



“Aprendiendo para la vida a través de Jardín de Letras”
Estudio de la efectividad del Programa Kotz’i’j tzi’b’ / Jardín de
letras bilingüe, a través de la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI-
en cuatro municipios del departamento de Totonicapán durante el
ciclo escolar 2017

Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA

Guatemala, noviembre de 2017

“Aprendiendo para la vida a través de Jardín de Letras”

Estudio de la efectividad del Programa Kotz’i’j tzi’b’ / Jardín de letras bilingüe, a través de la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI- en cuatro municipios del departamento de Totonicapán durante el ciclo escolar 2017

Este estudio fue realizado por Gabriela Paz Zaparolli bajo la orientación de Federico Roncal Martínez

Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA

En el marco del Proyecto Aprendizaje para la Vida apoyado por CRS y USDA

Guatemala, noviembre de 2017



Esta publicación se realizó gracias al apoyo financiero del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, bajo convenio de cooperación No. FFE-520-2013/029-00. Sin embargo, no refleja necesariamente las opiniones o políticas del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, tampoco supone la aprobación del Gobierno de los Estados Unidos a las referencias a marcas, productos comerciales u organizaciones.

Contenido

Resumen ejecutivo	3
Introducción	6
Capítulo 1. Contexto de la investigación	8
1.1 El Programa Kotz'í'j tz'ib' / Jardín de letras	8
1.2 El Proyecto Aprendizaje para la Vida Fase II	10
Capítulo 2. Marco referencial	12
2.1 Definición de lectura y escritura	12
2.2 Etapas del aprendizaje de la lectoescritura	14
2.3 Elementos de lectoescritura inicial	14
2.4 Importancia del aprendizaje de la lectoescritura	16
2.5 Neurociencia de la lectura y escritura	17
2.6 Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura inicial	19
2.7 Lectoescritura en contextos bilingües	21
2.8 Investigaciones sobre primer grado y lectoescritura	22
3. Diseño de la investigación	24
3.1 Grupos de comparación del estudio	26
3.2 Definición de la muestra de los grupos de comparación	31
3.4 Instrumentos utilizados	32
3.4 Proceso de recolección de la información	34
4. Presentación y análisis de resultados	35
4.1 Comprensión del lenguaje oral	35
4.2 Conocimiento del alfabeto	37
4.3 Lectura de palabras	38
4.4 Lectura de oraciones	39
4.5 Comprensión de texto continuo	41
4.6 Escritura de palabras y frases	42
4.7 Expresión escrita de oraciones	43
4.8 Comportamiento del grupo de intervención y control de acuerdo al indicador de diferencia de medias	44
4.9 Comportamiento de habilidades de lectoescritura de los grupos por idioma	45
4.10 Análisis estadístico de los resultados	46
5. Conclusiones	49
6. Recomendaciones	52
7. Lista de referencias	54

Resumen ejecutivo

Durante el ciclo escolar 2017, el Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA-, en asocio con Catholic Relief Services –CRS- en el marco del Proyecto “Aprendizaje para la Vida Fase II”, que se ejecuta con fondos del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos (USDA); implementó de forma experimental el Programa de lectoescritura bilingüe “Kotz’i’j tz’ib’ / Jardín de letras” en 64 escuelas oficiales de los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes y Santa Lucía la Reforma del departamento de Totonicapán. El programa está orientado a facilitar la lectoescritura inicial en idioma k’iche’ y español en primer grado primaria. La presente investigación pretende evaluar el impacto del programa al comparar los resultados de fin de año en pruebas de lectoescritura inicial tanto en español como en k’iche’ de dos grupos: niños que no usaron el Jardín de Letras (evaluados en 2016) y los que sí lo usaron.

Este estudio se propuso dos objetivos: (1) evaluar el desarrollo de los procesos de lectoescritura inicial en idioma k’iche’ y español de los niños y niñas en las escuelas de intervención en 2017 y (2) determinar si existían diferencias en el aprendizaje de la lectoescritura, entre este grupo y el grupo de niños y niñas evaluados en el estudio de 2016 “¿Qué pasa en primer grado?”, a quienes no se aplicó dicho programa.

Para determinar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas se aplicó el instrumento Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI-. La prueba está conformada por siete sub-escalas, que miden los siguientes procesos: comprensión del lenguaje oral, conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones, comprensión de texto continuo, escritura de palabras y frases, así como, expresión escrita de oraciones.

Además, se utilizó una entrevista semiestructurada, desarrollada para el estudio ¿Qué pasa en primer grado? en 2016, de la cual se aplicó una versión adaptada para el grupo evaluado en 2017, con el objetivo de determinar las características y equivalencia de los grupos de control e intervención.

Para propiciar el alcance de los objetivos de la investigación, se recurrió al diseño de un estudio cuasi-experimental con posprueba y dos grupos de comparación. El diseño de la investigación se resume en el siguiente esquema:



Elaboración propia con fines ilustrativos, diagramación Gustavo Xoyón

Este diseño de investigación permitió conocer la relación entre la presencia o ausencia del Programa Jardín de letras bilingüe –variable independiente- y el aprendizaje de la lectoescritura inicial –variable dependiente-, medida a través del promedio del porcentaje de respuestas correctas de los niños y niñas evaluados con la PLI.

La metodología tuvo un enfoque cuantitativo ya que se obtuvieron datos numéricos para medir la variable de estudio, en este caso el aprendizaje de la lectoescritura inicial de los niños y niñas evaluados. Asimismo, se realizó un análisis estadístico mediante Análisis de Varianza –ANOVA- y Prueba t de Student para aceptar o rechazar las hipótesis generadas en el planteamiento de la investigación.

Entre los principales hallazgos se encontró que en el aprendizaje de la lectura y escritura en idioma k'iche', el indicador de diferencia de medias reportó mejoras importantes en el grupo de intervención con respecto al grupo control, en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras y lectura de oraciones. El análisis estadístico de los datos permitió concluir que la aplicación del Programa Jardín de Letras se asocia a un aumento significativo en las habilidades anteriores para la población estudiada, en el idioma k'iche'.

No se encontraron mejoras o diferencias significativas a nivel estadístico entre el grupo de control e intervención en las habilidades de comprensión de texto continuo, escritura de palabras y frases, así como expresión escrita de oraciones en idioma k'iche'.

En el caso del aprendizaje de la lectura y escritura en idioma español, se observó una mejora en el desempeño del grupo de intervención frente al grupo control en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones y comprensión del texto continuo. Asimismo, el análisis estadístico de estos resultados permitió concluir que la aplicación del Programa Jardín de Letras se asocia a un aumento significativo en las habilidades anteriores para la población estudiada, en el idioma español.

No se encontraron mejoras o diferencias significativas a nivel estadístico entre el grupo de control e intervención en las habilidades de escritura de palabras y frases, así como expresión escrita de oraciones.

Algunas hipótesis explicativas al respecto de los resultados en las habilidades en las que no se observaron diferencias relevantes entre el grupo de intervención y control, pueden estar relacionados con la concepción tradicional de las y los docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura, en donde se da mayor énfasis a la decodificación; la necesidad de fortalecer los procesos de mediación pedagógica de las habilidades cognitivas implicadas en la lectura y escritura comprensiva; y el periodo de adaptación propio del primer año de aplicación de la metodología Jardín de letras. Sin embargo, estas son sólo explicaciones provisionales que deben ser sustentadas mediante procesos posteriores de investigación.

A lo largo del análisis de resultados se detectó que los niños y niñas del grupo de intervención, muestran un mayor dominio en el idioma español de las habilidades de lectoescritura medidas por la PLI. Sin embargo, se observó una brecha menor de diferencia en el desempeño entre idiomas en el grupo de intervención con respecto al grupo control. Es decir, el desarrollo de algunas habilidades en idioma k'iche' ya no se encuentran tan alejadas de su equivalente en español. Este hallazgo se detectó en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones y expresión escrita de oraciones.

Resulta relevante mencionar que los niños y niñas que aprendieron a leer y escribir con el programa Jardín de Letras bilingüe, lograron hacerlo en ambos idiomas en el mismo año escolar, y que las

diferencias estadísticas que se encontraron en las distintas habilidades de lectura y escritura evaluadas en ambos idiomas, cuando las hubo, fueron todas a favor del grupo que utilizó el programa Jardín de letras bilingüe.

Esta investigación busca hacer un aporte al enriquecimiento del programa Jardín de letras bilingüe para elevar su efectividad pedagógica y con esto, contribuir a la mejora de las oportunidades de aprendizaje de los niños y niñas del área rural, en contextos donde conviven dos idiomas.

Introducción

De acuerdo a Mérida y Montufar (2016), se ha acumulado suficiente evidencia de que la pobreza es el mayor obstáculo para que la educación alcance mejores resultados. En la medida que avanza la pobreza, el acceso y aprovechamiento de la educación disminuye. Por ello, proyectos y programas que ayudan a mitigar la pobreza en las familias tienen como consecuencia efectos positivos en la educación de las nuevas generaciones, evidenciando que mejores condiciones de vida tienen como consecuencia mayores posibilidades de aprovechar la educación como factor generador de oportunidades.

En el ámbito sociocultural, los idiomas indígenas siguen teniendo un estigma de inferioridad, gracias al racismo presente en la sociedad guatemalteca y el español se sigue imponiendo como el idioma de prestigio, heredero del colonialismo que promulgó durante siglos la consigna: “para salir de la pobreza y dejar de padecer la discriminación, es condición indispensable integrarse a la cultura dominante y asumir su idioma.”

Una consecuencia de esto es la disminución paulatina de la población que habla los idiomas indígenas, específicamente en las generaciones más jóvenes. En un contexto de racismo y marginación social por razones étnicas, ocurre que la población excluida, en su esfuerzo por salir de la marginación, se distancia del idioma y la cultura que la sociedad y el Estado asocian a dicha condición.¹

En 2016, Prodesa desarrolló la investigación: ¿Qué pasa en primer grado?, con el objetivo de dar a conocer las condiciones y los resultados de aprendizaje en las aulas de primer grado del sector oficial de Totonicapán, en un contexto donde conviven dos idiomas. Otro objetivo de dicho estudio era el de formular recomendaciones para la elaboración de políticas públicas en materia de educación.

Entre los principales hallazgos de este estudio se destaca la presencia de dos idiomas, español y K'iche', que pueden ser considerados maternos en un grupo importante de niños y niñas. Se encontró que la mayoría de la niñez de primer grado es bilingüe con un mejor manejo oral del español. Los resultados también sugirieron que se estaba privilegiando la enseñanza de la lectoescritura en idioma español, en detrimento del K'iche', aun cuando la población era mayoritariamente bilingüe.

Como parte de su esfuerzo por mejorar la educación pública, PRODESSA ha elaborado e implementado programas e iniciativas educativas, políticas y sociales en distintas comunidades, en asocio con otras organizaciones. Dentro de este marco estratégico institucional se encuadra su participación con CRS (Catholic Relief Services), con quienes ha colaborado en la ejecución del proyecto “Aprendizaje para la Vida”. Uno de los objetivos principales de este proyecto es mejorar el rendimiento en lectoescritura de niños y niñas estudiantes de primero a sexto grado de primaria en Totonicapán.

En el marco de este proyecto, el Proyecto de Desarrollo Santiago con apoyo de CRS, ha implementado el programa de lectoescritura inicial “Kotz'i'j tz'ib' / Jardín de letras bilingüe” en un grupo de escuelas de cuatro municipios del departamento de Totonicapán: Santa Lucía la Reforma, San Bartolo Aguas Calientes, Momostenango y San Andrés Xecul. Este programa ha sido desarrollado por PRODESSA como parte de sus metas institucionales relacionadas con el eje de Educación transformadora con la niñez y la juventud.

El presente estudio surge como una propuesta de la institución para evaluar la efectividad del Programa Jardín de letras bilingüe para fortalecer el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y

¹ Mérida, V. & Montúfar, E. (2016) ¿Qué pasa en primer grado? Investigación sobre la lectoescritura inicial en idioma K'iche' y español en cuatro municipios de Totonicapán. Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA: Guatemala. Pp. 7

niñas en contextos bilingües, a través de buscar responder a la siguiente pregunta: ¿Qué nivel de aprendizaje de la lectoescritura inicial en idioma k'iche' y en idioma español alcanzaron a final de año (septiembre) los estudiantes de primer grado en las escuelas de intervención del Programa Jardín de letras bilingüe?

Para dar respuesta al planteamiento anterior se realizó el presente estudio comparativo en el que participaron dos grupos de estudiantes de primer grado con el objetivo de establecer si existían diferencias significativas de aprendizaje entre ambos. Para tal comparación, se consideró el grupo de niños y niñas de primer grado evaluados en 2016 durante la investigación ¿Qué pasa en primer grado?, como grupo control ya que este grupo no utilizó el programa. El segundo grupo considerado estuvo conformado por estudiantes de escuelas que sí aplicaron Jardín de letras, evaluados en 2017. Ambos grupos son equivalentes en condiciones generales y ambos fueron evaluados con las mismas pruebas (PLI en español y k'iche') al finalizar el año escolar.

Esperamos que a través del análisis de resultados y reflexiones derivadas de este estudio, podamos contribuir a mejorar la potencialidad pedagógica del programa “Kotz'ij tz'ib' / Jardín de letras bilingüe”, pero sobre todo, continuar generando comprensión y conocimiento sobre los fenómenos que afectan el aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües.

Capítulo 1. Contexto de la investigación

1.1 El Programa Kotz'i'j tz'ib' / Jardín de letras

El Programa Jardín de letras bilingüe está dirigido a poblaciones con un alto grado de bilingüismo oral en los dos idiomas, español y k'iche'. Surge como alternativa de respuesta a la necesidad educativa de las comunidades clasificadas con una tipología sociolingüística y cultural "B", delimitadas de acuerdo a la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural –DIGEBI- como comunidades que practican un bilingüismo idiomático aditivo: uso oral fluido y equilibrado de los dos idiomas, indígena (L1) y el español (L2), (MINEDUC, 2013)².

El programa tiene dos objetivos fundamentales, el primero es facilitar a la niñez guatemalteca el aprendizaje de la lectura y escritura en k'iche' y español, a través de materiales pertinentes y actividades significativas, y el segundo es promover el desarrollo de destrezas cognitivas y valores humanos junto al aprendizaje de la lectoescritura.

