



Revista Educación
ISSN: 0379-7082
ISSN: 2215-2644
revedu@gmail.com
Universidad de Costa Rica
Costa Rica

Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala

Flores Reyes, Mónica; Moreira-Mora, Tania Elena

Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055038>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49665>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala

The Effects of an Experimental Intervention on Reading Decoding in the First Grade of San José Pinula, Guatemala

Mónica Flores Reyes
Universidad InterNaciones, Ciudad de Guatemala,
Guatemala
monica.floresreichenbach@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0003-2114-0849>

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49665>
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055038>

Tania Elena Moreira-Mora
Instituto Tecnológico de Costa Rica, Cartago, Costa Rica
tmoreira@itcr.ac.cr

 <https://orcid.org/0000-0002-8955-0804>

Recepción: 22 Enero 2022
Aprobación: 12 Abril 2022

RESUMEN:

El propósito de este artículo es explicar la asociación entre el desarrollo de habilidades de lectura del español como idioma materno con el método de enseñanza y las características académicas y sociodemográficas del estudiantado de primero primaria de San José Pinula en Guatemala. Con un diseño cuasiexperimental y una muestra de 104 estudiantes, que se distribuyeron en grupos control y experimental. Se aplicó en 2016 la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI[1]) desarrollada por el Ministerio de Educación de Guatemala. La investigación se desarrolló en dos etapas, en la primera se logró la caracterización de los métodos implementados por el equipo docente de primero de primaria para enseñar a leer y escribir; en la segunda se implementó la intervención metodológica con materiales didácticos, capacitación metodológica y acompañamiento al equipo de docentes durante todo el curso lectivo: experimental (fonológico comprensivo) y el control (silábico). Los resultados del modelo de regresión lineal múltiple demostraron que la implementación del método se asoció significativamente con el desarrollo de las habilidades de: conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación y automatización, en tanto que no hubo diferencias en fluidez entre el grupo experimental y el de control. Asimismo, el método contribuyó a explicar el desarrollo de estas habilidades en conjunto con las características académicas y sociodemográficas del estudiantado. Para superar la brecha en aprendizajes luego de la pandemia, se recomienda fortalecer la formación de docentes en métodos más efectivos, como el fonológico comprensivo para la enseñanza de la lectura mediante el diseño de guías didácticas y cuadernos de trabajo para el estudiantado, que promuevan actividades sistemáticas para el aprendizaje de estas habilidades, sumado a una estrategia pedagógica intensiva para reducir el retraso lector inicial y una política de incentivos para lograr que las mejores personas docentes sean asignadas y permanezcan en primero primaria.

PALABRAS CLAVE: Decodificación lectora, Evaluación de lectura, Método fonológico, Método silábico, Competencia lectora, Educación primaria.

ABSTRACT:

This paper aims to explain the association between the development of reading skills in Spanish as native language with the teaching method and the academic and socio-demographic characteristics of first grade students from San José Pinula, Guatemala. This through a quasi-experimental design and a sample of 104 students, distributed in control and experimental groups. In 2016, the Reading Evaluation for Initial Grades (ELGI) develop by the Education Ministry of Guatemala was applied. The research was developed in two stages, in the first, the researchers characterized the methods implemented by first grade professors to teach reading and writing. During the second phase, the authors implemented the methodological intervention with didactic materials, methodological training, and support for teachers throughout the school year: experimental (comprehensive phonological) and control (syllabic). The results of the multiple linear regression model showed that the implementation of the method was significantly associated with the development of the following skills: phonological awareness, alphabetic principle, decoding and automation, while there were no differences in fluency between the experimental group and the learning group control. Likewise, the method contributed to explain the development of these skills in conjunction with the academic and sociodemographic characteristics of the students. To overcome the learning gap after the pandemic, the authors recommend strengthening teacher

training in more effective methods, such as comprehensive phonology, for teaching reading through the design of didactic guides and workbooks for students that promote activities systems for learning these skills. The foregoing must be added to an intensive pedagogical strategy to reduce the initial reading delay and an incentive policy to ensure that the best teachers are assigned and remain in the first grade of primary school.

KEYWORDS: Reading Decoding, Reading Evaluation, Phonological Method, Syllabic Method, Reading Competence, Primary Education.

INTRODUCCIÓN

Si bien, la lectura es una habilidad básica que contribuye al éxito y permanencia del estudiantado en el sistema educativo y a su integración social sin riesgo de exclusión (Ministerio de Educación de Guatemala, 2014), en Guatemala el desarrollo de la competencia lectora es una deuda pendiente, especialmente en primer grado de educación primaria. Los resultados de la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales [ELGI] dan cuenta que al finalizar primer grado de educación primaria, la mitad del alumnado no ha llegado a la etapa de decodificación; lee un máximo de 20 palabras por minuto y, por tanto, tiene poca fluidez; a pesar de tener algunas habilidades de comprensión oral, no puede aplicarlas a la comprensión de lectura (Cotto y Del Valle, 2018).

Estos resultados pueden asociarse a la ausencia de preparación docente para implementar una instrucción sistemática y directa de la competencia lectora. Si bien en 2014 se realizó una reforma en la formación docente del nivel de educación media al nivel de educación superior (Ministerio de Educación de Guatemala, 2014); el programa de estudios no contempla, dentro de la malla curricular, cursos específicos para formar a futuros maestros y maestras en la adquisición y desarrollo de la competencia lectora, como se evidencia en el currículo de esta carrera (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2015). En el caso de la formación continua, solamente cuatro de cada diez docentes en servicio, que imparten primer grado en el sector oficial, reportaron haber recibido capacitaciones en el tema (Del Valle y Mirón, 2017). En este aspecto, es importante resaltar que, si bien la formación docente del nivel primario fue elevada al nivel universitario, un alto porcentaje de docentes que imparte actualmente clases fue formado en el nivel de educación media con un programa de estudios que data de 1974 y que incluye solamente la didáctica de español (Franco, 1993); por tanto, no cuenta con la incorporación de los últimos aportes de la psicología cognitiva relacionados con la adquisición de la lectura y las implicaciones en su enseñanza.

En el currículo nacional base para primer grado establece como meta que el estudiantado sea capaz de utilizar la lectura como medio de aprendizaje (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). Este no plantea una metodología específica para la enseñanza de la lectura, únicamente brinda lineamientos generales, a partir del enfoque comunicativo, para trabajar trazo, nombre y sonido de las letras, unión y separación de sonidos, así como estrategias de comprensión lectora (Ministerio de Educación de Guatemala, 2008). Entonces, el personal educador debe buscar otros mecanismos para sustituir esta carencia, como la búsqueda de información con colegas o en Internet, uso del método con que aprendieron a leer y, el más frecuente, el uso de un libro como una guía. El vacío en la formación docente se evidencia en que el 30 % de las personas docentes no reportaron el uso de un método específico, sino solamente actividades, mientras que el 70 % reportó algún método (23 silábico, 12 % fonético, 11 % ecléctico, 6 % palabra generadora, 6 % onomatopéyico, 4 % inductivo, 3.4 % global, entre otros) (Del Valle y Mirón, 2017).

La ausencia de una metodología adecuada en primer grado, así como diversos factores, entre ellos la repetencia, no asistir a preprimaria, la instrucción en un idioma distinto al materno y estudiar en aulas multigrado (Cotto y Del Valle, 2018; Cruz y Santos, 2017; Cotto y Castillo, 2014; Moreno y Santos, 2011) tienen como resultado que solamente un tercio del estudiantado de primer grado sea capaz de leer 35 palabras en un minuto y de responder correctamente la mitad o más de las preguntas literales, inferenciales y críticas en pruebas estandarizadas aplicadas (Cotto y Del Valle, 2018).

