial (17 rangos negativos, 29 positivos y 2 empates); en el *test* tampoco se reportaron mejoras notables ($p = 0,233$), siendo en todos los casos no significativo ($p > 0,05$).

Esta información muestra que, sin una intervención estructurada, las capacidades de entendimiento lector de los alumnos con dislexia no experimentaron un avance significativo, e incluso se quedaron estancadas o disminuyeron en algunos casos. Esto resalta la importancia de metodologías activas y personalizadas, dado que la educación convencional no satisface adecuadamente las demandas de este grupo de personas.

En contraste, los 48 estudiantes del grupo experimental mostraron una mejora marcada y consistente tras recibir el programa de intervención, donde en la dimensión literal 43 estudiantes mejoraron, 4 empeoraron y 1 se mantuvo igual; en la dimensión inferencial 46 mejoraron y apenas 1 empeoró, mientras que en la dimensión crítica 47 estudiantes mostraron progreso, con ninguno sin cambios. Por su parte, en el *test* ACL-5 todos los estudiantes (48) mejoraron sus resultados, siendo las variables estudiadas significativas a favor del *posttest* ($p < 0,0001$).

Este patrón señala que la intervención pragmática tuvo un impacto amplio y duradero en la optimización de la comprensión lectora, que incluyó capacidades más profundas como el análisis crítico y la inferencia en textos. Estos progresos no fueron aleatorios ni



restringidos a subgrupos: su influencia fue casi generalizada en la muestra experimental desde el punto de vista intragrupal.

Tabla 1. Resultados intragrupales. Prueba de los signos

Grupos	Pretest/postest	Dif. Neg. ^(a)	Dif. Pos. ^(b)	Empate ^(c)	Z	Sig. Asit. (bilateral)
Control	Literal post.- literal pret.	20	18	10	-0,162	0,871
	Inferencial post. Inferencial pret.	17	29	2	-1,622	0,105
	Crítica post.- crítica pret.	22	11	15	-1,741	0,082
	ACL-5 post.- ACL-5 pret.	18	27	3	-1,193	0,233
Experimental	Literal post.- literal pret.	4	43	1	-5,535	0,000
	Inferencial post. Inferencial pret.	1	46	1	-6,418	0,000
	Crítica post.- crítica pret.	1	47	-	-6,495	0,000
	ACL-5 post.- ACL-5 pret.	-	48	-	-6,784	0,000

a. Variable-postest < variable-pretest; b. Variable-postest > variable-pretest; c. Variable-postest = variable-pretest-pretest.

Tras la intervención, el grupo experimental mostró una mejora significativa en comparación con el grupo control en todas las dimensiones evaluadas ($p < 0,05$). En la prueba no paramétrica aplicada, el grupo experimental presentó rangos promedio de 71,85, mientras que el de control tuvo rangos promedio de 25,15 (tabla 2), lo que indica que las diferencias positivas fueron mayores y más consistentes en el grupo experimental. Esto refleja un avance evidente en la detección de información no explícita en los textos.

En el entendimiento inferencial, los rangos promedio del grupo experimental también superaron significativamente a los del grupo control, y evidenciaron una mejora en la habilidad para inferir información no explícita. De igual manera, en la comprensión crítica, el grupo experimental alcanzó rangos promedio de 71,91 frente a 25,09 del grupo control, lo que sugiere un mayor nivel de análisis reflexivo y argumentativo de los textos.



También, en el examen ACL-5, diseñado para evaluar la comprensión global de textos con una complejidad lingüística creciente, el grupo experimental obtuvo calificaciones significativamente superiores en comparación con el de control (68,84 frente a 28,16). Estos resultados respaldan la transferencia efectiva de las competencias desarrolladas hacia tareas evaluativas más estructuradas.

Previo a la puesta en marcha del programa de intervención, no se observaron diferencias significativas entre los dos grupos ($p > 0,05$). Esto indica que ambos surgieron en niveles similares de comprensión lectora (homogeneidad), y que cualquier cambio posterior podría estar más relacionado con el efecto del programa aplicado al grupo experimental.