Ambos objetivos están alineados con el Plan de Implementación Estratégica de Educación 2012-2016, el Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural (MINEDUC, 2009), y las líneas generales de la EBI en el Sistema Educativo Nacional publicados en mayo del 2013 en el marco de la Política Ministerial No. 5.

La metodología propone el aprendizaje de la lectoescritura en dos idiomas a través de un proceso de transferencia inmediata. El modelo plantea iniciar con el aprendizaje de las letras comunes en ambos idiomas. Estas letras se trabajan a lo largo de una misma secuencia didáctica (que puede durar varios días): se aprende a leer y escribir primero con la letra en idioma k'iche' y cuando su aprendizaje se ha afianzado, se introduce vocabulario con la misma letra en idioma español para finalizar la secuencia de aprendizaje con la lectura y escritura de palabras con la letra en español (transferencia).

Se continúa el aprendizaje del bloque de letras del idioma k'iche', las cuales se trabajan únicamente en este idioma, estimulando el vocabulario y el dominio oral de los niños y niñas. Finalmente, se trabaja el bloque de letras en idioma español de la misma forma. Las actividades que propone el programa desarrollan las distintas habilidades propias de la lectoescritura inicial, a través de experiencias significativas para el niño/a, es decir, que se relacionan con su vida cotidiana y con su contexto de vida.

Como parte de los recursos necesarios para alcanzar los objetivos del programa Jardín de Letras, se provee al docente con los siguientes materiales:

- Una guía para que se familiarice con el contenido, las técnicas y el material incluido. En la guía se presenta copia de cada una de las páginas del libro de los niños y niñas con sugerencias específicas para trabajar cada ejercicio.
- 40 carteles: 22 en idioma k'iche' y 18 en idioma español. Los carteles incluyen una palabra generadora, la familia de sílabas de cada letra, otras palabras de apoyo y oraciones con esas palabras.
- Un libro de trabajo para cada niño o niña en el aula. El libro contiene imágenes atractivas y una gran variedad de ejercicios para el aprendizaje de la lectoescritura en idioma k'iche' y en español.
- Algunos juegos de mesa para fortalecer el aprendizaje de las letras.

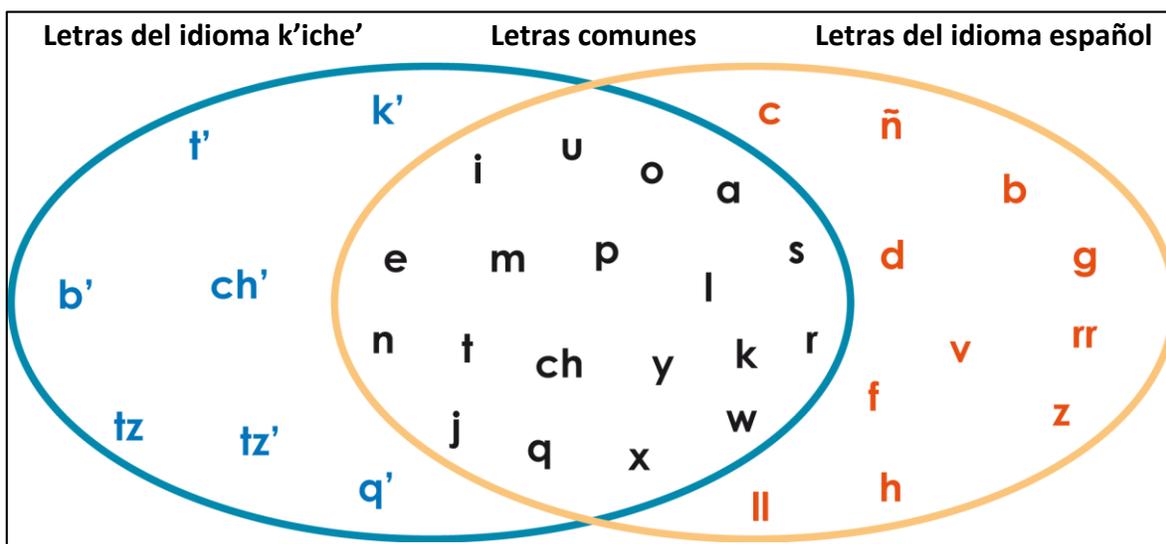
² Guarcax, A. & Juárez, E. (2013). Estrategias de buenas prácticas en educación bilingüe e intercultural, Intervención pedagógica según tipología sociolingüística y cultural. MINEDUC: Guatemala. Pp. 23

Metodología del Programa Jardín de Letras

El programa Kotz'i'j tz'ib' / Jardín de letras k'iche' - español, contiene indicaciones para enseñar a leer y escribir en ambos idiomas de forma progresiva. Su contenido está organizado en tres grupos de letras:

- Las que son comunes a los idiomas k'iche' y español: i, u, o, a, e, m, p, l, s, n, t, ch, y, k, r, j, q, x, w
- Las que pertenecen solo al idioma k'iche': t', ch', k', b', tz, tz', q'
- Las que pertenecen solo al idioma español: c, ñ, b, d, g, v, rr, f, ll, z, h

Figura 1. Grupos de grafías o letras presentes en idioma k'iche' y español



Fuente: Proyecto de Desarrollo Santiago. Guía para docentes, Kotz'i'j tz'ib', Jardín de letras, k'iche'-español. Guatemala: 2017. Pp. 5-g.

Para cada tipo de letra se propone una secuencia didáctica específica detallada en la guía docente para conocimiento y refuerzo de los maestros. La secuencia didáctica comprende tres fases:

1. Fase de lectura con apoyo del cartel, en la que se incluyen los siguientes pasos:
 - Conversación sobre la imagen central
 - Lectura de la palabra generadora
 - Presentación del sonido de la letra
 - Lectura de la familia de sílabas
 - Lectura de las palabras y oraciones ejemplo
2. Fase de creación de tarjetas, que incluye los siguientes pasos:
 - Elaboración de tarjetas de letras y sílabas
 - Formación de palabras nuevas combinando sílabas de las palabras nuevas y de las conocidas
 - Escritura de una oración nueva usando palabras conocidas y palabras nuevas

3. Fase de lectura y escritura con apoyo del libro de los estudiantes, que comprende:
 - Los niños relacionan el cartel con la página de la letra: la palabra generadora, las imágenes, el dibujo que simboliza el sonido de la letra, etc.
 - Practica de los trazos en el aire y sobre distintas superficies
 - Realización del trazo en el libro
 - Escritura de la familia de sílabas en el libro
 - Lectura de las palabras y oraciones del libro
 - Se les orienta para que hagan los ejercicios adicionales
 - Se les motiva la escritura comprensiva
 - Realización de un dictado de palabras nuevas y oraciones
 - Promoción de la lectura, escritura y dictado entre pares
 - Desarrollo de la transferencia de la letra al español

Proceso de implementación del programa

El Programa Jardín de letras bilingüe se aplicó durante el ciclo escolar 2017 a los niños y niñas de primer grado en un grupo de 64 escuelas³ seleccionadas de forma aleatoria de los municipios de cobertura del Proyecto Aprendizaje para la Vida Fase II.

Para su implementación, PRODESSA realizó cuatro talleres de capacitación para los y las docentes con el objetivo de presentar y promover el uso de la metodología del programa Jardín de letras, así como su capacidad para enseñar habilidades de lectoescritura emergente e inicial en dos idiomas.

Los y las docentes en las aulas de primer grado contaron con el acompañamiento pedagógico de un grupo de cinco técnicos de PRODESSA, quienes realizaron cuatro visitas en promedio a cada aula a lo largo del ciclo escolar.

Durante las visitas, los técnicos realizaron procesos de observación de la dinámica de las aulas así como modelados en temas pedagógicos de acuerdo a las necesidades del o la docente acompañada. Como parte del proceso de acompañamiento pedagógico del equipo técnico a los y las docentes que estaban aplicando el programa, se creó una boleta de monitoreo, instrumento cuyo objetivo fue registrar información sobre la forma de aplicación de la metodología y el uso de los materiales.

1.2 El Proyecto Aprendizaje para la Vida Fase II

Las escuelas en las que se aplicó el Programa Jardín de letras bilingüe se encuentran bajo la cobertura del Proyecto Aprendizaje para la Vida –APV- Fase II. Este proyecto es una extensión del programa Aprendizaje para la Vida que se desarrolló desde el año 2014 en todas las escuelas oficiales de los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma y San Bartolo Aguas Calientes del departamento de Totonicapán.

El actual proyecto tiene dentro de sus objetivos mejorar las habilidades de lectoescritura inicial de los niños y niñas a través de un programa bilingüe. Por esto, una de las actividades claves de APV II ha sido la implementación del programa Jardín de letras bilingüe con el objetivo de fortalecer la lectoescritura inicial bilingüe en primer grado y mejorar la capacidad de los docentes sobre cómo desarrollarla.

³ Originalmente eran 65 escuelas pero se retiró una por no contar con primer grado.

Las instituciones responsables de implementar esta nueva fase del proyecto son: Catholic Relief Services (CRS), el proyecto de Desarrollo de Santiago (PRODESSA) y la Pastoral Social Arquidiócesis de Caritas los Altos (Caritas).

El proyecto también pretende mejorar la nutrición infantil, así como aumentar la asistencia y atención en las clases mediante un programa de alimentación escolar organizado con padres voluntarios. Desarrolla acciones para mejorar el ambiente escolar y tener así, espacios seguros de aprendizaje, especialmente en agua, cocinas y letrinas/sanitarios. Promueve la conformación de consejos escolares para incidir en mejoras para las escuelas y el fortalecimiento de gobiernos escolares. Estimula la implementación y sostenibilidad de huertos escolares pedagógicos. Además, desarrolla la implementación del Programa Espacios para Crecer –EPC-, después de horario para reforzar la lectoescritura y aumentar la autoestima de sus participantes.

Capítulo 2. Marco referencial

El marco referencial de esta investigación está basado y es a la vez, una actualización de la revisión teórica realizada para la investigación ¿Qué pasa en primer grado?, desarrollada por Mérida y Montúfar en 2016 bajo la dirección de PRODESSA.

2.1 Definición de lectura y escritura⁴

Muchas personas, incluso docentes, consideran la lectura como la capacidad para decodificar textos escritos y la ven independiente de la habilidad para comprenderlos, que incluye estrategias para “encontrarse” con el autor y procesar la información extrayendo de ella ideas, conocimientos, aprendizajes, etc. La idea de que leer implica solamente decodificar subyace aún hoy en prácticas de docentes del siglo XXI, a la hora de enseñar a los niños a leer y escribir.

Sin embargo, la comprensión del proceso lector ha avanzado enormemente, gracias a los aportes de las neurociencias y de investigaciones que vinculan la lingüística y los procesos de aprendizaje. Estos estudios permiten comprender cómo funciona el cerebro cuando se aprende a leer y cuando se ejercita la lectura, así como las mejores prácticas para adquirir esta habilidad.

Leer no es una actividad natural en las personas, pues la escritura es un invento relativamente nuevo en la historia de la humanidad. Como afirma Dehaene (2015)⁵, es una invención demasiado reciente de la humanidad para que pueda pensarse que haya influido en la evolución de nuestro cerebro. “Nuestro patrimonio genético no incluye instrucciones para leer ni circuitos destinados a la lectura. Pese a todo, con mucho esfuerzo, podemos reciclar ciertas predisposiciones de nuestro cerebro y así volvernos lectores expertos”.

Respecto al concepto de la lectura hay que hacer notar que hoy existen muchas definiciones que se refieren a ella como el proceso de comprensión del texto escrito, es decir, como una sucesión de pasos mediante los cuales el lector percibe de manera clara las ideas que desea comunicar el autor, descubriendo su sentido profundo.

Fons Esteve (2009)⁶, elabora una definición de lo que significa leer, basada en el modelo interactivo de Solé, planteando la lectura como “el proceso mediante el cual se comprende el texto escrito”. Para esta autora, cualquier actividad lectora implica, necesariamente, la comprensión. En este sentido, la lectura implica:

- Un proceso activo de construcción de significados por parte de quien lee, a partir de la interacción que se genera con el texto/autor.
- El logro de un objetivo, ya que siempre que se lee, se hace con algún propósito, cualquiera que éste sea. El objetivo de la lectura determina las estrategias que se utilizan para lograr la comprensión.
- Un proceso interactivo entre quien lee y el texto, que implica al lector relacionar lo que lee con lo que ya sabe y transformar sus conocimientos previos a partir de lo que el texto le aporta.

⁴ Roncal y Grajeda en Mérida y Montúfar. Op. cit. Pp. 17-21

⁵ Dehaene, Stanislas (2015). Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Serie Ciencia que ladra. Siglo XXI editores: Argentina. Pp. 28.

⁶ Fons Esteve, Montserrat (2009). Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. Colección Biblioteca Infantil. Editorial Graó: España. Pp. 20.

- Adentrarse en un proceso de predicción e inferencia continua, a partir de lo que el lector conoce, que implica aceptar o rechazar las predicciones e inferencias que realiza a la hora de leer.

Para Serramona (1990)⁷ leer es algo más que descifrar el significado de las palabras. “Es una experiencia social que implica al autor y al lector. La lectura constituye una forma de comunicación que lleva consigo la expresión y el contacto social”.

El Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes –PISA- (2006)⁸, define la competencia lectora como “la capacidad de un individuo para comprender, emplear información y reflexionar a partir de textos escritos, con el fin de lograr sus metas individuales, desarrollar sus conocimientos y potencial personal y participar en la sociedad”.

Según Smith (1990)⁹, “para leer son necesarios dos tipos de información: una visual y otra no visual. La información visual es aportada por el texto, y la no visual, por el lector, quien al leer pone en juego su competencia lingüística, sus conocimientos previos acerca del mundo en general y del tema tratado en particular, su interés y compromiso emocional por el mismo, su propósito de lectura...”

Lo expresado por estos autores confirma que leer es un proceso complejo que implica mucho más que solo decodificar los símbolos escritos. Constituye un proceso activo que demanda del lector una fuerte actividad mental mientras lee, en la cual pone en juego sus conocimientos previos, sus capacidades para comparar, analizar, hacer conclusiones, valorar críticamente lo leído, y para elaborar sus propios conocimientos, así como para aplicar posteriormente lo que ha aprendido mediante la lectura del texto.