En este artículo se presentan los resultados de una investigación cuasiexperimental que buscó explicar la relación entre las habilidades de conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación y fluidez con el método de enseñanza de lectura y las características académicas y sociodemográficas del estudiantado de primero de primaria de San José Pinula en Guatemala. Para ello está organizado en cinco secciones. En la primera se describe el estado de la cuestión; en la segunda, se plantea el referente conceptual con énfasis en las habilidades de conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación y automatización; en la tercera, se explica el procedimiento metodológico implementado, que incluye la descripción de cada una de las fases, el muestreo, la población, instrumentos, entre otros. Posteriormente, el análisis de resultados y su discusión, para finalizar con las conclusiones, donde se plantea, desde una perspectiva crítica, cómo utilizar los resultados de este estudio y sus implicaciones.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La adquisición de la lectura ha sido investigada desde distintas perspectivas, se ha centrado en los aspectos académicos y sociodemográficos, así como en las habilidades que pueden predecir un aprendizaje exitoso; en el caso de Guatemala, las investigaciones se han enfocado en las variables asociadas a los resultados obtenidos en lectura, entre ellos etnia, género, área y nivel socioeconómico de la familia, así como la asistencia a preprimaria, la ayuda de la familia y el contar con libros en casa, inciden en el aprendizaje de la lectura (Moreno y Santos, 2011). Además, Cotto y Castillo (2014) identificaron la influencia del nivel educativo de los padres y madres, que una persona adulta les leyera cuentos, y la motivación en el aula. Resultados similares han mostrado estudios internacionales como PISA, SERCE, TIMS (Cruz y Santos, 2017).

En otros países se ha investigado sobre las habilidades que deben desarrollarse para la lectura, entre ellas la conciencia fonológica (Whitehurst y Lonigan, 1998; Jiménez y O'shanahan, 2008; entre otros), el principio alfabético (Ehri et al., 2001) y la velocidad de denominación (Gómez et al., 2011; Hudson et al., 2011; Hulme y Snowling, 2014).

En cuanto al método utilizado, predomina la investigación cuantitativa, así como el uso de cuestionarios en lugar de la observación y la experimentación para determinar qué métodos utiliza el cuerpo docente para enseñar a leer y el efecto de este en el aprendizaje (Cano y Cano, 2012; Del Valle y Mirón, 2017; entre otros); por tanto, los resultados informan acerca de la labor docente en el aula. El enfoque de estos estudios ha cambiado, antes se centraban en el método, ahora en identificar perfiles de prácticas docentes (Tolchinsky, 2003; Cano y Cano, 2012).

Pocos estudios han relacionado el método utilizado con el desarrollo de habilidades para leer, entre estos predominan los cuasiexperimentales con diseño pre y posprueba y grupo control (Defior y Tudela, 1994; Bravo et al., 2006); se comparan los resultados entre metodologías sintéticas y analíticas. La conciencia fonológica fue la habilidad más evaluada, seguida de decodificación y velocidad de denominación.

En el caso de Guatemala, la información obtenida se ha centrado en lo autorreportado por el equipo de docentes en los cuestionarios de factores asociados, por lo que el valor de este estudio lo constituye la información obtenida sobre lo que sucede en el aula cuando la persona docente se enfrenta a enseñar a leer y escribir, y los cambios que se pueden lograr en relación con el aprendizaje de la lectura utilizando el método fonológico comprensivo.

REFERENTE CONCEPTUAL

La habilidad de leer es más que decodificar, es una actividad compleja que requiere del dominio global de destrezas lingüísticas, pragmática comunicativa, conocimientos lingüísticos, paralingüísticos, metatextuales e intertextuales y la experiencia de la persona lectora (Mendoza, 1994), así como de procesos metacognitivos

(Ceballos et al., 2011) y del conocimiento de estrategias de comprensión lectora. Esto con el propósito de que la persona lectora construya un significado a partir de la información escrita (Foucambert, 1989), como producto de la interacción entre ella y el texto (Goodman, 1982 en Rosero y Mieles, 2015).

Si bien la lectura tiene dos caras, la decodificación y la comprensión, la segunda no sería posible sin la primera, puesto que para leer comprensivamente es necesario que la persona lectora desarrolle el reconocimiento de las palabras, es decir, las habilidades como la conciencia fonológica y el principio alfabético y la comprensión del lenguaje que implica el conocimiento lingüístico (fonológico, sintáctico y semántico) (Tapia, 2016). Al respecto Scarborough (2001) plantea que la decodificación es una habilidad que se va automatizando en función de la ejercitación en clase, mientras que la comprensión del lenguaje se torna más estratégica para lograr una lectura comprensiva.

En idiomas alfabéticos y transparentes como el español, donde las palabras son combinaciones y permutaciones de fonemas (Molina, 2008), es necesario que el estudiantado no solo conozca los trazos de las letras (grafemas), sino que parta de su sonido (fonema), por su estrecha relación con el lenguaje oral que se adquiere antes que el escrito. Por tanto, requiere del desarrollo de la conciencia fonológica y el principio alfabético para alcanzar la decodificación, la automatización y la fluidez lectora (Cotto et al., 2015). En este contexto, la ruta fonológica se constituye en la adecuada para el aprendizaje de la lectura, o bien, cuando se presenta una palabra desconocida (Dehaene, 2014). Esto permite al lector desarrollar la decodificación, sin embargo, si la persona lectora se queda solo con esta ruta, no llega al significado: es importante que, una vez que ha automatizado la lectura, utilice la ruta semántica. La coordinación entre ambas rutas es necesaria para lograr la comprensión lectora (Dehaene, 2015; 2014; Sousa, 2014; Ijalba y Cairo, 2002; Puente y Ferrando, 2000).

El uso de la ruta fonológica, así como la transparencia del español, convierten a la conciencia fonológica y al principio alfabético en las dos habilidades más importantes para desarrollar la decodificación (Cotto y Del Valle, 2017; Abadzi, 2008). La conciencia fonológica es la capacidad para reconocer y manipular los fonemas, unidades más pequeñas del lenguaje (Linan-Thompson, 2010); es decir que una persona lectora pueda distinguir entre distintos fonemas, contarlos, unirlos para formar una palabra, separarlos, compararlos, omitirlos y sustituirlos. Esta habilidad incide directamente en la fluidez de lectura e indirectamente en la comprensión lectora (Dehaene, 2015; Sousa, 2014). La conciencia fonológica facilita la adquisición de la lectura en comparación con la instrucción que no presta atención al desarrollo de la conciencia fonológica; favorece al estudiantado en diferentes condiciones de enseñanza, grados y edades, y permite mejoras permanentes en los procesos de lectura (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

El principio alfabético se refiere a la adquisición de la correspondencia letra-sonido y su uso en la lectura y el deletreo (Rubio et al., 2014), por tanto, exige un conocimiento de la estructura fonológica interna de las palabras de la lengua (Liberman et al., 1989). Su función es comprender que las letras están unidas a un sonido (fonema) que forman la correspondencia letra-sonido y los patrones de deletreo y aplicar estos conocimientos a la lectura (Caballeros et al., 2014).

La conciencia fonológica y el principio alfabético son predictores del éxito en la adquisición de la lectura y facilitan la decodificación, la cual consiste en descifrar los fonemas que forman una palabra, y llevan al niño y la niña a la automatización, es decir, el reconocimiento visual de las palabras para facilitar su almacenamiento en la memoria, su pronunciación y significado (Ehri, 2005). Esto aumenta la velocidad y disminuye el esfuerzo requerido en la tarea de reconocimiento de letras (Dehaene, 2014, 2015; Sousa, 2014; Cotto y Quiñónez, 2014).