Tabla 2. Resultados intergrupales. Prueba U de Mann-Whitney

Momento	Grupos	Rango promedio		Estadísticos de prueba		
		Control	Experimental	U de Mann-Whitney	Z	Sig. Asit. (bilateral)
Pretest	Literal	49,56	47,44	1101,00	-0,38	0,71
	Inferencial	45,89	51,11	1026,50	-92	0,35
	Crítica	51,58	45,42	1004,00	-1,09	0,28
	ACL-5	45,93	51,07	1028,50	-0,91	0,36
Postest	Literal	25,15	71,85	31,00	-8,30	0,00
	Inferencial	24,85	72,15	17,00	-8,39	0,00
	Crítica	25,09	71,91	28,50	-8,35	0,00
	ACL-5	28,16	68,84	175,50	-7,16	0,00

DISCUSIÓN

El presente estudio tuvo como objetivo evaluar los efectos del aprendizaje pragmático en la comprensión de textos en estudiantes adolescentes con dislexia. Para ello, se diseñó e implementó un programa que abordó las dimensiones literal, inferencial y crítica de la comprensión lectora, a través del uso de textos funcionales y estrategias contextuales. Los resultados obtenidos permiten afirmar que el propósito fue cumplido de forma satisfactoria y que la hipótesis planteada fue validada empíricamente, o sea: el aprendizaje pragmático genera mejoras significativas en la comprensión de textos en adolescentes con dislexia.

Los resultados logrados a través de pruebas *pretest/postest*, examinados con estadígrafos no paramétricos debido a la falta de normalidad, muestran una transformación significativa en el grupo experimental desde una perspectiva intragrupal.



En la prueba de los signos (análisis intragrupal), los 48 alumnos del grupo experimental exhibieron avances en todas las dimensiones: 43 mejoraron en el entendimiento literal, 46 en el entendimiento inferencial y 47 en el entendimiento crítico; todos ellos mejoraron en el examen ACL-5, lo que evidencia un efecto general. Por otro lado, el grupo control no exhibió avances notables, con proporciones balanceadas de alumnos que progresaron, empeoraron o se conservaron sin alteraciones.

El análisis intergrupar (U de Mann-Whitney) confirma que ambos grupos se originaron en niveles parecidos antes de la intervención presentando homogeneidad, mientras que después de la implementación del programa, el grupo experimental superó ampliamente al grupo control en todas las dimensiones ($p < 0,0001$). Por ejemplo, en términos estrictos, el grupo experimental logró un promedio de 71,85 en comparación con el 25,15 del grupo control. Estos hallazgos corroboran que los avances obtenidos no son aleatorios ni atribuibles a elementos externos, sino que son el resultado de una intervención práctica.

Al contrastar estos descubrimientos con la bibliografía consultada, se confirma que el aprendizaje pragmático es una táctica eficaz para alumnos con dislexia. Investigaciones como las realizadas por Hüser et al.⁽⁴⁾ y Ferrara et al.⁽³⁾ ya habían determinado que individuos con dislexia mantienen o incluso mejoran sus capacidades pragmáticas y contextuales, a pesar de sus problemas fonológicos. El programa que se implementó se benefició de esa fortaleza, a la vez que proporcionó un ambiente de lectura práctico, orientado y socialmente relevante, tal como sugieren Wilson et al.⁽²³⁾ y Troia et al.⁽⁵⁾

Igualmente, investigaciones como la dispuestas en Tricot et al.⁽¹⁴⁾ y Eide y Eide⁽¹⁵⁾ indican que los adolescentes con dislexia experimentan un impacto especial en la comprensión profunda de textos, a causa de la carga cognitiva que experimentan al tratar de procesar textos complejos. La acción implementada en esta investigación disminuyó esa carga al proporcionar soporte multisensorial, organización del contenido y actividades inferenciales y críticas orientadas, con lo cual se produjeron resultados superiores en un periodo de tiempo relativamente reducido que los programas fonológicos convencionales.

Una de las fortalezas más notables de esta investigación es el enfoque contextualizado del diseño instruccional. El uso de textos cotidianos (cartas, recetas, anuncios, noticias escolares) facilitó la conexión entre el conocimiento previo del estudiante y los objetivos de comprensión. Esto se alinea con los principios del constructivismo sociocognitivo⁽²⁴⁾ y la psicolingüística aplicada,⁽²⁶⁾ que destacan la importancia de trabajar con contenidos significativos para favorecer la adquisición de competencias lingüísticas.

Otra fortaleza es la claridad metodológica y el respaldo estadístico del análisis. La selección de una muestra suficiente ($n = 96$) con poder estadístico $>0,80$, el uso de pruebas no paramétricas apropiadas y la desagregación de resultados por dimensiones, permiten afirmar con solidez que los efectos observados son atribuibles a la intervención y no a factores casuales.

Sin embargo, el estudio también tiene limitaciones, dado que el programa solo tuvo una duración de tres semanas, lo cual no permite deducir si los efectos persisten a mediano o largo plazo. Por otra parte, la muestra se limitó a una provincia ecuatoriana, lo que implica que los hallazgos deben ser aplicados con precaución a otras comunidades.