Con relación a las concepciones acerca de la escritura, sucede algo parecido a la lectura. Muchas personas aún piensan que producir un texto es anotar letras, frases, oraciones o signos sobre un papel en blanco. De ahí que aún pervivan prácticas educativas enfocadas a aspectos tales como la caligrafía o la disposición en el papel, que son actividades más vinculadas con la motricidad que con los procesos de pensamiento implicados en la escritura.

Dehaene (2015)¹⁰ define la escritura como “una invención notable, porque permite fijar la palabra sobre un soporte permanente.” Citando a Coulmas y otros, este autor plantea que “las distintas escrituras del mundo se diferencian en cuanto a su granularidad, es decir, el tamaño de los elementos del lenguaje hablado que codifican”. Por ejemplo: la escritura china suele trazar palabras enteras utilizando un símbolo, a veces con el agregado de un indicador fónico. El hiragana japonés representa las sílabas. El español y los idiomas mayas se organizan en alfabetos que denotan cada uno de los sonidos elementales de la lengua hablada (fonemas) y cada fonema corresponde a un grafema.

Por otra parte, las representaciones gráficas de las distintas lenguas difieren entre sí en su grado de transparencia, es decir, la regularidad de la relación entre grafemas y fonemas. En el idioma español, por ejemplo, a cada grafema pertenece un morfema, lo que no sucede en otros idiomas. Esto hace que la dificultad para aprender la lectura y la escritura varíe según las lenguas.

Carlino (2003)¹¹ define la lengua escrita como “un objeto sociocultural, una tecnología colectiva de la humanidad que viene sirviendo desde hace siglos para resolver algunos de los problemas que las sociedades se han planteado. Por ello, la lengua escrita ocupa un lugar en los currículos escolares.”

⁷ Serramona, J. (1990). *Cómo desarrollar la lectura crítica*. Colección Educación y Enseñanza. Ediciones CEAC: Barcelona. Pp.7.

⁸ Citado en: *Guía docente para la comprensión lectora*. Ministerio de Educación, Guatemala, 2012.

⁹ Citado por: Carlino, P & Santana, D. (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Cuarta edición. Machado libros: Madrid. Pp. 30.

¹⁰ Dehaene. Op. Cit. Pp.21.

¹¹ Carlino. Op. Cit. Pp.21.

En este sentido, la lengua constituye una herramienta que permite a los seres humanos comunicar ideas, conocimiento, formas de hacer tareas y resolver situaciones propias de la vida personal y colectiva; entre otras.

Ferreiro (1986), citado por Carlino, al hacer referencia a la naturaleza y función de la lengua escrita, la define como un sistema de representación gráfica del lenguaje, cuya función es representar enunciados lingüísticos con significado, por lo que guarda relación con lo oral, aunque con propiedades específicas que van más allá de la correspondencia con los sonidos.

Fons Esteve (2009)¹² define la escritura como “el proceso mediante el cual se produce el texto escrito”. Con esta definición destaca la relevancia que tiene la palabra producción, en el sentido de “elaboración” del escrito, lo que implica pensar en el mensaje que desea comunicarse, en el público que lo recibirá, en la forma en que desea expresarse quien escribe, etc., para conseguir que el texto sea un portador del significado deseado por el autor.

Para esta autora, la escritura implica, en todos los casos, el proceso completo de producción, en el que intervienen aspectos relacionados con el uso de los signos convencionales del idioma, con el lenguaje y el discurso. La producción del texto, según Camps –citada por Fons–, se lleva a cabo mediante un proceso de planificación, textualización y revisión, que no se desarrolla necesariamente en forma lineal, sino recurrente.

La planificación se refiere a las decisiones que el autor toma mientras diseña el texto, lo escribe o lo revisa. La textualización consiste en la construcción del texto, que requiere el conocimiento o dominio del idioma. La revisión consiste en cambiar los aspectos del texto que el autor considere para mejorarlo.

2.2 Etapas del aprendizaje de la lectoescritura

A partir de distintos estudios y especialmente luego del informe del Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel), en Estados Unidos, en el año 2000, se acepta de forma generalizada que el aprendizaje de la lectoescritura se desarrolla a través de tres grandes etapas¹³:

1. Lectoescritura emergente
2. Lectoescritura inicial
3. Lectoescritura de desarrollo

La etapa emergente se inicia desde muy temprano con el contacto y desarrollo del lenguaje oral. Luego, se va incrementando conforme los niños son expuestos a diferentes experiencias de lectoescritura en contextos escolares y no escolares. La etapa inicial, dentro de la que se trabaja el programa Jardín de letras bilingüe, persigue el dominio de los sonidos, letras y vocabulario, para lograr fluidez y comprensión lectora. Posteriormente, en la fase de desarrollo se avanza a la lectura silenciosa, se incrementa el vocabulario y se fortalecen las destrezas de comprensión. (Camargo, et. al. 2013)

2.3 Elementos de lectoescritura inicial

El aprendizaje de la lectoescritura inicial incluye el desarrollo de una serie de elementos y habilidades específicas a esta etapa de aprendizaje que permiten al niño descifrar y comprender un texto escrito. La conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético se plantean como

¹² Fons Esteve. Op. Cit. Pp. 22.

¹³ Camargo, G., et al. (2013). Aprendizaje de la lectoescritura. USAID – MINEDUC. Guatemala. Pp. 17-19

predictores principales del éxito en el aprendizaje de la lectoescritura de acuerdo a las investigaciones más recientes en este campo.

De acuerdo a Bravo en Espinosa (2015)¹⁴, la conciencia fonológica puede ser un determinante crítico del éxito en la lectura, este vínculo se manifiesta de tres maneras: a) como un desarrollo fonológico previo y predictivo; implica un umbral cognitivo a partir del que pueda iniciarse la decodificación, b) como una relación causal; el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura y c) como un proceso interactivo y recíproco, el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta.

A este respecto Haenggi y Perfetti citados en Valenzuela et al. (2008)¹⁵, encontraron diferencias significativas entre buenos y malos comprendedores en decodificación y otros dos dominios cognitivos, memoria de trabajo y conocimiento del dominio específico. Según los autores, estas variables contaban como los predictores más poderosos, explicando cerca de un 90% de la varianza en comprensión lectora.

Sin embargo, las habilidades anteriores no son suficientes en sí mismas para alcanzar la comprensión de un texto escrito. Además, es fundamental adquirir fluidez lectora, proceso necesario para pasar de la decodificación a la comprensión del texto. Es necesario que los niños y niñas cuenten con un nivel adecuado de vocabulario, el cual tiene relación con la capacidad de comprensión lectora al dotar a la lectura de significado.

Finalmente, el manejo de estrategias de comprensión del texto y la expresión escrita son producto de procesos cognitivos más complejos cuyo desarrollo radica en la capacidad de estimular procesos de lenguaje, pensamiento y reflexión a través de la acción pedagógica.

A continuación se describe de forma muy resumida cada elemento de la lectoescritura inicial de acuerdo a lo planteado por Camargo, (2013):

- **Conciencia Fonológica:** Se refiere a la comprensión por parte de los niños y niñas de que las palabras habladas están compuestas de pequeños segmentos de sonidos o fonemas. Incluye la habilidad de escuchar, identificar y manipular sonidos en el lenguaje oral. [Division of Research and Policy, (2002). Linan-Thompson (2004:11)]
- **Conocimiento del principio alfabético:** Se produce cuando los aprendientes son capaces de identificar la relación entre sonidos (fonemas) y letras (grafías), para luego recordar patrones y secuencias que representan el lenguaje oral de forma escrita (ortografía), (Vaughn y Thompson, 2004), lo cual es fundamental para aprender a leer y escribir.
- **Fluidez:** Se refiere a la habilidad de leer con velocidad, precisión y expresión adecuadas, sin atención consciente. Esto implica realizar múltiples tareas de lectura, por ejemplo, el reconocimiento de palabras y comprensión, al mismo tiempo. (Division of Research and Policy, 2002). Otras definiciones incluyen la capacidad de leer un texto con entonación, ritmo, precisión y velocidad adecuada. El propósito de desarrollar la fluidez es lograr que la decodificación sea automática, para facilitar la comprensión.

Es importante hacer mención de la importancia del *vocabulario visual* para desarrollar la fluidez lectora en edades tempranas. El vocabulario visual consiste en la capacidad de reconocer algunas palabras “a primera vista”. A este respecto, se plantea que si un niño

¹⁴ Espinosa, K. (2015). Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

¹⁵ Muñoz-Valenzuela C. & Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? Revista Iberoamericana de Educación. No. 45/5 OEI: Valparaíso, Chile.

reconoce instantáneamente un cierto número de palabras, esto le servirá de ayuda para “decodificar” otras palabras, es decir, podrá ver y oír similitudes entre las palabras que conoce y otras nuevas que se le presenten¹⁶.

- **Vocabulario:** Una persona con un vocabulario bien desarrollado tiene la capacidad de producir una palabra específica para un significado o la habilidad de comprender palabras (Linan-Thompson, 2004). Para desarrollar esta capacidad, los niños y las niñas necesitan ampliar sus conocimientos de las palabras escritas y habladas, lo que estas significan y cómo se usan.
- **Manejo de estrategias de comprensión del texto:** La comprensión lectora resulta de aplicar estrategias para entender y recordar. Implica estar en capacidad de comunicar lo que se ha leído y escuchado. Comprender es un proceso activo y constructivo que permite encontrar significado a lo que se oye o se lee. Antes de la comprensión lectora, está la comprensión oral. La comprensión de lectura transforma a los estudiantes en lectores activos.
- **Escritura:** Cuando se habla de enseñar y aprender a escribir, con frecuencia se piensa en el trazo de las letras; sin embargo, la escritura, composición o expresión escrita, implican tanto los procesos motrices de producir un texto como los procesos cognitivos necesarios para comunicarnos. La lengua escrita está inmersa en la vida cotidiana de las personas y sirve para comunicarse. Cuando los niños ingresan a la escuela, adquieren el código escrito que les permite comunicarse mediante palabras escritas, mediante la escritura manuscrita primero y luego, mediante el uso de otros medios o tecnologías.

El aprendizaje de la lectoescritura sucede cuando los niños han alcanzado las destrezas de la lectoescritura inicial y se refiere al proceso mediante el cual se van consolidando las capacidades para descodificar, leer con fluidez y comprender los textos; así como la destreza para expresar por escrito ideas coherentes.

Al igual que en el estudio de 2016, en esta investigación se valoró la capacidad de leer y escribir a partir de las siguientes conductas específicas evaluadas en la Prueba de Lectoescritura Inicial de PRODESSA (Roncal y Paz, 2015):

- Conocimiento del alfabeto (identificar las letras con su nombre).
- Lectura de palabras (decodificar las palabras y captar su significado).
- Lectura de oraciones (decodificar las palabras que forman las oraciones y captar el significado de la oración).
- Comprensión de texto continuo (decodificar las palabras y captar el significado de un párrafo compuesto de más de dos oraciones).
- Escritura de palabras y frases (escribir palabras a partir de un dictado).
- Expresión escrita de oraciones (elaborar oraciones coherentes a partir de una consigna).

2.4 Importancia del aprendizaje de la lectoescritura¹⁷

Lograr una buena capacidad lectora equivale al desarrollo de la competencia lectora, es decir, a la capacidad de comprender y utilizar textos escritos con la finalidad de disfrutar y de desarrollar

¹⁶ Condemarin, M. (2002). La lectura: teoría, evaluación y desarrollo. Editorial Andrés Bello: Santiago. Pp. 115-116

¹⁷ Tomado de: Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 21-22

conocimientos y habilidades que permitirán al lector no solo lograr sus objetivos personales, sino desempeñarse en la sociedad de manera más consciente.

Lograr una buena capacidad para escribir, equivale al desarrollo de la competencia escrita, es decir, cuando las personas logran relacionarse eficazmente con otras personas, comunicando sus ideas, propuestas, sentimientos y otros contenidos que desean, valiéndose del texto escrito. Hacerlo, conlleva el desarrollo de un proceso –tal como lo plantea Fons–, recientemente citada-, de planificación, textualización y revisión.

La importancia de aprender a leer y escribir radica en que son competencias que posibilitan no solo el aprendizaje de una gama de conocimientos relacionados con diversos ámbitos de la vida, sino también el desarrollo integral de las personas, así como el logro de una mejor calidad de vida.

Leer y escribir son herramientas fundamentales para lograr niveles cada vez más elaborados de pensamiento, comunicación e interacción con el mundo que nos rodea y para seguir aprendiendo a lo largo de la vida, lo cual, hoy día, no sólo es una necesidad para adaptarse a los tiempos cambiantes, sino un derecho de toda persona para lograr mejores niveles de vida.

En el mundo globalizado, las competencias para leer y escribir constituyen herramientas valiosas de acceso a la información, de conexión con el entorno cercano y lejano y de gestión personal, comunitaria y empresarial.

Por último, es importante hacer notar que, los nuevos aportes de las neurociencias, tal como se describirán con más detalle, evidencian que la lectura y la escritura modifican el cerebro, haciendo que se establezcan nuevas redes neuronales, lo que resulta en un mayor desarrollo de la inteligencia.

2.5 Neurociencia de la lectura y escritura¹⁸

Dehaene (2015)¹⁹ plantea cómo se da el proceso de desarrollo de la lengua desde el punto de vista neurológico. Afirma que mucho antes de aprender a leer, los niños ya tienen un dominio asombroso del lenguaje hablado. En el bebé de pocos meses de vida, el hemisferio izquierdo del cerebro, el dominante para el lenguaje, ya da cabida a circuitos neurales que responden a la voz, principalmente a la de su madre, y distinguen entre sílabas cercanas como ba y da.

Durante el primer año de vida el bebé pasa del estado de lingüista universal al de experto en una lengua en especial: la de su entorno familiar. Poco a poco se va haciendo sensible a las vocales de su lengua materna y deja de escuchar los sonidos de otras lenguas. En esta fase inicia también la asimilación de las reglas fonológicas de la lengua que permiten combinar los fonemas y formar palabras.

Hacia finales del segundo año de edad, conoce reglas gramaticales. Por ejemplo, es capaz de reconocer la diferencia entre “el camino” (sustantivo) y “yo camino” (verbo). De igual forma, conoce el orden correcto en que van las palabras en una oración. Entre los tres y cuatro años, sus frases ya son elaboradas y su vocabulario se incrementa. Es entonces, un lingüista experto. Sin embargo, aún no es consciente del conocimiento de la lengua. Esto sucede hasta que aprende a leer, pues para hacerlo, es necesario tomar consciencia de la estructura del lenguaje.