Una vez que la persona lectora ha desarrollado la decodificación y automatización, logra la fluidez lectora. Esta se refiere a leer con exactitud y velocidad, a un ritmo apropiado (Cotto y Quiñónez, 2014); además, es un factor crítico para la comprensión lectora, pues cierra la brecha entre esta y el reconocimiento de palabras. Debido a que las personas lectoras con fluidez no necesitan dedicar mucho tiempo a decodificar palabras, pueden enfocar su atención en el significado del texto (Dehaene 2015; Sousa, 2014; Cotto y Quiñónez, 2014;

Linan-Thompson, 2010; Ehri, 2005, entre otros). De acuerdo con Jiménez y O'Shanahan (2008), leer con velocidad, precisión y respetando los signos de puntuación, facilita la comprensión del texto.

Si bien la meta es lograr comprensión lectora, el estudiantado de primer grado debe desarrollar previamente la decodificación para lograr la automatización y la fluidez, de acuerdo con la teoría de eficiencia verbal. Las personas lectoras sin fluidez, que aún no pueden leer de manera automática, consumen en esta decodificación todos sus recursos de atención y su capacidad de memoria de trabajo, por lo que no pueden comprender lo que leyeron (Perfetti y Hart, 2001). Cuando se lee en forma fluida, el reconocimiento de palabras requiere menos esfuerzo mental y se libera su capacidad cognitiva para comprender el texto (Sousa, 2014).

PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO

Esta investigación corresponde a un diseño cuantitativo cuasiexperimental, con pre y posprueba con grupo control, cuyos datos fueron recolectados en 2016 en el municipio de San José Pinula, departamento de Guatemala, según el siguiente procedimiento.

La negociación de entrada se organizó de acuerdo con los diferentes niveles del Ministerio de Educación de Guatemala, lo que permitió el pleno desarrollo de la investigación y el compromiso e involucramiento de todas las personas participantes, como se describe a continuación.

a) Autoridades ministeriales: a partir de varias reuniones con diversas autoridades del Ministerio de Educación y del Despacho Superior, se logró el aval en junio de 2015.

b) Dirección Departamental de Educación: esta instancia avaló la investigación y convocó al personal directivo de los centros educativos oficiales de la muestra para su correspondiente información en junio del 2015.

c) Personal de supervisión, dirección y docentes del centro educativo: en esta negociación colaboraron diversos representantes de las autoridades ministeriales que, en conjunto con la investigadora, informaron los propósitos, diseño y cronograma del estudio. El personal docente y el directivo firmaron el consentimiento informado.

d) Padres y madres de familia del estudiantado del centro educativo: al inicio del curso lectivo de 2016, el personal docente y directivo de cada establecimiento informó a padres de familia acerca de la investigación y de los cambios metodológicos que implicaría para el grupo experimental. En esa reunión inicial las madres y padres de familia avalaron la participación de sus hijos e hijas, lo cual quedó registrado en el libro de actas de cada centro educativo, quienes además firmaron el consentimiento informado.

e) Estudiantes: dieron su consentimiento de forma oral para realizar la evaluación ELGI, según el protocolo de aplicación de la prueba (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, 2014, pág. 25).

Muestreo y selección de participantes

La implementación del diseño partió de la selección de una muestra probabilística, mediante el método de muestreo aleatorio simple, en establecimientos del sector oficial del nivel primario de escuelas del municipio de San José Pinula. En función de los objetivos de la investigación, se determinaron los criterios que debían cumplir los centros del marco muestral:

- a) Ser un centro educativo del sector oficial.
- b) Ser de tipología A según la caracterización lingüística: comunidades monolingües en su idioma materno español (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, 2013).
- c) Centro educativo gradado con al menos dos secciones de primero de primaria.
- d) Del área rural y urbana del municipio.
- e) Cualquiera de las dos jornadas de estudio, matutina o vespertina.

Del universo de los centros educativos del municipio, se seleccionaron los que cumplían los criterios anteriores, por lo que el marco muestral quedó con 14 establecimientos, de los cuales fueron seleccionados aleatoriamente 13. No obstante, tres personas directoras no asistieron a la convocatoria donde se presentó la información y se firmó el consentimiento informado; así que la muestra definitiva quedó conformada por 10 establecimientos, cuyo personal docente participante se conformaba por mujeres.

En cada sección de primero primaria participante en el estudio, se seleccionó una muestra de seis estudiantes mediante un muestreo aleatorio sistemático. De manera que la muestra inicial de estudiantes, quienes realizaron la preprueba, estuvo formada por 120 (60 del grupo control del método silábico y 60 del experimental del método fonológico comprensivo) estudiantes de ambos sexos, comprendidos entre las edades de 6 y 11 años. Como se muestra en la Tabla 1, la muestra final fue de 104 estudiantes, 55 niñas y 49 niños; 13 indicaron haber repetido este grado. En marzo de 2016 se realizó un cambio de docente en un grupo experimental y la persona docente que asumió el puesto no aceptó participar en el estudio. Junto con este grupo se perdió el control, por lo que la escuela fue excluida del estudio; sumado a cuatro estudiantes de otros centros que se retiraron.

TABLA 1
Características de la muestra de estudiantes de primer grado a quienes se les aplicó la pre y posprueba

Grupo	Sexo de la persona estudiante		Edad de la persona estudiante (años)	Asistencia a preprimaria		Repitió primer grado	
	Niña	Niño	Media	Sí	No	No	Sí
Control	29	23	7	45	7	44	8
Experimental	26	26	7	43	9	47	5

Fuente: Evaluación de Lectura para Grados Iniciales, ELGI.

Fase de intervención

Esta etapa requirió el diseño, impresión y dotación de material para el personal docente y estudiantes, la formación en la metodología tanto silábica como fonológica y acompañamiento en el aula para la implementación efectiva, como se detalla a continuación:

§ Uso de materiales: para la enseñanza del método silábico en el grupo control se utilizaron los libros titulados *Nacho y Victoria* y para el experimental se elaboró un material de aprendizaje para estudiantes y una guía para docentes llamada *180 días para aprender a leer y escribir*.

§ Formación metodológica: esta actividad tuvo como objetivo estandarizar la metodología para la enseñanza de la lectura, tanto en el grupo control como en el experimental con una duración de 35 horas y se realizó en cuatro diferentes momentos, entre octubre de 2015 y julio de 2016.

Consistió en talleres de formación donde las personas participantes del grupo control y experimental aprendieron los fundamentos teóricos de la metodología silábica y fonológica, respectivamente, los pasos a seguir, cómo evaluar el avance de sus estudiantes, cómo brindar apoyo para mejorar las áreas débiles del estudiantado y el uso del material. En cada oportunidad, las personas docentes tuvieron la posibilidad de observar el modelaje de la metodología y el uso de los materiales. Los talleres fueron impartidos por personas expertas en la metodología.

§ Acompañamiento: consistió en la visita al aula una vez por semana, durante todo el ciclo escolar, a cada docente, para observar el desarrollo de una sesión de clases. Luego se realizó una entrevista para conversar con cada maestra sobre las fortalezas y las áreas de oportunidad de mejora. Este fue un factor clave para fortalecer al personal docente en la aplicación del método, la estandarización metodológica y para el seguimiento de

la implementación en ambos grupos. También permitió detectar estudiantes en riesgo y sugerir estrategias adicionales para darles apoyo, en consideración de la metodología utilizada.