Además, pese a emplear herramientas fiables, la evaluación se enfocó primordialmente en entender textos escritos, sin tener en cuenta otras habilidades lingüísticas o comunicativas vinculadas (como la expresión verbal o la redacción).

Como estudios futuros, se aconseja replicar la investigación con una muestra más extensa y variada, que incluya alumnos de diversas regiones, estratos socioeconómicos y clasificación de resultados por género. Igualmente, sería apropiado ampliar la duración del programa e incorporar evaluaciones de seguimiento para medir la persistencia de los efectos. Además, es significativo investigar el efecto del aprendizaje pragmático en otras capacidades de comunicación y en otras circunstancias del neurodesarrollo.

En conclusión, la investigación demuestra que una perspectiva pragmática, contextualizada, multisensorial y significativa potencia significativamente la comprensión lectora en adolescentes con dislexia. Al identificar las habilidades cognitivas y de comunicación de estos alumnos, y proporcionarles estrategias adaptadas a su situación, se potencia no solo el desempeño escolar, sino también la autoestima, la motivación y la inclusión en la educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Cutting J, Fordyce K. Pragmatics: a resource book for students. London: Routledge; 2021. DOI: 10.4324/9781003010043.
2. Mier F. Leer, comprender e interpretar. Bogotá: Ediciones de la U; 2023.
3. Ferrara M, Camia M, Cecere V, et al. Language and pragmatics across neurodevelopmental disorders: An investigation using the Italian version of CCC-2. J Autism Dev Disord. 2020;50(4):1295-309. DOI: 10.1007/s10803-019-04358-6.
4. Hüser L, von Kriegstein K, Müller-Axt C. Pragmatic competence in native German adults with and without Developmental Dyslexia. Int Rev Pragmat. 2023;15(1):32-62. DOI: 10.1163/18773109-01501002.
5. Troia GA, Hennenfent LL, Shen M. Pragmatic skills in school-age children with primary language impairment and language-learning disabilities: A scoping review of research from 1990 to 2022. Top Lang Disord. 2023;43(3):210-50. DOI: 10.1097/TLD.0000000000000317.
6. Rahmalina R, Putri VN, Hilmi L, et al. Body language and words: a multimodal analysis of elite athletes' communication. Retos. 2025;66:26-45. DOI: 10.47197/retos.v66.112706.
7. Rodríguez Torres AF, Naranjo Munive JE, Merino Alberca WV, et al. Adaptaciones curriculares en la enseñanza para alumnos con problemas respiratorios. Rev Cubana Med Gen Integr [Internet]. 2017 [citado 26/06/2025];33(4). Disponible en: <https://revmqi.sld.cu/index.php/mqi/article/view/717>



8. Fernández Lorenzo A, Armijos Robles L, Cárdenas Coral F, et al. Elementos clave para perfeccionar la enseñanza del inglés en la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE. *Educ Méd Super [Internet]*. 2018 [citado 26/06/2025];32(1). Disponible en: <http://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1066>
9. Dobrovolskij D, Piirainen E. *Figurative language: Cross-cultural and cross-linguistic perspectives*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG; 2021.
10. Casadiego AM, Santiuste Bermejo V, Bermejo Fernandez V. Spatial thinking skills mediated by communication processes in preschool children. *Retos*. 2023;48:74-85. DOI: 10.47197/retos.v48.89684.
11. Mather N, Wendling BJ. *Essentials of dyslexia assessment and intervention*. 2nd ed. Toronto: John Wiley & Sons; 2024.
12. Bazen L, van den Boer M, de Jong PF, et al. Early and late diagnosed dyslexia in secondary school: Performance on literacy skills and cognitive correlates. *Dyslexia*. 2020;26(4):359-76. DOI: 10.1002/dys.1652.
13. Game Mendoza KM, Vinueza Burgos GdC, Icaza Rivera DP, et al. Efectos de las estrategias colaborativas en el proceso académico de enseñanza-aprendizaje de voleibolistas prejuveniles. *Retos*. 2024;61:1172-83. DOI: 10.47197/retos.v61.109363.
14. Tricot A, Vandenbroucke G, Sweller J. Using cognitive load theory to improve text comprehension for students with dyslexia. En: Martin AJ, Sperling RA, Newton KJ. *Handbook of educational psychology and students with special needs [Internet]*. Philadelphia: Routledge; 2020 [citado 26/06/2025]. Disponible en: <https://psycnet.apa.org/record/2020-15663-015>
15. Eide BL, Eide FF. *The dyslexic advantage (revised and updated): Unlocking the hidden potential of the dyslexic brain*. Nueva York: Penguin; 2023.
16. Thangarajathi S, Menaha P. Effect of Cognitive Strategies on Enhancing Phonemic Awareness of Children with Dyslexia. *Shanlax Int J Educ*. 2020;9(1):133-7. DOI: 10.34293/education.v9i1.3415.
17. Stamenković D, Ichien N, Holyoak KJ. Individual differences in comprehension of contextualized metaphors. *Metaphor Symbol*. 2020;35(4):285-301. DOI: 10.1080/10926488.2020.1821203.
18. Qushem UB, Christopoulos A, Oyelere SS, et al. Multimodal technologies in precision education: Providing new opportunities or adding more challenges? *Educ Sci*. 2021;11(7):338. DOI: 10.3390/educsci11070338.
19. Tixi Sotamba JP, Piedra Martinez E. Impacto de un Programa de Intervención Lectora en Niños de Educación Básica de Escuelas Públicas. *Cienc Lat Rev Cient Multidiscip*. 2024;8(3):8621-40. DOI: 10.37811/cl_rcm.v8i3.12028.