Hacia los cinco o seis años, el niño ha adquirido el lenguaje de manera natural e iniciará el proceso de aprendizaje de la lectoescritura. Esto exigirá una enseñanza, idealmente, con una metodología adecuada.

¹⁸ Ibid. Pp. 22-25

¹⁹ Dehaene. Aprender a leer. Op. cit. Pp. 28-40

Lebrero Baena y Fernández Pérez (2015)²⁰ afirman que los niños que poseen un lenguaje hablado rico y prestan atención a los sonidos de la lengua aprenden con más facilidad a leer y escribir. Uta Frith, citada por estas autoras, propuso un modelo de aprendizaje de la lectoescritura, que se desarrolla en tres etapas.

En la etapa logográfica o pictórica, el niño entre los cinco y seis años, puede reconocer una palabra entre varias, pero como imagen. En la etapa fonológica, en el niño que aprende a leer se produce una revolución en su cerebro cuando descubre que el lenguaje oral está compuesto de unidades más pequeñas o fonemas y que pueden combinarse para formar palabras nuevas. Ya en la etapa ortográfica, con la práctica de la lectura el niño va aprendiendo a leer con más rapidez y menos esfuerzo. El niño reconoce fácilmente las palabras escritas debido a la experiencia que ya tiene en leer.

Una variable que condiciona esta etapa es el sistema ortográfico de la lengua. En sistemas transparentes como el español, el italiano o el alemán, (y los idiomas mayas) se puede leer cualquier palabra mediante la conversión de grafemas en fonemas, pero en otros idiomas más opacos como el inglés y el francés, los niños deben leer muchas palabras de manera directa, pues son irregulares y no se ajustan a las reglas grafema-morfema.

En este sentido, Pugh (2014)²¹ afirma que uno de los hallazgos en investigaciones realizadas por la Universidad de Yale, es que el desarrollo de la lectura experta depende del establecimiento eficiente de conexiones entre grafemas y fonemas. Aún los lectores expertos adultos continúan generando códigos fonológicos.

De acuerdo a Cohen y otros (2000)²², “el principal cambio impuesto por la lectura se sitúa en el hemisferio izquierdo, en una región muy específica de la corteza visual que llamamos “área de la forma visual de las palabras”. Dehaene también la llama “caja de letras del cerebro”, porque concentra todos nuestros conocimientos visuales acerca de las letras y sus combinaciones.

En la medida que se presentan series de letras esta región del cerebro se incrementa en proporción directa con la habilidad lectora. Mientras mejor lee la persona, mejor responde. Este autor afirma que antes de aprender a leer, esta región no se encuentra totalmente inactiva, pues forma parte de las áreas visuales del cerebro que sirven para reconocer los rostros, los objetos y las formas geométricas.

Por su parte, Condemarín y Alliende (2002) exponen un concepto muy importante para comprender el paso de la decodificación a la lectura fluida, indispensable para alcanzar comprensión: “Conjuntamente con el aprendizaje del código sonido - letra impresa, los niños requieren dominar un vocabulario visual. Esto implica reconocer un conjunto de palabras a primera vista, a partir de su forma, y comprender su significado sin necesidad de sonorizar los fonemas que las integran.”

Al igual que la lectura, el aprendizaje de la escritura pasa por diversas etapas, que se han mencionado con anterioridad –planificación, producción y revisión–. Cuando las áreas del cerebro implicadas en la escritura no se conforman adecuadamente, no se logran las Interconexiones necesarias para este aprendizaje. Entonces, hablamos de disgrafía o agrafía.

El aprendizaje de la lectura y la escritura suele verse afectado en niños que viven en entornos de exclusión. Factores tales como el hecho de que las familias estén en situación de pobreza o exclusión social, el limitado acceso a servicios educativos y de información de los padres, un

²⁰ Lebrero Baena, M. y Fernández D. (2015). Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas. Editorial Síntesis: Madrid. Pp. 19-34.

²¹ Pugh, Kenneth, Presidente y Director de Investigaciones de los Laboratorios Haskins; Profesor Asociado de la Universidad de Yale; Profesor de la Universidad de Connecticut. Conferencia: Estudios de neuroimágenes sobre desarrollo del lenguaje, lectura y trastornos de la lectura. Encuentro Internacional de Infancia. Monterrey, México, 2014.

²² Citados por Dehaene. Aprender a leer. Op. cit. Pp 33.

vocabulario oral más limitado, competencias reducidas en relación con la conciencia fonológica, menor frecuencia de juegos durante la primera infancia y niños que se escolarizan en una lengua distinta a la materna, pueden afectar el aprendizaje de la lectoescritura.

La atención educativa a niños con estas situaciones debe hacerse por docentes que conocen estas realidades y saben cómo afrontarlas. En estos casos es necesario fortalecer en los niños del dominio de la lengua oral y el enriquecimiento de su vocabulario.

Según Dehaene (2015)²³, la enseñanza de la lectura debe basarse en los siguientes principios:

1. Enseñanza explícita del código alfabético.
2. Progresión racional.
3. Aprendizaje activo, que asocia lectura y escritura.
4. Transferencia de lo explícito a lo implícito.
5. Elección racional de los ejemplos y de los ejercicios.
6. Compromiso activo, de atención y de disfrute.
7. Adaptación al nivel del niño.

2.6 Procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura inicial

La información sobre la lectoescritura inicial que se ha expuesto en los apartados anteriores, refleja que en el aprendizaje de la lectoescritura inicial confluyen una serie de factores de carácter lingüístico, psicológico, neurológico y sociocultural, por mencionar algunos.

Sin embargo, las investigaciones más recientes han profundizado en la importancia de los factores neurocognitivos como procesos fundamentales para poder desarrollar la habilidad de leer comprensivamente.

Estas investigaciones hacen énfasis en la distinción entre la lectura aislada de palabras (decodificación) y la comprensión de un texto, que implica procesos cognitivos diferentes en complejidad.²⁴ Es importante mencionar en este punto, que para poder comprender un texto es condición necesaria la habilidad de poder decodificarlo.

De Mier, Borzone y Capani citados en Abusamra y Joannette (2012)²⁵ plantean que “la decodificación supone procesos de –bajo orden o nivel- que son más modulares y automáticos y que implican un bajo nivel de consumo de recursos atencionales. En el caso de la comprensión de textos estarían involucrados procesos de –alto nivel-, que son procesos no modulares y por lo tanto no automáticos, con alto consumo de recursos atencionales.”

Urquijo (2007)²⁶ por su parte, menciona que cuando se realiza una lectura comprensiva el individuo opera de forma simultánea en dos diferentes niveles de procesamiento:

- Microprocesos: directamente relacionados con la decodificación más o menos mecánica del texto (reconocimiento de letras, construcción silábica, codificación de palabras, procesamiento sintáctico);
- Macroprocesos: operaciones de alto nivel asociados a la comprensión del texto (interacción de proposiciones en esquemas, inferencias, uso de metas de lectura).

²³ Dehaene. Aprender a leer. Op. cit. Pp.73-94.

²⁴ Abusamra, V. & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. Revista Neuropsicología Latinoamericana. Vol. 4, No. 1 Pp. i

²⁵ Ibid. Pp. ii

²⁶ Urquijo, S. (2007). Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura. III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance nacional e internacional. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.

El autor atribuye las diferencias individuales entre los buenos y malos lectores a su grado de eficiencia en los micro y macro procesos.

Urquijo plantea asimismo, que el proceso de adquisición de la lectura además de estar asociado con factores ambientales, tiene prerrequisitos cognitivos mediados por distintas estructuras cerebrales. Los procesos cognitivos utilizados con mayor frecuencia son la atención, memoria, lenguaje y abstracción.

Finalmente, propone que las funciones ejecutivas se vinculan de forma directa con la adquisición de la lectura, entre las que menciona: las habilidades para mantener la atención y la concentración (las más relevantes), la formulación de intenciones, reconocimiento y selección de metas, establecimiento de un plan, análisis de actividades y dificultades para la ejecución de un plan, monitorización o modificación de la tarea.

En relación a la escritura, Piacente y Querejeta en Abusamra y Joannette (2012)²⁷ afirman que el dominio de las segmentaciones léxicas, es decir, la capacidad de discriminar los límites entre palabras en el marco de oraciones y textos, y el dominio de la ortografía son habilidades necesarias para el correcto desempeño escrito.

El rol del docente en el estímulo de los procesos cognitivos es clave. Urquijo menciona que el desarrollo de estas destrezas requiere un aprendizaje laborioso con la intervención del agente educativo. Por su parte, Dehaene (2015)²⁸ afirma “cada maestro carga con el peso de experimentar con cuidado y con rigor para identificar las estrategias de estimulación apropiadas que van a proveer a los cerebros de los estudiantes de un óptimo enriquecimiento diario.”

Al respecto del impacto de las prácticas docentes en el desarrollo de la comprensión lectora, Treviño, et al. (2007)²⁹ distinguen entre dos tipos: prácticas procedimentales y prácticas comprensivas.

Las prácticas comprensivas son las que se orientan a desarrollar la comprensión de significados, a promover la interacción del lector con el texto y fomentan el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector.

Las prácticas procedimentales son las que se enfocan en una transferencia de información del texto al lector que es caracterizada por ejercicios mecánicos de extracción de información literal de los textos, así como por el énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades descontextualizadas y carentes de funcionalidad comunicativa.

A continuación se enumeran algunas prácticas comprensivas propuestas por los autores, para promover el aprendizaje de la lengua escrita y la comprensión lectora en el aprendizaje de la lectoescritura:

- Programa de estudios balanceado que incluya instrucción sistemática del código con actividades de lectura y escritura significativas.
- Oportunidades diarias y apoyo del docente para leer y escribir, realizar inferencias sobre la lectura y conectar el conocimiento previo de los alumnos con el material leído.
- Experiencias diarias de lectura al niño y lectura independiente de historias interesantes y significativas.

²⁷ Abusamra, V. & Joannette, Y. Op. cit. Pp. ii

²⁸ Dehaene, S. (2015). El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Serie Ciencia que ladra. Siglo XXI editores: Argentina. Pp. 279

²⁹ Treviño, E., et al. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: México. Pp. 21-22

- Oportunidades para trabajar en pequeños grupos, para realizar instrucción focalizada y trabajos colaborativos de reflexión sobre la lectura con otros niños.
- Realizar adaptaciones de estrategias pedagógicas u ofrecer instrucción individualizada si el niño no logra el avance deseado en lectura o cuando se trabajen estrategias de lectura y escritura avanzadas.

No se debe olvidar, como se ha planteado en la introducción de este estudio, que las condiciones económicas, sociales y culturales de cada niño, así como la calidad de la enseñanza influyen directamente en el aprendizaje de la lectoescritura. Al respecto, Cuadro y Balbi en Abusamra y Joannette (2012), en un análisis más completo, concluyen que aunque este aprendizaje pueda verse afectado por variables cognitivas, las variables socioculturales inciden fuertemente en la comprensión lectora.

2.7 Lectoescritura en contextos bilingües³⁰

Guatemala es un país multicultural y multilingüe, por lo que en algunos departamentos y zonas, especialmente habitados por población maya y garífuna, es común que las personas tengan contacto con dos o más idiomas y que un alto porcentaje de su población se comunique en su lengua materna (L1) y en una segunda lengua (L2), que en muchos casos es el español, como lengua dominante y de relación.

Actualmente, en respuesta de las demandas de los pueblos indígenas se reconoce su derecho a una educación de calidad, con pertinencia cultural y lingüística; y se realizan esfuerzos para que la educación en los contextos bilingües se inicie desde la lengua materna y apoye la adquisición del idioma español como segunda lengua. Lamentablemente, luego de más de tres décadas, los resultados alcanzados en la práctica, son bastante limitados.

Najarro (2007) refiere dos enfoques en la aplicación de la Educación Bilingüe Intercultural –EBI- y el aprendizaje de las lenguas: uno es el bilingüismo sustractivo, en el que se pierde paulatinamente el idioma materno y, el otro, el bilingüismo aditivo, que se propicia con el propósito de desarrollar y mantener la lengua materna y aprender una segunda.

Tradicionalmente la educación en las escuelas ubicadas en contextos bilingües se ha desarrollado con el enfoque del bilingüismo sustractivo³¹, en el que usa el idioma materno de los niños solamente para enseñar la segunda lengua (el español). En este caso, la segunda lengua desplaza paulatinamente a la primera, fomentándose de esta forma el olvido del idioma materno, lo cual limita la potencialidad que éste tiene como elemento natural de comunicación y expresión de los niños, y afecta no sólo a nivel de pérdida de la lengua materna, sino también a nivel de la identidad cultural y de la autoestima de los niños.

El bilingüismo aditivo permite a los niños desarrollar competencias lingüísticas en dos lenguas, es decir, aprender a entender, expresarse, leer y escribir en dos idiomas: el materno y una segunda lengua. También ayuda a mantener y desarrollar la identidad cultural, vinculada al idioma materno, y a promover actitudes interculturales. Fortalece en los niños la autoestima y el respeto a otras identidades.

Dentro de los modelos aditivos, el *modelo de transferencia clásico* es el más conocido. En Guatemala, este modelo de transferencia *postergada* (aprender a leer en la L1 en primer grado y hacer la transferencia al español en segundo grado) ha tenido éxito principalmente en la comunidad

³⁰ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 25-30

³¹ Roncal, F. et al. (2007). Educación Bilingüe Intercultural. Escuela Superior de Educación Integral Rural –ESEDIR- Mayab' Saqarib'al: Guatemala. Pp. 53.

q'eqchi', sin embargo, en otras comunidades lingüísticas no ha logrado generalizarse debido a distintas razones (resistencia de los docentes, falta de materiales educativos pertinentes, desconfianza de padres de familia, etc.). En este modelo, el aprendizaje de la lectoescritura en la L2 (que es el idioma de prestigio en el país) se propone después de un año de aprender a leer y escribir la L1.

En las aulas, distintos docentes implementan otro modelo de transferencia inmediata, en el cual el aprendizaje de la segunda lengua se inicia a trabajar inmediatamente después de que el niño va aprendiendo cada fonema y grafema en la lengua materna. De este modelo surge la propuesta de sistematizar un programa -el Jardín de Letras bilingüe- que permite la transferencia inmediata de la lectoescritura en idioma k'iche' y español, dirigido a población que habla ambos idiomas al ingresar a primer grado.