Técnicas de recolección de datos

En la fase de intervención fue necesario el uso de la técnica de la comprobación para recolectar información acerca del desarrollo de las habilidades del estudiantado en lectura mediante la administración de la pre y posprueba. También se recurrió a la observación estructurada para monitorear la fidelidad de la implementación de la metodología en el aula, tanto para el grupo de control como para el experimental. Finalmente, se aplicó una encuesta para obtener información acerca de las características académicas y sociodemográficas del estudiantado. Esta información fue proporcionada por las madres y padres de familia, y se realizó con el apoyo del personal docente y directivo de los 10 establecimientos participantes. Para el análisis se utilizó el paquete IBM SPSS Statistics (versión 19, 2011) para estimar el modelo de regresión lineal múltiple, el coeficiente de confiabilidad y otras medidas descriptivas de los datos.

Instrumentos

Para esta fase se construyeron dos instrumentos: a) una escala de observación estructurada y b) el cuestionario para la madre y el padre de familia. Además, se utilizó el instrumento de la ELGI, el cual fue desarrollado por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación (Del Valle et al., 2017). La selección de la ELGI se apoyó en tres criterios: mide las habilidades de lectura y escritura determinadas por el National Institute of Child Health and Human Development (2002), evalúa los componentes de la metodología fonológica que se implementó en la intervención del grupo experimental y es una prueba creada y validada para el contexto guatemalteco.

La ELGI es una adaptación de la prueba EGRA (*Early Grade Reading Assessment*), la cual se desarrolló y validó en Guatemala en los años 2010 y 2011, con el fin de proporcionar al Ministerio de Educación una herramienta para conocer el nivel de fluidez y comprensión lectora de estudiantes de grados iniciales. La ELGI evalúa el dominio de cinco componentes relacionados con las habilidades de lectura: conciencia fonológica/fonémica, conocimiento del principio alfabético, fluidez, manejo de estrategias de comprensión del texto y vocabulario. Está organizada en las siguientes secciones: a) conocimiento del nombre de las letras, b) conocimiento del sonido de las letras, c) lectura de palabras familiares, d) decodificación de palabras sin sentido, e) comprensión oral, f) lectura con fluidez de un pasaje y g) comprensión de un pasaje. Asimismo, tiene una sección para la evaluación de la escritura que consiste en un dictado. Esta sección evalúa principios ortográficos y gramaticales y caligrafía (Del Valle et al., 2017).

La versión de ELGI utilizada en esta investigación fue revisada en 2019 y dio paso a la Evaluación de Lectura Inicial [ELI]. Como se muestra en la Tabla 2, esta es una revisión mejorada y actualizada de la ELGI, que incluye nuevas pruebas, como expresión oral, comprensión oral, rapidez automatizada de nombramiento, conocimiento del último fonema, separación de sonidos y conceptos de impresión. Además, amplía la prueba de escritura con producción escrita (Quiñonez et al., 2017).

TABLA 2
Comparación entre la estructura de ELGI y ELI

Prueba		ELGI	ELI
	Expresión Oral		X
Lenguaje oral	Comprensión de instrucciones orales	X	X
	Comprensión Oral		X
Principio alfabético	Conocimiento del nombre de las letras	X	X
	Conocimiento del sonido de las letras	X	X
Rapidez automatizada de nombramiento	Rapidez automatizada de nombramiento		X
	Conocimiento de fonemas: primer sonido	X	X
Conciencia fonológica	Conocimiento de fonemas: último sonido		
	Conocimiento de fonemas: separación de sonidos		X
Decodificación	Palabras familiares	X	X
	Palabras desconocidas	X	X
Conceptos de impresión	Conceptos de impresión		X
Fluidez y comprensión	Lectura y comprensión de un pasaje	X	X
Escritura	Dictado	X	X
	Producción escrita		X
Vicios de la lectura	Vicios de la lectura	X	X

Fuente: elaboración propia a partir de Quiñonez et al. (2017)

La aplicación de la ELGI se realizó en dos momentos, la preprueba entre el 15 de febrero y el 15 de marzo, y la posprueba del 1 al 30 de septiembre de 2016. El índice de confiabilidad de cada subprueba de la ELGI en la pre y posprueba se presenta en la Tabla 3.

TABLA 3
Cálculo de confiabilidad para cada una de las subpruebas de lectura de la ELGI, preprueba y posprueba

Subprueba	Confiabilidad	
	Preprueba	Posprueba
Conciencia fonológica		
3.1 Conocimiento del sonido de las letras	.978	.982
4.1 Identificación del fonema inicial	.828	.890
4.2 Separación de fonemas	.904	.867
Principio alfabético		
2.1 Conocimiento del nombre de las letras	.973	.962
Decodificación		
5.1 Lectura de palabras cortas	.936	.922
6. Velocidad para leer palabras sin sentido	.967	.978
Automatización		
2.2 Velocidad para nombrar letras	.974	.985
3.2 Velocidad para nombrar el sonido de las letras	.973	.989
Fluidez		
5.2 Velocidad para leer palabras familiares	.967	.982
8.1 Lectura con fluidez de un pasaje	.983	.990
Comprensión Oral		
Oral		
1. Comprensión de instrucciones orales	.415	.581
7. Comprensión de un pasaje	.579	.835
Lectura		
9. Comprensión y lectura de un pasaje	.924	.899

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con Kerlinger y Lee (2002), diversas personas investigadoras han establecido 0.70 como límite entre confiabilidades aceptables y no aceptables. Según este criterio, las subpruebas de lectura utilizadas en esta investigación cumplieron con este estándar psicométrico.

Para la observación estructurada se construyó una escala con las conductas medibles de las habilidades de lectura. La guía fue sometida a un proceso de validación con el apoyo de un equipo de personas expertas y luego con una aplicación piloto, que se realizó en enero y febrero de 2016 en las escuelas de la muestra. Cada observación tuvo una duración de 45 minutos, que comprende el período de Comunicación y Lenguaje L1; a partir de esta aplicación se incluyeron mejoras, como la reducción del número de ítems y homologación de la interpretación de cada uno de ellos.

Finalmente, para el cuestionario aplicado a las madres y los padres de familia, se optó por ítems de selección única para recolectar información sociodemográfica de las familias, el cual fue aplicado en agosto de 2016 por medio de dos estrategias: el personal docente lo aplicó durante la reunión de entrega de resultados de la tercera unidad, o bien, lo envió a la casa con el estudiantado.

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados descriptivos de la pre y posprueba de las habilidades evaluadas con las secciones de la prueba ELGI muestran las diferencias en cada habilidad y según el grupo tratamiento (ver Tabla 4).

TABLA 4
Descriptivas de las habilidades medidas en las secciones de ELGI
en la preprueba y posprueba según tratamiento metodológico

Habilidades	Control				Experimental		
	Nº ítems	N	Media correctas	Desviación estándar	N	Media correctas	Desviación estándar
Conciencia fonológica							
Preprueba Sección 3.1	60	60	15.60	13.525	60	25.33	18.286
Posprueba Sección 3.1	60	52	40.13	17.511	52	57.73	6.451
Preprueba Sección 4.1	10	60	4.78	2.018	60	5.95	2.547
Posprueba Sección 4.1	10	52	6.90	2.919	52	9.50	1.019
Preprueba Sección 4.2	10	60	1.90	2.434	60	3.02	2.943
Posprueba Sección 4.2	10	52	5.17	3.671	52	9.17	1.779
Principio alfabético							
Preprueba Sección 2.1	60	60	23.05	14.733	60	29.05	17.160
Posprueba Sección 2.1	60	52	47.88	11.793	52	57.44	5.300
Decodificación							
Preprueba Sección 5.1	10	60	3.75	3.713	60	3.95	3.806
Posprueba Sección 5.1	10	52	9.25	2.113	52	9.71	1.109
Preprueba Sección 6	70	60	3.65	7.631	60	5.12	9.865
Posprueba Sección 6	70	50	27.30	12.281	52	34.21	17.939
Automatización							
Preprueba Sección 2.2	100	60	24.70	16.928	60	27.87	9.012
Posprueba Sección 2.2	100	52	57.13	22.104	52	73.54	19.676
Preprueba Sección 3.2	100	60	12.90	12.031	60	22.82	18.519
Posprueba Sección 3.2	100	52	36.73	21.574	52	73.52	20.842
Fluidez							
Preprueba Sección 5.2	70	60	5.27	8.965	60	6.43	10.273
Posprueba Sección 5.2	70	52	33.08	16.440	52	39.52	19.451
Preprueba Sección 8.1	100	51	6.12	13.110	54	8	16.256
Posprueba Sección 8.1	100	52	46.98	26.488	52	56.10	30.107
Comprensión de lectura							
Preprueba Sección 9	11	16	4.44	3.759	19	4.26	4.267
Posprueba Sección 9	11	50	7.36	3.269	50	9.72	2.696

Fuente: elaboración propia.