20. Calero Morales S, Fernández Lorenzo A, Castillo de la Rosa FL. Recreation activities to improve social behavior. Study in children and adolescents aged 9-14. Rev Cubana Med Gen Integr [Internet]. 2016 [citado 26/06/2025];32(3). Disponible en: <http://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/269/98>

21. Calero Morales S, Pastaz Pillajo DP, Cabezas Flores M, et al. Influence of physical activity on the social and emotional behavior of children aged 2-5 years. Rev Cubana Med Gen Integr [Internet]. 2016 [citado 26/06/2025];32(3). Disponible en: <http://revmgi.sld.cu/index.php/mgi/article/view/268/97>

22. Tops W, Jansen D, Ceulemans E, et al. Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. Eur J Spec Needs Educ. 2022;38(3):317-33. DOI: 10.1080/08856257.2022.2089507.

23. Wilson E, Cain K, Davies C, et al. Children's development of conversational and reading inference skills: a call for a collaborative approach. Lang Dev Res. 2024;4(1):42-79. DOI: 10.34842/89as-7d31.

24. Lovey JP. Constructivismo en Psicología y Educación. Cómo y por qué aprendemos en la Universidad. Rev Psicol. 2025;21(41):41-58. DOI: 10.46553/RPSI.21.41.2025.p41-58.

25. Moyón-Coronel EG, Montero-Ramírez IS, Briones-Suárez KB, et al. Pragmática y uso de lenguaje en estudiantes. MQRInvestigar. 2024;8(2):3944-61. DOI: 10.56048/MQR20225.8.2.2024.3944-3961.

26. Alduais A, Alfadda H, Baraja'a D, et al. Psycholinguistics: Analysis of knowledge domains on children's language acquisition, production, comprehension, and dissolution. Children (Basel). 2022;9(10):1471. DOI: 10.3390/children9101471.

27. Sanfilippo J, Ness M, Petscher Y, et al. Reintroducing dyslexia: Early identification and implications for pediatric practice. Pediatrics. 2020;146(1):e20193046. DOI: 10.1542/peds.2019-3046.

28. Asqui Luna JE, León Sinche J, Santillán Obregón RR, et al. Influencia de la teoría de las inteligencias múltiples en la educación física: estudio de casos. Rev Cubana Invest Bioméd [Internet]. 2017 [citado 26/06/2025];36(3). Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-03002017000300012&script=sci_arttext&tlng=pt

29. Rodríguez Torres AF, Páez Granja RE, Altamirano Vaca EJ, et al. Nuevas perspectivas educativas orientadas a la promoción de la salud. Educ Méd Super [Internet]. 2017 [citado 26/06/2025];31(4). Disponible en: <https://ems.sld.cu/index.php/ems/article/view/1366>

30. Maunsell M. Dyslexia in a global context: a cross-linguistic, cross-cultural perspective. Lat Am J Content Lang Integr Learn. 2020;13(1). DOI: 10.5294/laclil.2020.13.1.6.



CÓMO CITAR EL ARTÍCULO

Campoverde-Chamba CR. Programa de aprendizaje pragmático para mejorar la comprensión de textos en adolescentes con dislexia. Rev Méd Electrón [Internet]. 2025 [citado: fecha de acceso];47:e6730. Disponible en: <http://www.revmedicaelectronica.sld.cu/index.php/rme/article/view/6730/6431>