2.8 Investigaciones sobre primer grado y lectoescritura³²

El estudio de las habilidades de escritura en español (Del Valle & Castellanos, 2012) analizó las destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria. Para ello realizó una evaluación en una muestra a conveniencia de 661 estudiantes que fueron afectados por el programa nacional de lectura. La evaluación se realizó utilizando una prueba de escritura y una lista de cotejo para calificarla. Se tomó como referencia el Currículo Nacional Base.

En esta investigación se enfrentaron al problema de que la instrucción no fue seguida por más del 40% de los niños que participaron en la evaluación. De los que lograron seguir las instrucciones se encontró que la mitad escribió una oración y la otra mitad escribió palabras pero no lograron tener sentido.

Dentro de las conclusiones que más llaman la atención, destaca la que indica que al finalizar el ciclo educativo (la evaluación se realizó en agosto) se observó que la mayoría de los estudiantes se encuentran en el nivel de aprendizaje ejecutivo, es decir, escriben trazos sin formar palabras ni oraciones, haciendo ilegible su lectura. Si se sigue el CNB, lo esperado sería que los estudiantes estuvieran en el nivel funcional, es decir, que ya pudieran transmitir información al escribir una oración.

Otro estudio sobre la enseñanza de Comunicación y Lenguaje (Del Valle & Castellanos, 2011) concluyó que el estilo de cada maestra para enseñar lectura depende del modelo con que fueron formadas, de sus actitudes, motivación, habilidades y sus conocimientos.

Las observaciones en clase identificaron que es en primero primaria donde se da una mayor diversidad de uso de idiomas en el aula. En la medida que el grado es mayor, se aprecia una disminución del diálogo o del discurso de la maestra hacia los alumnos. La forma más frecuente de encontrar los escritorios en primero primaria es en filas, seguida por grupos y en círculos. En relación a los carteles se observó que en primero primaria se concentran los carteles de lectura, en los grados superiores los carteles se enfocan en contenidos específicos de las áreas diferentes a comunicación y lenguaje.

De las pocas investigaciones sobre lectura en contextos bilingües destaca el informe de resultados de primaria bilingüe 2008 (Saz, 2013). Este informe se construyó con datos de 2,737 estudiantes de primero primaria de 87 escuelas, ubicadas en las regiones K'iche', Kaqchiquel, Mam y Q'eqchi' de

³² Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 31-32

Guatemala. La evaluación se realizó en matemática y lectura. Casi el 97% de los niños evaluados se identificaron como mayas. El 73% de los estudiantes no eran repitentes.

Los resultados en lectura señalan que los niños y niñas que hablan K'iche' obtuvieron los mejores resultados en lectura, lograron tener 61.6% de las respuestas correctas. Los niños de los otros idiomas mayas no superaron el 45% de las respuestas correctas. En el caso de la prueba de lectura en español se observó que los niños y niñas que tienen el K'iche' como idioma materno lograron tener 56.9% de las respuestas correctas, siendo también el porcentaje más alto frente a los otros tres grupos.

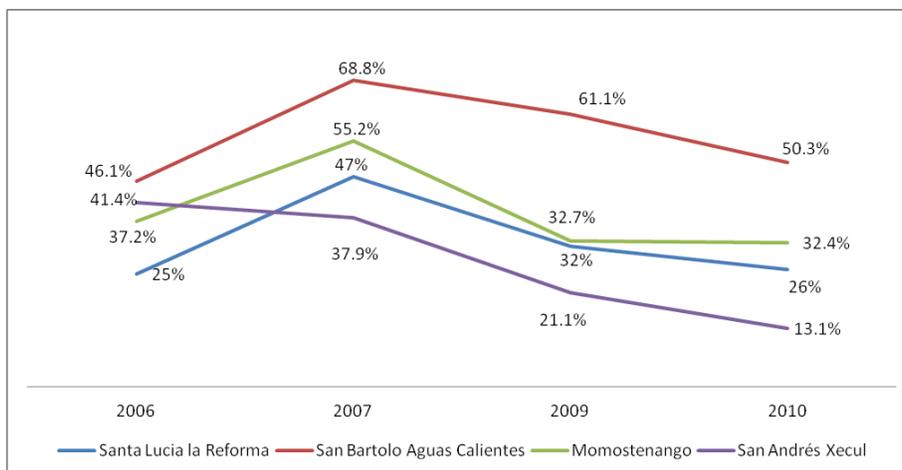
La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa ha realizado desde el año 2006 evaluaciones en lectura en español en una muestra de escuelas a nivel nacional. Estas evaluaciones han permitido observar que a nivel nacional entre el 40% y 55% los estudiantes de primero primaria alcanzan el logro en lectura (Cruz & Santos, 2013). Estas evaluaciones dan información sobre los departamentos y municipios (Bolaños & Santos, 2013).

Los informes permiten observar que en Totonicapán ha existido una disminución de los niños y niñas de primero primaria que alcanzan el logro en Lectura en español desde el año 2006. Para el año 2006 el 62.2% alcanzó el logro, para el año 2008 bajó al 54.7%, al 2009 bajó al 35.7% y en el 2010 bajó al 17.7%.

El caso más drástico es San Andrés Xecul, que pasó de tener 41.4% de los estudiantes que alcanzaron el logro en lectura en el año 2006 a un 13.1% de logro para el año 2010. San Bartolo Aguas Calientes es el municipio que tiene los mejores resultados. Pasó del 46.1% en el año 2006 a 68.8% en el año 2007, luego bajó al 61.1% en el 2009 y quedó en un 50.3% en el año 2010.

Los datos que reporta este estudio son interesantes, sin embargo las variaciones de los resultados entre años consecutivos son tan grandes que hacen dudar sobre la confianza de los instrumentos o la significancia de la composición de la muestra. También existe la posibilidad de que los datos presenten estas variaciones debido a la alta rotación de los docentes de primer grado.

Figura 2. Tendencia del porcentaje de estudiantes de primero primaria que alcanzaron el logro en las evaluaciones de lectura en español en los municipios donde se realizó la investigación.



Fuente: Mérida, V. & Montúfar, E. (2016). ¿Qué pasa en primer grado? Investigación sobre la lectoescritura inicial en idioma k'iche' y español en cuatro municipios de Totonicapán. Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA: Guatemala. Pp. 32

3. Diseño de la investigación

Este estudio surge como una iniciativa de PRODESSA y CRS para evaluar el impacto del programa Kotz'í'j tz'ib' / Jardín de letras bilingüe en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y niñas de un grupo de 64 escuelas que forman parte del Proyecto Aprendizaje para la vida Fase II en 2017 en los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes y Santa Lucía la Reforma del departamento de Totonicapán.

Al respecto se formularon las siguientes preguntas que orientarían el proceso de investigación:

- ¿Qué nivel de aprendizaje de la lectoescritura inicial en idioma k'iche' y en idioma español alcanzaron a final de año (septiembre) los estudiantes de primer grado en las escuelas de intervención del Programa Jardín de letras bilingüe?
- ¿Existen diferencias de aprendizaje de la lectoescritura inicial entre los grupos considerados en este estudio?
 - Escuelas en las que se aplicó el Programa Jardín de letras bilingüe en 2017
 - Escuelas en las que no se aplicó el Programa Jardín de letras, evaluadas en el estudio ¿Qué pasa en primer grado?, en 2016

Para responder de forma provisional a estas preguntas, se generaron las siguientes hipótesis:

- H1. Los resultados de las pruebas objetivas que miden las habilidades de lectoescritura inicial en idioma k'iche' y en idioma español, del grupo que utilizó el Programa Jardín de Letras en el 2017 (grupo de intervención) **presentan mejora estadísticamente significativa en ambos idiomas** con respecto a los resultados del grupo que no usó el programa, evaluado en 2016 (grupo control).
- H2. Los resultados de las pruebas objetivas que miden las habilidades de lectoescritura inicial en idioma k'iche' y en idioma español, del grupo que utilizó el Programa Jardín de Letras en el 2017 (grupo de intervención) **presentan mejora estadísticamente significativa en uno de los dos idiomas** con respecto a los resultados del grupo que no usó el programa, evaluado en 2016 (grupo control).
- HN. Los resultados de las pruebas objetivas que miden las habilidades de lectoescritura inicial en idioma k'iche' y en idioma español, del grupo que utilizó el Programa Jardín de Letras en el 2017 (grupo de intervención) **no presentan mejora estadísticamente significativa en los dos idiomas** con respecto a los resultados del grupo que no usó el programa, evaluado en 2016 (grupo control)

Los objetivos que se formularon para dar respuesta a los planteamientos anteriores son:

1. Evaluar el desarrollo de los procesos de lectoescritura inicial en idioma k'iche y español en una muestra aleatoria de niños y niñas de primer grado en las escuelas de intervención con el programa Jardín de letras bilingüe en Totonicapán en 2017.
2. Determinar si existen diferencias en el desarrollo de los procesos de lectoescritura inicial en k'iche y español, entre un grupo de niños y niñas de primer grado a quienes se les aplicó el Programa Jardín de letras en 2017 en Totonicapán y el grupo de niños y niñas evaluadas en el estudio de 2016 ¿Qué pasa en primer grado?, a quienes no se les aplicó dicho programa.

Para propiciar el alcance de estos objetivos, se recurrió al diseño de un estudio cuasi-experimental con posprueba y dos grupos de comparación. Se seleccionó como grupo control a los niños y niñas evaluados durante 2016 a quienes no se les aplicó el programa Jardín de letras. El grupo

experimental fue conformado por una muestra de niños y niñas evaluadas en 2017 a quienes sí se les aplicó el programa. Ambos grupos fueron evaluados durante el mes de septiembre del ciclo escolar respectivo, con la prueba PLI para medir su grado de aprendizaje de la lectoescritura.

Este diseño de investigación permitiría conocer la relación entre la presencia o ausencia del Programa Jardín de letras bilingüe –variable independiente- y el aprendizaje de la lectoescritura inicial –variable dependiente-, medida a través del promedio del porcentaje de respuestas correctas de los niños y niñas evaluados con la PLI.

La metodología tuvo un enfoque cuantitativo ya que se obtuvieron datos numéricos para medir la variable de estudio, en este caso el aprendizaje de la lectoescritura inicial de los niños y niñas evaluados en ambos idiomas. Asimismo, se realizó un análisis estadístico para aceptar o rechazar las hipótesis generadas en el planteamiento de la investigación.

Para desarrollar el análisis estadístico se utilizaron dos procedimientos, la prueba t de Student y el Análisis de Varianza o ANOVA -Analysis of Variance-. Ambas son pruebas estadísticas que se utilizan para analizar si dos o más grupos difieren significativamente entre sí en cuanto a las medias de una variable dependiente. La Prueba t se usa para dos grupos y el Análisis de Varianza unidireccional se usa para dos o más grupos. Si la diferencia entre los grupos resulta estadísticamente significativa, puede interpretarse que dicha diferencia no se debe al azar.³³

El diseño de la investigación se resume en el siguiente esquema:

Figura 3. Infografía diseño Estudio “Aprendiendo para la vida a través de Jardín de letras



Elaboración propia con fines ilustrativos, diagramación Gustavo Xoyón

³³ Hernández Sampieri, R. et al. (2010). Metodología de la investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill. México. Pp. 319-324

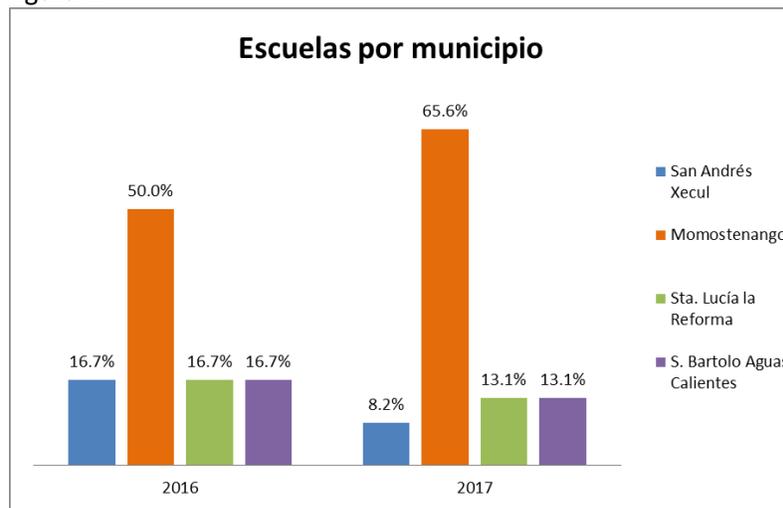
3.1 Grupos de comparación del estudio

Como se expuso en el apartado anterior, en el estudio se comparan dos grupos de niños y niñas de primer grado. Los niños del *grupo control* no fueron sometidos a la aplicación del Programa Jardín de letras y fueron evaluados en 2016 con la Prueba de lectoescritura inicial (PLI) en idiomas k'iche' y español. Por su parte, los niños del *grupo de intervención* fueron expuestos a la aplicación del programa y fueron evaluados con la misma prueba de lectoescritura inicial en 2017 en los mismos idiomas. Ambos grupos pertenecen a escuelas ubicadas en los mismos municipios del departamento de Totonicapán, y fueron evaluados al final del ciclo escolar, en los meses de septiembre y octubre del año respectivo

Para poder verificar que los grupos pudieran ser comparados entre sí, se determinó su similitud o equivalencia a partir de las variables descritas a continuación.

Características de las escuelas:

Figura 4.



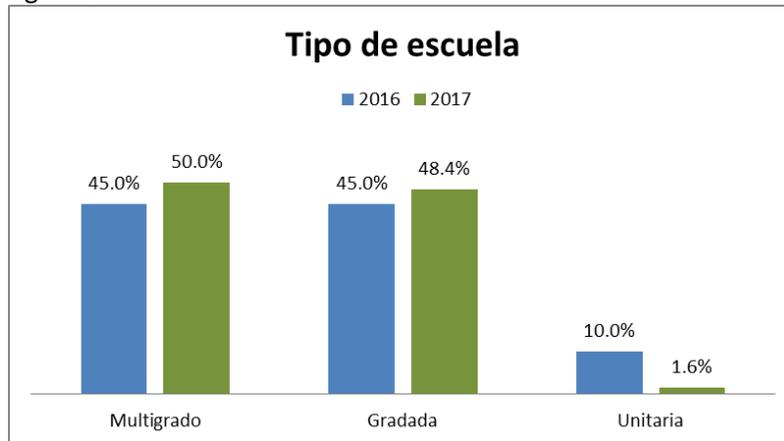
Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

Las escuelas que participaron en la investigación ¿Qué pasa en primer grado? en 2016, estuvieron distribuidas de la siguiente forma: 10 establecimientos de San Andrés Xecul, 30 de Momostenango, 10 de Santa Lucía la Reforma y 10 de San Bartolo Aguas Calientes.