De acuerdo con estos datos, las medias de respuestas correctas se incrementan después del tratamiento metodológico en ambos grupos; no obstante, las diferencias son a favor del grupo experimental. Por ejemplo,

en la sección 3.2 los grupos experimentales, en promedio, nombraron correctamente el sonido de 37 letras más que en el grupo control.

Para la estimación del modelo de regresión lineal múltiple no se incluyó la habilidad de comprensión oral, porque los resultados de confiabilidad de las subpruebas no cumplieron el estándar esperado. Tampoco la habilidad de comprensión por la reducción de casos en la preprueba.

En función del objetivo del estudio enfocado en la explicación de los aprendizajes del estudiantado de primero de primaria en lectura a partir de factores académicos y sociodemográficos y los métodos de enseñanza de la lectura empleados por las personas docentes, se empleó el modelo de regresión lineal múltiple. El modelo que se buscó probar es el siguiente:

$$Y \text{ puntuación subprueba ELGI} = \beta_0 + \beta_1 X_{\text{total_preprueba}} + \beta_2 X_{\text{edad}} + \beta_3 X_{\text{gustopor leer/escribir}} + \beta_4 X_{\text{niveleducativo madre}} + \beta_5 X_{\text{nivelsocioeconómico}} + \beta_6 X_{\text{tratamientometodológico}}$$

Donde:

Y: variable dependiente; puntuación en cada una de las subpruebas de ELGI

β_0 : constante

$\beta_1, \beta_2, \dots, \beta_p$: parámetros que miden la influencia de las variables explicativas

X_1, X_2, \dots, X_p : variables explicativas o independientes

En el aprendizaje de la lectura se consideraron cuatro variables dependientes: conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación y automatización en la fluidez. En los modelos de conciencia fonológica y de principio alfabético no se cumplió el supuesto de homocedasticidad, según los resultados de la prueba estadística (*Breusch-Pagan/Cook-Weisberg test for heteroskedasticity*); por lo tanto, fue necesario estimar una regresión robusta con el *software* Stata 15.1, que consiste en la aplicación de mínimos cuadrados a los errores porcentuales para reducir la influencia de los valores más altos en la variable dependiente (conciencia fonológica) en comparación con los mínimos cuadrados ordinarios.

Modelo de regresión lineal múltiple de la conciencia fonológica

En el modelo de conciencia fonológica, el 56.79 % de la varianza (R-squared) en la puntuación de la posprueba es explicada por las variables incluidas en él. En cuanto a los coeficientes de regresión parcial (B), al depender de las unidades de medida de cada variable, no son directamente comparables, por lo que se interpretan como el cambio promedio en la variable dependiente producido por un cambio unitario en la variable explicativa, lo que mantiene constantes las demás variables. De acuerdo con los resultados, y al controlar el efecto de todas las variables incluidas en el modelo, el grupo experimental obtuvo, en promedio, 24.17 preguntas correctas más que el estudiantado perteneciente al grupo control en la posprueba de conciencia fonológica (ver Tabla 5).

TABLA 5
Resultados de los modelos de regresión lineal múltiple de posprueba de conciencia fonológica

Independientes	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
$X_{\text{total_preprueba}}$.1443843	.0973708	1.48	0.143	-.0500787 .3388473
X_{edad}	-.2943505	2.616881	-0.11	0.911	-5.520622 4.931921
$X_{\text{gusto por leer/escribir}}$	10.28991	6.187233	1.66	0.101	-2.066853 22.64666
$X_{\text{nivel educativo madre}}$	3.124213	1.57565	1.98	0.052	-.0225772 6.271003
$X_{\text{nivel socioeconómico}}$	-.3647723	2.121907	-0.17	0.864	-4.602514 3.872969
$X_{\text{tratamiento metodológico}}$	24.17433	4.959214	4.87	0.000	14.2701 34.07857
_cons	23.0851	23.25853	0.99	0.325	-23.3654 69.53559
Variable dependiente: Conciencia fonológica Modelo Robusto R-squared = 0.5679					

Fuente: elaboración propia.

La hipótesis nula planteada en esta investigación fue: no hay una relación entre el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno (L1) y el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de primero primaria de escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala. De acuerdo con los resultados de la Tabla 3, hubo evidencias para no aceptar la hipótesis nula, puesto que el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno mostró una relación estadísticamente significativa con el desarrollo de la conciencia fonológica ($P > |t| = 0.000$) y fue el predictor con mayor importancia relativa en el modelo explicativo de la puntuación obtenida por el estudiantado en la posprueba de conciencia fonológica.

Modelo de regresión lineal múltiple del principio alfabético

En cuanto al modelo de principio alfabético, la variancia explicada de los resultados obtenidos en la posprueba fue del 57.02 % (R-squared), y entre las variables que contribuyeron a explicar los resultados, están el gusto por leer y pertenecer al grupo experimental. De manera que, al controlar el efecto de todas las variables, el grupo experimental obtuvo en promedio 7.76 más respuestas correctas en comparación con quienes estuvieron en el grupo control y, si un estudiante respondió que le gustaba leer, logró en promedio 10.47 más respuestas correctas en esta habilidad (ver Tabla 6).

TABLA 6
Resultados de los modelos de regresión lineal múltiple de posprueba de principio alfabético

Independientes	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]
X _{total_preprueba}	.1266366	.0646949	1.96	0.055	002568 .2558413
X _{edad}	-.2480761	1.387315	-0.18	0.859	-3.018735 2.522582
X _{gusto por leer/escribir}	10.47196	3.408171	3.07	0.003	3.665374 17.27855
X _{nivel educativo madre}	.8831698	.758969	1.16	0.249	-.632596 2.398936
X _{nivel socio económico}	.0593576	1.029038	0.06	0.954	-1.995773 2.114488
X _{tratamiento metodológico}	7.765061	1.965799	3.95	0.000	3.839089 11.69103
_cons	25.36184	13.44558	1.89	0.064	-1.490837 52.21452

Variable dependiente: Principio alfabético. Modelo robusto R-squared = 0.5702

Fuente: elaboración propia.

La hipótesis nula planteaba que no hay una relación entre el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno (L1) y el desarrollo del principio alfabético en estudiantes de primero primaria de escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala. Los resultados mostraron evidencias para no aceptar la hipótesis nula, puesto que el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno evidenció una relación estadísticamente significativa con el desarrollo del principio alfabético con un nivel de significancia de $P > |t| = 0.000$

Modelo de regresión lineal múltiple de la decodificación

En el modelo para decodificación, el 45.54 % de la varianza (R-squared) en los resultados de la posprueba fue explicada por los predictores, donde resultaron significativas la preprueba y pertenecer al grupo experimental; por lo tanto, al controlar el efecto de todas las variables, por cada medio punto de variación en la preprueba, aumentó una unidad en la posprueba. Además, quien perteneció al grupo experimental, obtuvo en promedio 8.5 respuestas correctas más que el control en las subpruebas de decodificación (ver Tabla 7).