De similar composición fue el grupo de escuelas participantes en la evaluación de 2017, este consistió en 5 establecimientos de San Andrés Xecul, 40 de Momostenango, 8 de Santa Lucía la Reforma y 8 de San Bartolo Aguas Calientes. Es importante en este punto hacer la observación de que se aplicó el Programa Jardín de letras en 64 escuelas, pero por motivos de logística, sólo una muestra de niños/as de 61 escuelas pudo ser evaluada.

Las escuelas de los grupos de 2016 y 2017 fueron seleccionadas de manera aleatoria. La forma de selección se describe en el apartado 3.1 Definición de la muestra.

Figura 5.

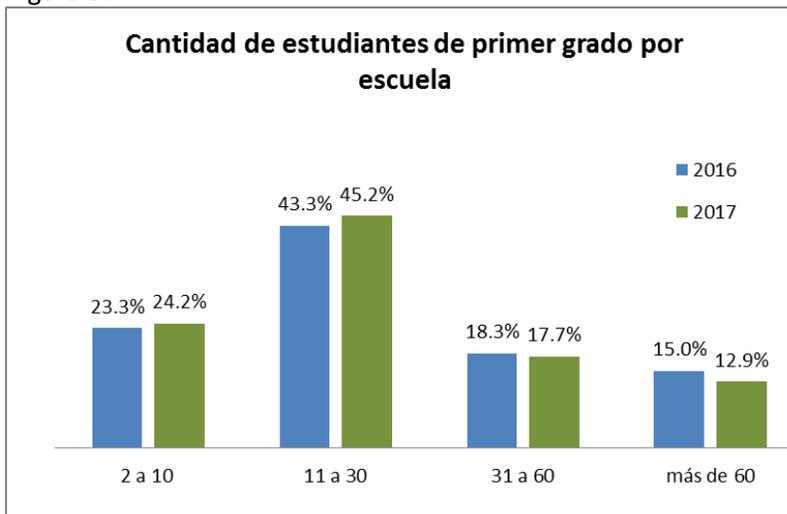


Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

En 2016, el grupo de escuelas evaluadas estaba distribuido en 27 escuelas multigrado, 27 gradadas y 6 unitarias. Las mismas modalidades, en similar distribución encontramos en el grupo de escuelas participantes en 2017: 32 multigrado, 31 gradadas y 1 unitaria.

La pequeña diferencia en la composición por modalidades de atención educativa entre los dos grupos de escuelas responde al método de selección de la muestra propio de cada estudio. En 2016 las escuelas se escogieron por conglomerados, mientras que en 2017 se realizó una selección a través de un programa de computadora que responde al diseño de Prueba Controlada Aleatoria – RCT-.

Figura 6.



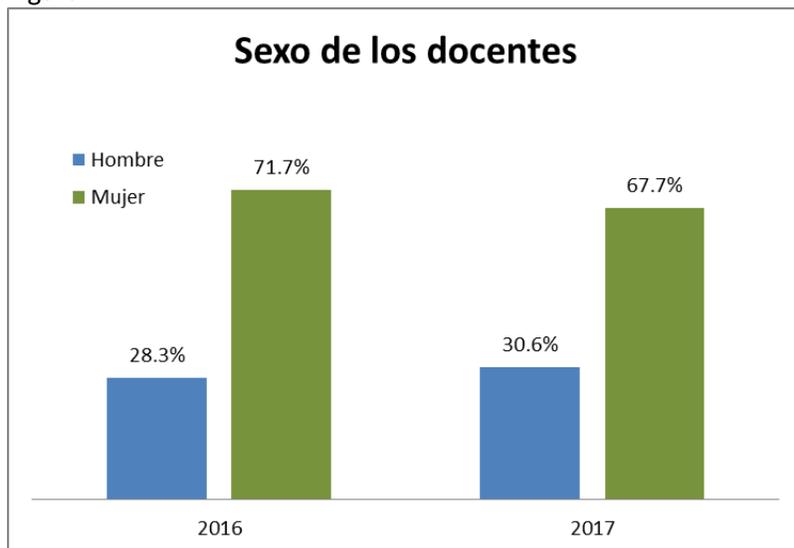
Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

Para estimar el tamaño de las escuelas se relacionó la cantidad de alumnos/as en primer grado con el tamaño del establecimiento. Es decir, se asume que los primeros dos rangos se asocian a escuelas con una sección de primero primaria y los últimos dos con establecimientos con dos o más

secciones. En la gráfica puede observarse que la composición del tamaño de las escuelas en ambos grupos es muy similar.

Características de los y las docentes:

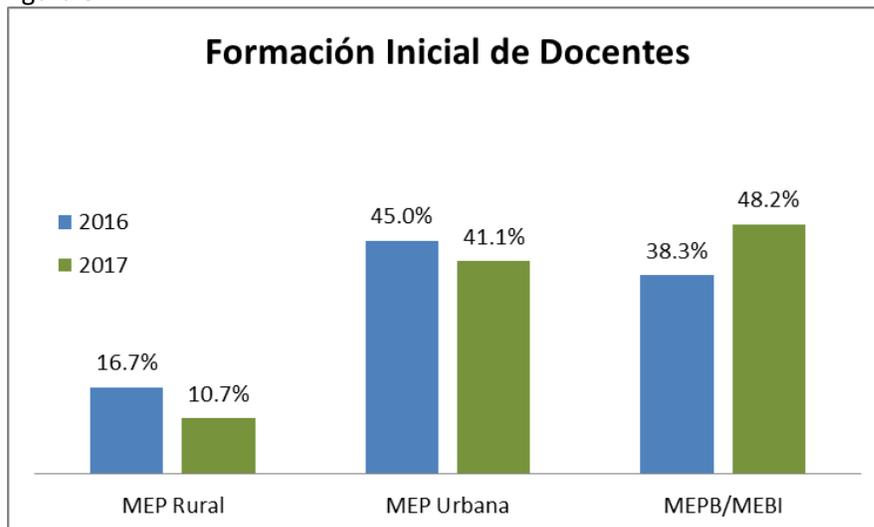
Figura 7.



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

En relación a la variable docentes por género, se observa que los grupos de comparación presentan una conformación muy similar. En términos generales, hay predominio de las mujeres como maestras de primer grado en ambos grupos y en similar porcentaje.

Figura 8.



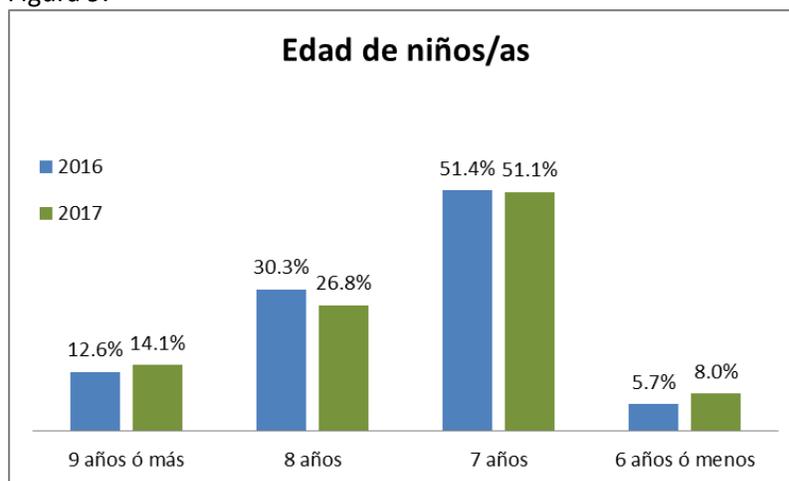
Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

Con relación a la formación inicial docente, se recurrió a clasificar las variantes de magisterio de acuerdo a tres orientaciones principales: Maestra de Educación Primaria Rural (MEPR), Maestra de Educación Bilingüe con orientación intercultural o bilingüe (MEPB/MEBI) y Maestra de Educación Primaria Urbana (MEPU).

En la gráfica se observa una distribución similar en relación a las modalidades de formación docente en ambos grupos. Llama la atención la baja presencia de docentes con formación de MEPR, siendo que la mayor cantidad de establecimientos se encuentran en área rural.³⁴

Características de los niños y las niñas evaluados:

Figura 9.

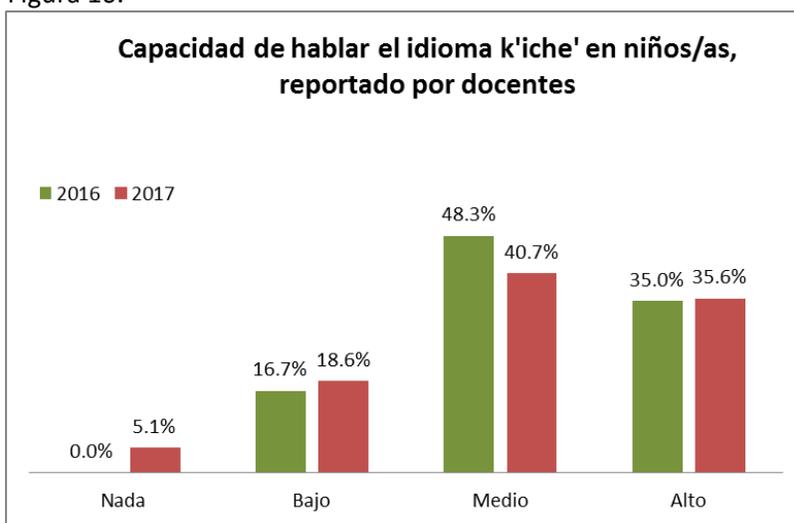


Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

El promedio de edad de las niñas y niños de primer grado es otra variable que denota la similitud de los grupos en comparación en este estudio. La mayoría de niños y niñas se sitúa en una edad promedio de 7 años, edad esperada para iniciar la primaria en el sistema educativo nacional. A este grupo etario le sigue en frecuencia el porcentaje de niños con 8 años de edad.

³⁴ Mérida, V. & Montúfar, E. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 60

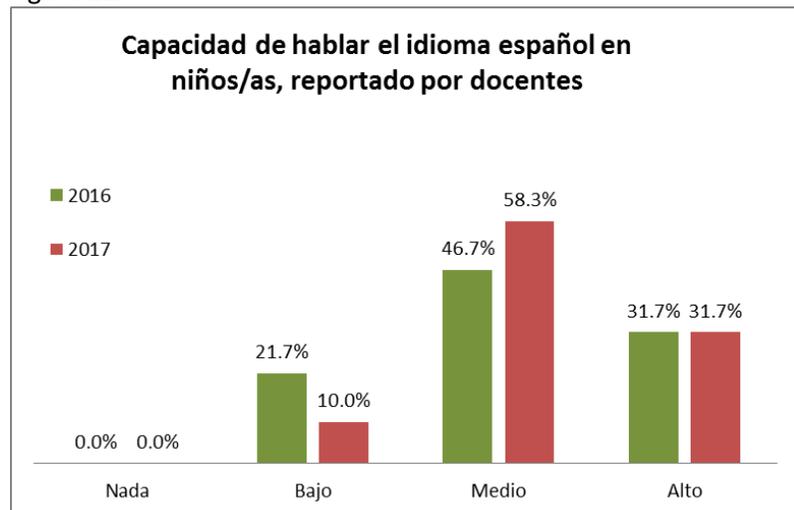
Figura 10.



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

Para tener cuenta sobre el dominio oral del idioma k'iche' de los estudiantes de los grupos en comparación, se indagó con los y las docentes de las escuelas evaluadas en 2016 y 2017. De acuerdo a la percepción de los docentes entrevistados, se determinó que la mayoría de los niños/as en las aulas evaluadas, un 83.3% en 2016 y un 76.3% en 2017, tienen un dominio bueno o muy bueno del idioma en cuestión.

Figura 11.



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

De igual forma, se determinó el dominio oral del idioma español de los estudiantes a partir de la percepción docente. En este caso, se observa una discrepancia entre el grupo con dominio medio y bajo del idioma. El grupo con dominio medio del idioma se incrementó en 2017 de acuerdo a los

maestros y maestras entrevistadas. Sin embargo, la tendencia que se observa en ambos grupos es al adecuado manejo del idioma español a nivel oral.

Lo anterior permite concluir que, de acuerdo a la percepción de los y las docentes, los niños de ambos grupos contaban con un dominio oral aceptable en ambos idiomas, español y k'iche'.

3.2 Definición de la muestra de los grupos de comparación

El *grupo control* está conformado por una muestra de 453 estudiantes que cursaban primer grado en 60 escuelas oficiales de los municipios de San Andrés Xecul, San Bartolo Aguas Calientes, Momostenango y Santa Lucía la Reforma durante el ciclo escolar 2016. Este grupo participó en la investigación ¿Qué pasa en primer grado? desarrollada por PRODESSA en 2016. La muestra se delimitó a partir de un universo de 225 escuelas, el total de escuelas oficiales de los municipios mencionados.

De acuerdo a Mérida y Montúfar (2016)³⁵ se definió una muestra cualitativa al azar con el objetivo de captar la mayor varianza de la población.

La muestra se construyó en dos etapas (Scheaffer, Mendenhall, & Ott, 1986), la primera fue la selección de las escuelas (por conglomerados al azar). En la segunda etapa se hizo la selección de los estudiantes de forma aleatoria, a partir de criterios comunes para todas las escuelas. De forma sistemática se eligió la sección “A” de primero primaria en aquellas escuelas con más de una sección.

La muestra en cada aula se definió a partir de los siguientes criterios: de 5 estudiantes si el aula era pequeña (de 15 estudiantes o menos) o 10 estudiantes si era grande (de 16 estudiantes o más). En algunos casos se encontraron escuelas unitarias, donde solo había un maestro, y donde se tenían menos de 5 estudiantes, en estos casos se trabajó con la totalidad de estudiantes de primero primaria.