TABLA 7

Resultados de los modelos de regresión lineal múltiple de posprueba de decodificación

Independientes	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95 % Conf. Interval]
X _{total_preprueba}	.4934912	.1451071	3.40	0.001	.2036922 .7832901
X _{edad}	-4.880117	2.504202	-1.95	0.056	-9.881354 .1211196
X _{gusto por leer/escribir}	9.408076	5.118717	1.84	0.071	-.8147087 19.63086
X _{nivel educativo madre}	2.019118	1.202525	1.68	0.098	-.3824903 4.420727
X _{nivel socio económico}	.8532335	2.386237	0.36	0.722	-3.912411 5.618878
X _{tratamiento metodológico}	8.500718	3.460776	2.46	0.017	1.589071 15.41237
_cons	44.60922	22.51158	1.98	0.052	-.3495011 89.56795

Variable dependiente: decodificación R-squared = 0.4554

Fuente: elaboración propia.

La hipótesis nula afirmaba que no hay una relación entre el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno (L1) y el desarrollo de la decodificación en estudiantes de primero de primaria de escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala. Las evidencias no sustentaron la hipótesis nula, puesto que el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno mostró una relación estadísticamente significativa con el desarrollo del principio alfabético ($P > |t| = 0.000$).

Modelo de regresión lineal múltiple de automatización

En el modelo de automatización, la varianza explicada fue del 56.88 % (R-squared), donde el tamaño de efecto de la intervención fue el más alto de todas las habilidades de lectura. En el caso de este modelo, al controlar el efecto en todas las variables, el resultado en la preprueba y pertenecer al grupo experimental fueron las variables que se asociaron significativamente al desarrollo de la automatización. Esto significa que por cada punto que varía la preprueba, en promedio, el estudiantado tendió a obtener una respuesta correcta en la posprueba; mientras que quienes estuvieron en el grupo experimental lograron una media de 46.36 respuestas correctas más que el control (ver Tabla 8).

TABLA 8

Resultados de los modelos de regresión lineal múltiple de posprueba de automatización

Independientes	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95 % Conf. Interval]
X _{total_preprueba}	1.082848	.3450907	3.14	0.003	.3936538 1.772041
X _{edad}	-8.628539	5.955441	-1.45	0.152	-20.52238 3.265299
X _{gusto por leer/escribir}	22.50355	12.17323	1.85	0.069	-1.80806 46.81517
X _{nivel educativo madre}	3.025847	2.85982	1.06	0.294	-2.685609 8.737302
X _{nivel socio económico}	2.879037	5.6749	0.51	0.614	-8.45452 14.21259
X _{tratamiento metodológico}	46.76429	8.230346	5.68	0.000	30.32715 63.20142
_cons	98.55669	53.53656	1.84	0.070	-8.363212 205.4766

Variable dependiente: Automatización R-squared = 0.5688

Fuente: elaboración propia.

La hipótesis nula establecía que no había una relación entre el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno (L1) y el desarrollo de la automatización en estudiantes de primero de primaria de escuelas del sector oficial del municipio de San José Pinula del departamento de Guatemala. Los resultados evidenciaron que el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno se relacionó con el desarrollo de la automatización con un nivel de significancia de $P > |t| = 0.000$.

Modelo de regresión lineal múltiple de fluidez

Este modelo permite explicar el 44.32 % de la varianza (R-squared) en los resultados de la subprueba de fluidez, donde los resultados en la preprueba fueron la única variable que resultó con significancia estadística. Esto significa que el nivel de fluidez al inicio del ciclo escolar se relacionó únicamente con el nivel de fluidez al final del curso; por ejemplo, el estudiantado que en la preprueba mostró una buena fluidez, también logró una alta puntuación en la posprueba. Esta fue la única habilidad que no fue explicada por la variable del método, pero sí por las diferencias individuales del estudiantado (ver Tabla 9).

TABLA 9
Modelo de regresión lineal múltiple de la posprueba de fluidez

Independientes	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95 % Conf. Interval]
X _{total preprueba}	.7691313	.1869171	4.11	0.000	.3958321 1.142431
X _{edad}	-7.966977	6.692071	-1.19	0.238	-21.33197 5.398011
X _{gusto por leer/escribir}	26.20166	13.58337	1.93	0.058	-.9261958 53.32952
X _{nivel educativo madre}	5.073587	3.169327	1.60	0.114	-1.255996 11.40317
X _{nivel socio económico}	5.447645	6.380006	0.85	0.396	-7.294107 18.1894
X _{tratamiento metodológico}	11.47957	9.184237	1.25	0.216	-6.862623 29.82175
Constante	63.95268	60.28195	1.06	0.293	-56.43869 184.3441

Fuente: elaboración propia.

Las evidencias estadísticas no permiten rechazar la hipótesis nula, puesto que el método de enseñanza de la lectura del español como idioma materno no muestra una relación estadísticamente significativa con el desarrollo de la fluidez ($P > |t| = 0.216$). Sin embargo, sí hubo un incremento en el número de palabras leídas por minuto en ambos grupos: en el control incrementó la media del número de palabras leídas por minuto en 40.86; mientras que el experimental aumentó en 48.1.

CONCLUSIONES

Esta investigación partió de dos premisas, la primera se fundamenta en evidencias empíricas obtenidas en múltiples investigaciones nacionales e internacionales que han comprobado que la metodología de la persona docente incide en el desarrollo de las habilidades de lectura y escritura (Dehaene, 2015; Hulme y Snowling, 2014; Jiménez y O'shanahan, 2008; entre otros); y la segunda, que existen otras variables académicas y socioeconómicas que contribuyen a explicar su adquisición (Cruz y Santos, 2017; Moreno y Santos, 2011; Cotto y Castillo, 2014; entre otros).

Desde estas premisas se propuso un estudio cuasiexperimental para comprobar las hipótesis enfocadas en el método de enseñanza de la lectura y escritura de las personas docentes y su asociación con el desarrollo de las habilidades: conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación y automatización en los centros educativos participantes de este estudio.

En general se demostró que, en la habilidad de conciencia fonológica, se logró un aumento del conocimiento del sonido de las letras, separación de fonemas e identificación del fonema inicial. El grupo experimental logró el 95 % de respuestas correctas en las tres secciones de ELGI, mientras que el control obtuvo el 66.88 % en conocimiento del sonido, el 69 % en fonema inicial y el 51.7 % en separación de sonidos. En el principio alfabético, ambos grupos mejoraron después del tratamiento. Sin embargo, en el grupo control, solo lograron identificar correctamente el 79 % de las letras del ejercicio; mientras que el grupo experimental, el 95 %. En la habilidad de decodificar, el grupo control obtuvo un 30 % de respuestas correctas; mientras que el experimental, el 48.87 %. Esto denota mejoría, en contraste con los resultados de la preprueba.

En la cuarta habilidad, en general, ambos grupos mostraron un mejor desempeño en la subprueba de automatización. De las 100 letras presentadas, el grupo control nombró una media de 57.13, y el experimental, 73.54. En cambio, de 100 sonidos de letras, el grupo experimental nombró correctamente en un minuto 73.52; mientras que el control solamente 33.08.

Estos resultados, más las evidencias de los análisis multivariados que comprobaron la relación entre el método de enseñanza y el desarrollo de las habilidades, tienen implicaciones para las políticas educativas de los países, especialmente en tiempos de pandemia y pospandemia; pues invitan a reflexionar y actuar para retomar los aprendizajes perdidos del estudiantado. En particular, el desarrollo de la competencia lectora, cuyo proceso formal inicia en primer grado de primaria, el cual requiere de una enseñanza sistemática y directa por parte de las personas docentes, situación que durante los últimos dos años no fue posible debido a la emergencia por el COVID-19.

Una primera implicación es la formación y actualización docente, que para Guatemala representa un reto, debido a ausencia de cursos específicos para la enseñanza de la lectura en el currículo de la carrera de profesorado de educación primaria (Universidad de San Carlos de Guatemala, 2015) y de la falta de procesos sistemáticos de formación en servicio que permitan la actualización de quienes se formaron en el nivel de educación media (Del Valle y Mirón, 2017). Dado que el proceso de aprendizaje de la lectura está condicionado por la forma en cómo se oriente su adquisición, los ministerios de educación deben buscar los mecanismos para impulsar la formación docente, que tomen en cuenta aspectos relacionados con:

a) La entrega educativa con el uso de modalidades como *b-learning*, MOOCS, *e-learning*, entre otras, al considerar que en el presente estudio fueron necesarias al menos 35 horas de formación para superar las brechas de conocimiento de las personas docentes participantes.

b) El acompañamiento pedagógico en el aula para la implementación metodológica, de manera que las personas docentes puedan resolver dudas y conocer los aciertos y áreas de mejora en sus procesos de enseñanza de la lectura.

c) El diseño y entrega de materiales que faciliten la comprensión y asimilación de los fundamentos que subyacen al aprendizaje de la lectura. Esto implica pensar no solamente en guías físicas, sino en aplicaciones que puedan ser utilizadas en diferentes tipos de dispositivos electrónicos y que no requieran de conectividad para su funcionamiento.

d) Buscar espacios para recuperar las buenas prácticas que las personas docentes han documentado y difundido en tiempo de pandemia (Romero, 2021) y que pueden dar luces acerca de cómo desarrollar estas habilidades en sistemas de educación híbrida.

Una segunda implicación está en visibilizar desde el currículo nacional base una metodología que acelere el desarrollo de las habilidades de conciencia fonológica, principio alfabético, decodificación, automatización y fluidez. De esta manera, los aprendizajes perdidos en los últimos dos años pueden ser recuperados y continuar con el desarrollo de la comprensión lectora en los siguientes grados, al tomar en cuenta que las habilidades, como conocimiento de las letras, la capacidad de analizar los sonidos del lenguaje en unidades discretas y la posibilidad de enlazar sonidos a símbolos, pueden desarrollarse rápidamente con la instrucción adecuada (Dehaene, 2015; Del Valle, 2012; Dickinson et al., 2010; entre otros). Esta acción brindaría orientación a las personas docentes, especialmente a aquellas que asumen por primera vez el reto de enseñar a leer en primer grado.

La tercera implicación está relacionada con la población de estudiantes, la cual, durante el tiempo de la pandemia, quedó excluida de la educación debido a la brecha digital, en la que al menos un tercio de los estudiantes a nivel mundial no pudo acceder al aprendizaje a distancia debido a la falta de conectividad y de dispositivos, así como la carencia de competencias digitales (Rivoir et al., 2021). Particularmente, el estudiantado de primer grado del nivel de educación primaria, que en los dos últimos años ha debido afrontar desde sus hogares el aprendizaje inicial de la lectura. En este caso es urgente, al retornar la presencialidad, diagnosticar la pérdida de aprendizaje en la adquisición de la lectura con la prueba ELI para identificar el

nivel de logro de las habilidades, así como capacitar al equipo docente en el uso de la Evaluación Basada en Currículo [EBC] para lectura. Con este diagnóstico se puede definir un plan para remediar los aprendizajes y para reforzar las habilidades que así lo requieran.

Si bien el estudiantado puede provenir de contextos desfavorecidos donde su derecho a aprender se vio limitado por la pandemia, el trabajo que el personal docente realice para recuperar los aprendizajes perdidos en lectura puede cambiar su realidad y lograr una adquisición exitosa de estas habilidades en primer grado de primaria, lo que disminuye la tasa de fracaso escolar, que incluye la repitencia o el abandono escolar.

A la luz de los resultados de esta investigación se recomienda a: i) las personas responsables del Ministerio de Educación revisar el área de Comunicación y Lenguaje 1 para que incluya de forma explícita las habilidades de lectura necesarias para la adquisición exitosa de la lectura y el uso del método fonológico comprensivo para potenciarlas en primer grado; así como procesos de acompañamiento pedagógico en el aula para apoyar al personal docente que enseña a leer en este grado; ii) las universidades formadoras de docentes a revisar el diseño e implementación de programas a nivel para la formación intensiva de docentes, personal directivo y supervisor en los fundamentos de la enseñanza de la lectura a partir de la evidencia científica que ha aportado la psicología cognitiva y la neurociencia; c) docentes a formar comunidades de práctica para compartir sus conocimientos y experiencias en la enseñanza de la lectura inicial; d) personas investigadoras a explorar las líneas de investigación acerca de las habilidades que el estudiantado de primer grado debe desarrollar para convertirse en las personas lectoras competentes, el impacto de estas habilidades en su trayectoria estudiantil, el efecto de factores socioeconómicos en la adquisición de la competencia lectora, el uso de diferentes metodologías para la enseñanza de la lectura, los efectos de las creencias y conocimientos en la metodología que utilizan para enseñar a leer y escribir, la aplicación del método fonológico comprensivo para enseñar a leer en idiomas mayas, entre otras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la neurociencia cognitiva*. Ediciones UCSH.
- Bravo, L., Villalón, M. y Orellana, E. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 38(1), 9-20. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80538101>
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez-Sobral, A. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: Experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 48(2), 212-222. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28437146008>
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, 37(2), 81-96. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4391700>
- Ceballos, E., Paba, C. y Sánchez, L. (2011). Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud*, 8(1), 99-111. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=512156316011>
- Cotto, E. y Castillo, M. (2014). Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango. *Ajetab' al Evaluador*, (15), 17-22. https://www.researchgate.net/publication/287205376_Fluidez_de_lectura_al_finalizar_primer_grado_en_escuelas_rurales_de_Chimaltenango
- Cotto, E. y Del Valle, M. (2018). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala*. Ministerio de Educación de Guatemala. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/MOD_ELO-ELI.pdf
- Cotto, E. y Quiñónez, G. (2014). *El tesoro de la lectura: Material de apoyo para desarrollar la lectura inicial. Nivel de Educación Primaria, primer ciclo*. Ministerio de Educación de Guatemala. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/eltesorodelalectura/2_Primer_ciclo.pdf
- Cotto, E., Flores, M. y Hernández, L. (2015). *180 días para aprender a leer y escribir*. Guía para el docente. Didacsa