El *grupo de control*, como lo detalla el informe ¿Qué pasa en primer grado?, aprendió a leer y escribir con una diversidad de materiales y metodologías, la mayoría de ellas de editoriales privadas y algunos niños con los materiales oficiales del Ministerio de Educación. El 91% aprendió a leer y escribir en idioma español únicamente³⁶.

El *grupo de intervención* está conformado por una muestra de 488 estudiantes que cursaban primer grado en 64 escuelas oficiales de los mismos municipios durante el ciclo escolar 2017. Estas escuelas se encuentran bajo la cobertura del Proyecto Aprendizaje para la Vida –APV- Fase II. El proyecto es desarrollado por CRS Guatemala en conjunto con PRODESSA y otros socios locales para contribuir a mejorar la situación alimentaria y educativa de este departamento.

La muestra se delimitó a partir de un universo de 332³⁷ escuelas que participan en un estudio cuasi-experimental cuyo objetivo es determinar la eficacia de distintos paquetes de alfabetización implementados en el proyecto a través de un diseño de Prueba Controlada Aleatoria -RCT-. Las 64 escuelas asignadas a la intervención Jardín de letras fueron escogidas de manera aleatoria a través de un programa de computadora por la institución AIR³⁸.

³⁵ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 46

³⁶ Ibid. Pp. 86, 87

³⁷ Catholic Relief Services –CRS-. (2017). Guatemala, Alimentos para la Educación. Informe semestral: Programa Aprendizaje para la vida. Pp. 2

³⁸ American Institutes for Research –AIR- es una institución que asesora a CRS sobre la evaluación del APV II.

El procedimiento de selección de la muestra de cada aula fue el mismo que para el grupo control: 5 estudiantes si el aula era pequeña o 10 estudiantes si era grande. En el proceso de recolección se detalla la forma en que las niñas y niños evaluados fueron seleccionados en las aulas.

3.4 Instrumentos utilizados

Para poder medir la variable independiente, el nivel de aprendizaje de la lectoescritura en k'iche y español de los grupos evaluados en cada ciclo escolar, se utilizó la Prueba de Lectoescritura Inicial – PLI-, desarrollada por PRODESSA, Roncal y Paz (2015).

Esta prueba evalúa los principales aspectos del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura inicial. Está conformada por siete sub-escalas, que miden los siguientes procesos:

1. Comprensión del lenguaje oral: evalúa el dominio del idioma, base para el aprendizaje de la lectoescritura.
2. Conocimiento del alfabeto (principio alfabético): evalúa la capacidad del niño de reconocer el nombre y sonido de las letras.
3. Lectura de palabras: evalúa la habilidad para decodificar patrones de letras aislados.
4. Lectura de oraciones: evalúa la habilidad para decodificar y comprender secuencias de palabras con significado.
5. Comprensión de texto continuo: evalúa la habilidad para comprender textos cortos.
6. Escritura de palabras y frases: evalúa la escritura de palabras al dictado.
7. Expresión escrita de oraciones: evalúa la habilidad de expresar ideas por medio de oraciones.

El objetivo de esta herramienta es dar cuenta del nivel de logro de los elementos fundamentales del proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial en un grupo de niños y niñas (máximo diez por aplicación). La información que proporciona permite valorar el nivel de avance de los procesos anteriormente descritos, procesos que componen el aprendizaje de la lectoescritura.

Tal como lo exponen Mérida y Montúfar (2016)³⁹, los aspectos que la prueba evalúa, tanto en idioma español como en idioma k'iche', están relacionados no sólo con los componentes de la lectoescritura inicial que se evalúan por lo general en estas pruebas, sino con lo expresado en el Currículo Nacional base de Guatemala. El siguiente cuadro presenta un resumen de las competencias para cada idioma:

Tabla 1. Competencias Comunicación y Lenguaje en primero primaria presentes en el CNB

L1, idioma Maya (K'iche')	L1, español	L2
1. Utiliza el idioma maya en su comunicación familiar, comunitaria y otros ámbitos de acuerdo con los valores culturales.	1. Formula preguntas y respuestas con relación a un hecho real o imaginario según el contexto en el que se encuentre.	1. Responde con gestos, movimientos y oralmente a mensajes sencillos escuchados en la L 2.
2. Lee en su idioma materno diferentes textos sobre su cultura, los que recrean y	2. Identifica los códigos gestuales e iconográficos y simbólicos de uso común en su comunidad.	2. Identifica, visualmente, figuras,

³⁹ Mérida y Montúfar. Op. cit. Pp. 48

L1, idioma Maya (K'iche')	L1, español	L2
fortalecen su desarrollo lingüístico.		imágenes y palabras del vocabulario básico.
3. Utiliza la morfología de derivación para la conservación y desarrollo del vocabulario de su idioma materno.	3. Identifica los detalles importantes, las ideas principales, ideas secundarias y secuencias lógicas en textos funcionales y literarios	3. Identifica fonemas, símbolos y grafías de la L 2 en diferentes contextos comunicativos.
4. Aplica los patrones morfológicos en la organización de palabras, frases y oraciones en forma oral y escrita.	4. Aplica, en la redacción de diversos tipos de texto, las etapas de producción escrita: planificación, búsqueda y organización de ideas, escritura y revisión del texto, observando la normativa del idioma.	4. Utiliza la segunda lengua para comunicar oral y gráficamente ideas y sentimientos.
5. Aplica destrezas lectoras para el establecimiento de características de personajes e ideas principales en las lecturas.	5. Amplía su vocabulario básico con palabras generadas mediante la aplicación de diversas estrategias.	
6. Establece las diferencias entre textos cortos con escritura jeroglífica y textos con escritura actual.	6. Elabora textos, gráficos y otros recursos a partir de información obtenida en medios escritos.	
Fuente: Mérida y Montúfar (2015)		

Con el objetivo de determinar las características de los grupos de control e intervención, se utilizó una entrevista semiestructurada, desarrollada para el estudio ¿Qué pasa en primer grado? en 2016, de la cual se utilizó una versión adaptada para el grupo evaluado en 2017.

El objetivo de este instrumento era indagar sobre cuatro dimensiones específicas: perfil del profesor, características lingüísticas de los estudiantes de primero (en opinión del docente), y método de trabajo para la enseñanza de la lectoescritura. Esta entrevista también incluye un apartado para el director/a, con el objetivo de recoger información general de la escuela, específicamente en lo concerniente a primer grado.⁴⁰

De acuerdo a Mérida y Montúfar (2016), para la validación de la entrevista, entre otros instrumentos utilizados para esa investigación, se realizó una primera visita en campo para recolectar información y probar su efectividad en dos escuelas que no formaban parte de la muestra en ese estudio. La información recolectada en esta primera aplicación, se sistematizó en los instrumentos.

También se realizó un grupo focal con maestras de primer grado. Durante la actividad se recogieron algunas ideas preliminares sobre qué pasaba en el aula de primer grado y sobre las características de los niños y niñas en ese nivel educativo. Esto también aportó información para la construcción de los instrumentos.

⁴⁰ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 49

3.4 Proceso de recolección de la información

El proceso de aplicación de la PLI en la muestra de niños y niñas en 2016 -grupo control- se realizó durante las dos últimas semanas del mes de agosto y las dos primeras semanas de septiembre. La aplicación de la PLI en el grupo de intervención de 2017 se realizó durante la última semana del mes de agosto y la primera semana del mes de septiembre.

En ambas jornadas de evaluación la logística consistió en acordar la visita previamente con el director de cada establecimiento. Una vez en la escuela, el técnico/a realizó la entrevista semiestructurada a el docente encargado de primer grado y al director encargado del establecimiento, además de la aplicación de la versión k'iche' y español de la PLI a una muestra elegida al azar de niños y niñas de primer grado.

Durante la visita en 2016, el investigador encargado realizó la aplicación de la Prueba de Lectoescritura Inicial en su versión k'iche' y español, la entrevista semiestructurada y además, la Prueba de perfil lingüístico así como el formato de observación durante la clase de Comunicación y Lenguaje. Por lo anterior, la visita a cada establecimiento se hizo durante dos días.

Durante la evaluación de 2017, un grupo de técnicos, previamente preparados para la aplicación de la PLI, aplicó la prueba y la entrevista semiestructurada únicamente. El equipo que participó en esta jornada de evaluación estuvo conformado por los cinco técnicos a cargo del acompañamiento pedagógico de los y las docentes durante la aplicación de Jardín de Letras bilingüe, así como con el apoyo de ocho técnicos encargados del monitoreo del Programa Kemon Ch'ab'al.

En relación a la selección de la muestra de niños y niñas a ser evaluados, se siguió un procedimiento similar en 2017 al desarrollado en la investigación de 2016. La forma de selección se realizó a través de papelitos que se depositaron en una bolsa plástica. Se realizaron tantos papelitos como alumnos había en la sección de primer grado del establecimiento visitado. Se marcaron 5 papelitos con los números del 1 al 5, en el caso de las aulas en donde había 15 estudiantes o menos. Se marcaron 10 en las aulas con más de 15 estudiantes.

Aquellos niños y niñas que obtuvieran un papelito marcado, fueron los seleccionados para realizar las dos pruebas PLI. El evaluador debía buscar un lugar propicio para realizar las pruebas, cuidando de tener las condiciones de tranquilidad e infraestructura necesarias para la evaluación. Una vez finalizada la prueba, los cuadernillos eran cuidadosamente identificados y depositados en un sobre, junto con la entrevista realizada al maestro/a encargado. Los sobres fueron identificados y devueltos a los investigadores responsables de cada estudio.

4. Presentación y análisis de resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos a partir de la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI-, instrumento utilizado para evaluar en 2017 al grupo de intervención, al cual se aplicó el programa de lectoescritura inicial “Kotz’i’j tz’ib’ / Jardín de letras bilingüe”.

Asimismo, se presenta la información obtenida de la misma prueba (PLI), aplicada en el grupo control en 2016 durante el transcurso de la investigación ¿Qué pasa en primer grado?, desarrollada por PRODESSA.

Para posibilitar el contraste de la información del grupo control y del grupo de intervención, los resultados obtenidos de la evaluación con la PLI se muestran a partir de la diferencia del promedio de respuestas correctas por habilidad entre ambos grupos. Este indicador, que también es designado como diferencia de medias, señala el tamaño del cambio –aumento o disminución- en el desempeño de las y los niños en las diferentes habilidades evaluadas por la PLI.

Como se expuso en el diseño del estudio, la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI- (Roncal y Paz, 2015), evalúa siete habilidades que están relacionadas con el aprendizaje de la lectura y escritura. Las siete habilidades fueron evaluadas en los dos idiomas, español y k’iche’, por lo que se cuenta con 14 resultados para cada grupo. Esto permite determinar el nivel de aprendizaje de la lectoescritura de los estudiantes en los dos grupos de estudio.

En 2017, al igual que en 2016, la aplicación del instrumento fue realizada entre la última quincena de agosto y la primera semana de septiembre de cada ciclo escolar. Tal como se afirma en el estudio ¿Qué pasa en primer grado?, esto permite aseverar que las evaluaciones y mediciones llevadas a cabo durante ambos estudios fueron realizadas en un tiempo prudencial, al haberse concluido la mayoría del tiempo de trabajo del ciclo escolar.

La presentación de los datos parte de la comparación de resultados entre cada ciclo escolar, es decir, entre el grupo de control y el grupo de intervención mediante el indicador de diferencia de medias para cada habilidad evaluada por la PLI. Se presentan los resultados obtenidos del indicador para el idioma k’iche’ y para el idioma español.

Para posibilitar la comparación detallada de los grupos de estudio, se continúa con la presentación y contraste de los resultados entre idiomas por ciclo escolar. Es decir, se describen los resultados observados en k’iche y español para el grupo de intervención (2017) y luego, se analiza la diferencia del porcentaje de respuestas correctas entre los dos idiomas. Se sigue la misma dinámica para presentar los resultados del grupo de control (2016).

Para enriquecer el análisis, se presentan algunos antecedentes teóricos que pueden contribuir al planteamiento de hipótesis y discusión sobre los resultados observados.

Además, se incluyen algunos gráficos que muestran cómo fue el desempeño de los estudiantes en la PLI para ciertas habilidades específicas. Estos resultados se presentan organizados en intervalos a los cuales se asignó las siguientes categorías cualitativas: muy bajo, bajo, regular, bien, muy bien. Estas categorías responden a distintos niveles de porcentaje de logro alcanzados por cada grupo en la prueba.

4.1 Comprensión del lenguaje oral

Se inicia este análisis, presentando los resultados obtenidos en la subprueba de Comprensión del lenguaje oral, la cual explora el dominio del idioma en el momento de la aplicación de la PLI.

Conocer este resultado al final del ciclo escolar se considera relevante porque aunque la comprensión oral es el punto de partida para la adquisición de la lectoescritura, su influencia es fundamental a lo largo de todo el proceso de afianzamiento de la lectura y escritura, aun después de primer grado.

Por ejemplo, durante el proceso de decodificación el niño puede enfrentarse a palabras de difícil lectura pero si conoce su significado puede servirse del contexto para leerlas correctamente (Snow y Taborns en Gillanders)⁴¹. Además, la extensión del vocabulario oral del niño guarda una relación directa con su comprensión de la lectura. El conocer el significado de las palabras claves le ayuda al niño a anticipar lo que narra un texto.

Los resultados a continuación nos dan una idea sobre el desarrollo de la competencia comunicativa alcanzado al final de cada ciclo escolar respectivamente.

Tabla 2. PLI Comprensión del lenguaje oral

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	76.0	81.2	5.2%
Español	77.4	80.9	3.5%
Diferencia entre idiomas	1.4	0.3	
Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017			

La diferencia de medias obtenida para Comprensión oral entre los grupos de control e intervención, corresponde a 5.2% en el idioma k'iche' y a 3.5% en el idioma español. Estos datos reflejan una pequeña mejora en el grupo de intervención para ambos idiomas, siendo el idioma k'iche' el que obtuvo la mayor mejora en el desempeño.

Al observar el porcentaje de respuestas correctas del grupo de intervención, se tiene que para el idioma k'iche' fue de 81.2% y para el idioma español fue de 80.9%. Los resultados muestran una diferencia casi inexistente entre los idiomas evaluados. El mismo fenómeno se observó entre los resultados en ambos idiomas en el grupo control, la media para k'iche' fue de 76.0%, mientras que para el idioma español fue de 77.4%.