- Cruz, A. y Santos, J. (2017). *Informe de factores asociados al rendimiento de los estudiantes en la evaluación de primaria 2010*. Ministerio de Educación de Guatemala. https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/informes/FA_Primary2010.pdf
- Del Valle, M. (2012). *Variables que inciden en la adquisición de hábitos de lectura de los estudiantes*. Ministerio de Educación de Guatemala. <https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/habitos-lectura.pdf>
- Del Valle, M., Cotto, E. y Mirón, R. (2017). *Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria*. Ministerio de Educación de Guatemala. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/RESULTADOS_ELGI.pdf
- Del Valle, M. y Mirón, R. (2017). *Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura*. Ministerio de Educación de Guatemala. https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/Perfil_docente_primero_primaria.pdf
- Defior, S. y Tudela, P. (1994). Effect of phonological training on reading and writing acquisition. [Efecto del entrenamiento fonológico en la adquisición de la lectura y la escritura]. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 299-320. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01027087>
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de la neurociencia sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. (2da. ed.). Siglo Veintiuno Editores. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ibbai.2016.04.021>
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer*. Siglo Veintiuno Editores.
- Dickinson, D., Golinkoff, R. y Hirsh-Pasek, K. (2010). Speaking Out for Language: Why Language Is Central to Reading Development [Hablando por el lenguaje: por qué el lenguaje es central para el desarrollo de la lectura]. *Educational Researcher*, 39(4), 305-310. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X10370204>
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural. (2013). *Protocolo O. La Educación Bilingüe Intercultural en el Sistema Educativo Nacional*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (2014). *Manual y protocolo de Aplicación. Prueba de lectura -ELGI- para grados iniciales, 2014*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghub-Zaden, Z. y Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis [La instrucción de la conciencia fonológica ayuda a los niños a aprender a leer: evidencia del metanálisis del panel nacional de lectura]. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.3.2>
- Ehri, L. (2005). Learning to Read Words: Theory, Findings, and Issues [Aprender a leer palabras: teoría, hallazgos y problemas]. *Scientific Studies of Reading*, 9(2), 167-188. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0902_4
- Foucambert, J. (1989). *Cómo ser lector*. Laia
- Franco, M. (1993). *El currículo de la carrera de magisterio primario urbano y los requerimientos para su ejercicio profesional en los departamentos de Retalhuleu y Suchitepéquez*. [Tesis de licenciatura]. Universidad de San Carlos de Guatemala. http://biblioteca.usac.edu.gt/tesis/07/07_0421.pdf
- Goodman, K. (1989). *Lenguaje integral*. Editorial Venezolana.
- Gómez, E., Defior, S. y Serrano, F. (2011). Mejorar la fluidez lectora en dislexia: diseño de un programa de intervención en español. *Escritos de Psicología Psicología - Psychological Writings*, 4(2), 65-73. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=271022095008>
- Hudson, R., Isakson, C., Richman, T., Lane, H. y Arriaza, S. (2011). An examination of a Small-Group Decoding Intervention for Struggling Readers: Comparing Accuracy and Automaticity Criteria [Un examen de una intervención de decodificación en grupos pequeños para lectores con dificultades: Comparación de los criterios de precisión y automaticidad]. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(1), 15-27. <http://www.mrsjudyara.com/wp-content/uploads/smallgroupdecoding.pdf>
- Hulme, C. y Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders [La interfaz entre el lenguaje hablado y escrito: trastornos del desarrollo]. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 1-8. <https://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- IBM Corp. (2011). *IBM SPSS Statistics for Windows, version 19*. IBM Corporation

- Ijalba, E. y Cairo, E. (2002). Modelos de doble-ruta en la lectura. *Revista Cubana de Psicología*, 19(3), 201-204. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v19n3/02.pdf>
- Jiménez, J. y O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22. <https://doi.org/10.35362/rie4552032>
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. McGraw-Hill.
- Lieberman, I., Shankweiler, D. y Liberman, A. (1989). The alphabetic principle and learning to read [El principio alfabético y aprender a leer]. En I. A. Series, *Phonology and reading disability: Solving the reading puzzle*, (pp. 1-33). The University of Michigan Press. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED427291.pdf>
- Linan-Thompson, S. (20 de agosto de 2010). *Conferencia: Enseñanza de la lecto-escritura en contextos bilingües*. Guatemala.
- Mendoza, A. (1994). Las estrategias de lectura: su función autoevaluadora en el aprendizaje del español como lengua extranjera. Problemas y métodos de la enseñanza del español como lengua extranjera. *Actas del IV Congreso Internacional de ASELE*, 313-324. Madrid.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2008). *Curriculum Nacional Base. Primer Grado*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2014). *Avances y retos. Ruta Crítica. Prioridades del Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016*. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Molina, S. (2008). *Psicopedagogía de la lengua escrita (Vol. I) Lectura*. Editorial EOS.
- Moreno, M. y Santos, A. (2011). *Informe de factores asociados al rendimiento escolar: Evaluación nacional de primero, tercero y sexto primaria del año 2008*. Ministerio de Educación de Guatemala. http://www.empresariosporlaeducacion.org/sites/default/files/10_factores_asociados_primaria_mineduc_junio2011.pdf
- National Institute of Child Health and Human Development (2002). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction* [Enseñando a los niños a leer: Una evaluación basada en la evidencia de la literatura de la investigación científica sobre la lectura y sus implicaciones para la enseñanza de la lectura]. National Reading Panel. <https://www.nichd.nih.gov/sites/default/files/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf>
- Perfetti, Ch. y Hart, L. (2001). The lexical bases of comprehension skill [Las bases léxicas de la habilidad de comprensión]. En D. Gorefiend, (Ed.), *On consequences of meaning selection: Perspectives on resolving lexical ambiguity*, (pp. 67-96). American Psychological Association.
- Puente, A. y Ferrando, M. (2000). La lectura: un mundo para descubrir. *Congreso Mundial de Lecto-escritura*, (1-58). WAECE
- Quiñonez, A., Mirón, R., Afre, G., Del Valle, M. J., Carrillo, L. y Reyes, C. (2017). *Marco de referencia de las pruebas nacionales. Compendio*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa del Ministerio de Educación de Guatemala
- Rivoir, A., Morales, M. y Garibaldi, L. (2021). *Políticas digitales educativas en América Latina frente a la pandemia de COVID-19*. IIPE UNESCO.
- Romero, R. (2021). Trascendencia de la formación docente de pandemia, aplicada para el regreso a la presencia. Reflexiones sobre la importancia de la formación docente durante la pandemia para el regreso a clases. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(Especial) 325-334. <https://rlee.ibero.mx/index.php/rlee/article/view/451>
- Rosero, A. L. y Miele, M. D. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 66, 205-224. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280237>
- Rubio, F., Rosales, L. y Salanic, V. (2012). *¿Cuál es el desempeño en lectura de niños y niñas de primero, segundo y tercer grado?* REAULA/USAID.
- Scarborough, H. (2001). Connecting Early Language and Literacy to Later Reading (Dis)Abilities: Evidence Theory, and Practice [Conectando el lenguaje temprano y la alfabetización a la posterior (dis)capacidad de lectura: teoría

y práctica de la evidencia]. En S. B. Neuman y D. K. Dickinson (Eds.). *Handbook of Early Literacy Research*, (pp. 97-110). Guildford Press.

Sousa, D. (2014). *Cómo el cerebro aprende a leer*. Publicaciones SAGE. [Versión de Kindle]. <https://www.amazon.es/Brain-Learns-Como-Aprende-Cerebro-ebook/dp/B00LXEUT7Q>

Tapia, M. (2016). ¿Es “simple” la concepción simple de lectura? En J. L. Castejón (Ed.), *Psicología y Educación: presente y futuro*, (pp. 1663-1680). ACIPE. https://acipe.es/wp-content/uploads/2017/12/cipe_final_capitulos.pdf

Tolchinsky, L. (2003). *The cradle of culture and what children know about writing and numbers before being taught*. [La cuna de la cultura y lo que los niños saben de escritura y números antes de ser enseñados]. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Universidad de San Carlos de Guatemala (2015, 16 de febrero). *Facultad de Humanidades. Pensa Profesorados FID*. <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/pensa-profesorados-fid/>

Whitehurst, G. y Lonigan, C. (1998). Child Development and Emergent Literacy [Desarrollo infantil y alfabetización emergente]. *Child Development*, 69(3), 848-872. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1998.tb06247.x>

NOTAS

[1] Puede consultarse información de la evaluación en https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/RESULTADOS_ELGI.pdf

INFORMACIÓN ADICIONAL

Cómo citar: Flores-Reyes, M. y Moreira-Mora, T. E. (2022). Efectos de una intervención experimental en la decodificación lectora en primero de primaria de San José Pinula en Guatemala. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49665>