La prueba coloca a los estudiantes de ambos grupos, control e intervención, en un promedio superior a 75 puntos en k'iche' y español, lo que sugiere que los niños poseían un nivel aceptable de competencia oral en ambos idiomas al final de cada ciclo escolar.

Esto podría beneficiar el afianzamiento de la lectoescritura de los niños y las niñas en años posteriores. El dominio de las estructuras lingüísticas propias de cada idioma es fundamental porque para comprender el lenguaje escrito, los niños necesitan entender el significado de las palabras individuales y de las expresiones (aspecto semántico) y estar familiarizados con la estructura de las oraciones y su significación (aspecto sintáctico)⁴².

⁴¹ Gillanders, C. (2007). Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares: manual del docente. 2ª. Edición. Editorial Trillas: México D.F. Pp. 41

⁴² Condemarín. Op. cit. Pp. 58-60

4.2 Conocimiento del alfabeto

La subprueba de Conocimiento del alfabeto mide la habilidad del niño o niña para identificar el nombre y sonido de las letras.

Tabla 3. PLI Conocimiento del alfabeto

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	66.5	83.3	16.8%
Español	80.3	92.6	12.3%
Diferencia entre idiomas	13.8	9.3	

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

La importancia del conocimiento del alfabeto radica en su asociación con el desarrollo de un proceso eficiente de decodificación. Un mayor conocimiento del alfabeto tiene una relación directa con la capacidad de leer y escribir palabras en un determinado idioma⁴³. De acuerdo a Dehaene⁴⁴, dominar la lectura es algo que depende, sobre todo de la habilidad de decodificar nuevas palabras.

Al observar el índice de diferencia de medias entre el grupo de intervención y el grupo control para el idioma k'iche', se observa un incremento de 16.8% de mejora en favor del grupo de intervención. Este margen de aumento es alto, en relación a los comportamientos de las medias observadas en otras habilidades de la PLI. En el idioma español también se identificó un aumento de 12% en los resultados del grupo evaluado en 2017.

Estos resultados sugieren que la exposición al Programa Jardín de letras tiene una relación positiva con el aumento del conocimiento del alfabeto tanto en idioma k'iche' como en el idioma español.

En relación al desempeño por idioma de cada ciclo escolar, en el grupo de intervención se observó un mayor conocimiento del alfabeto del idioma español (92.6%) respecto al dominio del alfabeto en k'iche' (83.3%). Este fenómeno también se reportó en el grupo de control, con 80.3% de respuestas correctas en español, frente al 66.5% en idioma k'iche'.

Al analizar la diferencia de desempeño entre k'iche' y español para cada grupo, se observa que en el grupo control esta diferencia fue equivalente a 13.8 puntos porcentuales. Mientras que en el grupo de intervención la diferencia fue menor, de 9.3 puntos porcentuales. Es decir, hubo una disminución de la brecha de conocimiento entre el alfabeto en k'iche' y el alfabeto en español, en el grupo expuesto al Programa Jardín de letras bilingüe.

⁴³ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 73

⁴⁴ Dehaene. El cerebro lector. Op. cit. Pp. 272

4.3 Lectura de palabras

La subprueba de Lectura de palabras mide la habilidad para decodificar palabras aisladas y captar su significado.

Tabla 4. PLI Lectura de palabras

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	42.8	66.0	23.2%
Español	70.6	83.8	13.2%
Diferencia entre idiomas	27.8	17.8	

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

Al analizar la diferencia de medias entre el grupo de intervención y de control, se tiene que en español fue de 13.2% y en k'iche' de un 23% de incremento en favor del grupo de intervención. El resultado de la media para el idioma k'iche' es el más alto entre los dos grupos del estudio en comparación al obtenido en el resto de habilidades de lectoescritura evaluadas por la PLI para ambos idiomas. Este resultado se hace aún más notorio debido al bajo porcentaje de respuestas correctas obtenido para esta habilidad en el grupo de control en 2016.

Dehaene (2015)⁴⁵ afirma que en el caso del idioma español, por tratarse de un idioma transparente, se esperaría que los niños lograran leer el 95% de las palabras al finalizar el primer grado de primaria. Al respecto, Mérida y Montúfar⁴⁶ proponen que en el caso del k'iche', por ser en transparencia parecido al español, se esperaría algo similar. La transparencia del idioma es un concepto que influye en la habilidad de los niños y niñas para decodificar palabras⁴⁷.

Las niñas y niños del grupo control sólo leyeron el 42.8% de las palabras en k'iche'. Obtuvieron mejores resultados en español ya que lograron leer correctamente el 70.6% de las palabras. Su bajo desempeño en k'iche' es coherente con el bajo resultado que este mismo grupo presentó en la habilidad de conocimiento del alfabeto en ese idioma. Si no se conoce el alfabeto, el proceso de decodificación se hace más difícil.

Las niñas y niños evaluados en 2017 también obtuvieron mejores resultados en español (83.8%), mientras que su desempeño en idioma k'iche' fue menor, obtuvieron en promedio el 66% de respuestas correctas. El resultado en k'iche' evidencia un nivel de logro más bajo en relación a los resultados obtenidos en la subprueba de Conocimiento del alfabeto para este idioma en la PLI. Lo esperable sería que a mayor conocimiento del alfabeto, mejor habilidad en la decodificación.

Aunque los estudiantes del grupo de intervención no superaron al menos un 75% de palabras leídas en el idioma k'iche', también en esta habilidad se observa una disminución de la brecha de desempeño entre este idioma y el español. La diferencia de desempeño entre idiomas en el grupo de intervención fue de 17.8 puntos porcentuales, mientras que en el grupo control fue de 27.8%.

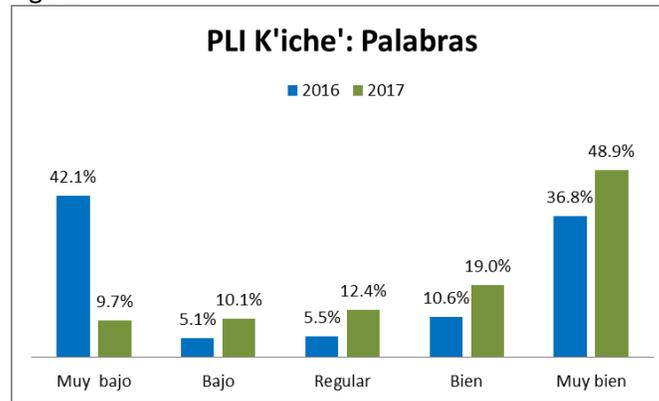
El comportamiento de las respuestas correctas en k'iche' de los grupos de intervención y control, en la subescala Lectura de palabras, puede apreciarse con más detalle en la siguiente gráfica:

⁴⁵ Dehaene. Aprender a Leer. Op. cit. Pp. 22

⁴⁶ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 73-74

⁴⁷ El grado de transparencia de un idioma radica en la regularidad de la relación entre los grafemas y los fonemas del habla.

Figura 12.



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

En la gráfica se observa que el porcentaje de niños y niñas con un desempeño muy bajo en la PLI disminuyó drásticamente de un 42.1% en el grupo control a un 9.7% en el grupo de intervención. Mientras que los estudiantes con un desempeño muy bueno incrementaron de un 36.9% en el grupo control a un 48.9% en el grupo expuesto a Jardín de letras.

El fortalecimiento de la habilidad de conocimiento del alfabeto en el idioma k'iche' que se observa en el grupo de intervención a partir del incremento de respuestas correctas en la PLI en esta subescala, podría haber influido en que los niños y niñas desarrollaran una mayor habilidad de decodificación de palabras.

4.4 Lectura de oraciones

La subprueba de Lectura de oraciones mide la habilidad del niño o niña para decodificar las palabras que forman las oraciones y captar el significado de la oración.

Esta subprueba, junto con las subescalas anteriores, se encuentra aun dentro del grupo de habilidades más relacionadas con el proceso de decodificación por tratarse de la lectura de oraciones aisladas. Sin embargo, la comprensión lectora acá ya comienza a jugar un rol más importante.

Las oraciones han sido definidas como el conjunto de palabras que tiene un sentido o significado completo. Su lectura implica que la persona conoce el alfabeto, decodifica el sonido formando palabras y finalmente une las palabras para obtener una idea completa, es decir se expresa algo de un sujeto⁴⁸.

El desempeño en esta subescala tiene que ver también con la fluidez lectora de los niños y niñas. Este factor hace que se pase de la simple decodificación de palabras aisladas a la lectura comprensiva de oraciones. A medida que los niños y niñas dejan de concentrarse en la decodificación y la lectura se vuelve fluida y automática, sus recursos mentales son liberados para reflexionar sobre el sentido del texto.⁴⁹

⁴⁸ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 75

⁴⁹ Dehaene. Aprender a leer. Op. cit. Pp. 88-89

Tabla 5. PLI Lectura de oraciones

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	39.2	54.7	15.5%
Español	58.4	71.2	12.8%
Diferencia entre idiomas	19.2	16.5	

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

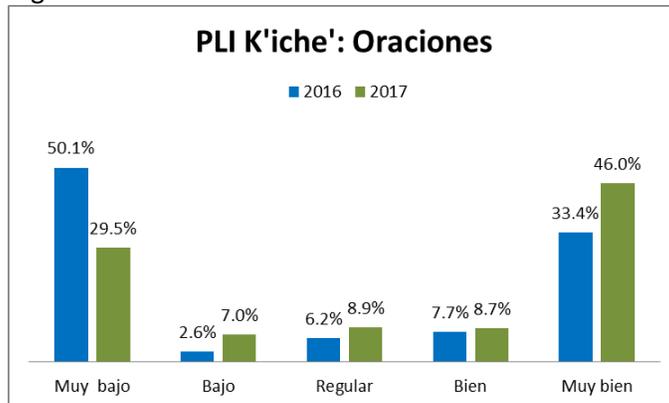
Al analizar la diferencia de medias entre el grupo de control y el grupo de intervención, se observa que en idioma k'iche' es de 15.5% y en el idioma español es de 12.8%, ambos porcentajes a favor del grupo de intervención. Nuevamente los resultados denotan una mejora de esta habilidad en el grupo de intervención en comparación con el grupo de control.

En el análisis por ciclo escolar, se observó que en el grupo de intervención los niños y niñas lograron descifrar y comprender el 71.2% de las oraciones en idioma español y el 54.7% en idioma k'iche'. Al analizar la diferencia entre el desempeño del grupo entre los dos idiomas, se encuentra que el porcentaje de diferencia es de 15.5% a favor del idioma español. La disminución de la brecha de respuestas correctas entre idiomas en este grupo con respecto al grupo de control se mantiene, al igual que se observó en la habilidad anterior.

Los niños y niñas evaluados en el grupo de control lograron leer correctamente el 58.37% de las oraciones en español, mientras que en k'iche' alcanzaron a leer el 39.2%. Se observa de nuevo la tendencia a obtener un mayor margen de respuestas correctas en idioma español que en k'iche'.

En este punto, se considera relevante mencionar que, aunque el grupo de intervención y control mostraron un mayor logro en español en lectura de oraciones, el desempeño de los estudiantes del grupo de intervención en el idioma k'iche' mejoró notablemente.

Figura 13.



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

En la gráfica se observa una disminución considerable en el porcentaje correspondiente a “muy bajo” en el grupo de intervención (29.5%) con respecto al grupo control (50.1%). Mientras que el porcentaje de logro ubicado en la categoría “muy bien” aumentó de un 33.4% en el grupo de control a un 46.6% en el grupo de intervención.

4.5 Comprensión de texto continuo

La subprueba de Comprensión de texto continuo mide la habilidad para comprender el significado de un texto compuesto de más de dos oraciones.

Tabla 6. PLI Comprensión de texto continuo

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	27.9	28.6	0.7%
Español	41.8 ⁵⁰	47.4	5.6%
Diferencia entre idiomas	13.9	18.8	

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

La habilidad de leer comprensivamente textos cortos implica el dominio de los procesos de decodificación y fluidez, y además, el desarrollo de procesos cognitivos de alto nivel que permiten la construcción activa de significados mediante el uso de todo tipo de claves y estrategias⁵¹. Esto último quiere decir que el niño o niña debe poder ejecutar ciertos procesos mentales complejos y poner en juego una serie de estrategias para buscar el significado de lo que lee.

La comprensión lectora también está ligada a otros factores, tales como el nivel de conocimientos previos acerca del tema de la lectura, capacidad cognoscitiva, nivel de competencia lingüística (capacidad de hacer inferencias, deducciones, etc.), nivel de dominio de las estrategias de comprensión lectora, grado de interés por la lectura, grado de dificultad del texto, etc.⁵²

Al comparar la diferencia de medias entre el grupo de control y de intervención, se tiene que en el idioma k'iche' prácticamente no se observó diferencia (0.7%). En el caso del idioma español, se detectó diferencia aunque mucho menor a la reportada en las habilidades anteriores, se observó un incremento de 5.6% en favor del grupo de intervención.

Al igual que sucedió durante la investigación ¿Qué pasa en primer grado? con el grupo control, se observa que el porcentaje de respuestas correctas del grupo de intervención tiende a disminuir conforme las habilidades que mide la PLI van aumentando en dificultad.

En relación al porcentaje de respuestas correctas del grupo de intervención, se tiene que para el idioma k'iche' es de 28.6% y para el idioma español es de 47.4%. En el caso de comprensión del texto continuo, la brecha entre los dos idiomas se incrementó, ya que el porcentaje de logro en k'iche' se mantuvo casi igual al del grupo control, mientras que el de español aumentó.

En el grupo control, se encontró que los estudiantes evaluados lograron 27.9% de respuestas correctas en el idioma k'iche'. Mientras que para el idioma español se obtuvo un 41.8%.

Una hipótesis al respecto de los resultados observados en esta subescala de la PLI tiene que ver con la concepción tradicional del aprendizaje de la lectoescritura. Dentro de esta concepción se piensa que el aprendizaje de la lectoescritura está finalizado cuando el alumno puede descifrar un texto, dejando de lado la lectura comprensiva del mismo.

⁵⁰ Este resultado difiere del que aparece en el informe de Mérida y Montufar (Pp. 75), el mismo fue corregido debido a que se encontraron errores de tabulación en la base de datos de 2016.

⁵¹ Arándiga, A. et al. (2005). Comprensión lectora y procesos psicológicos. Universidad de Alicante: España.

⁵² Ibid. Pp. 51

De acuerdo a lo anterior, el bajo nivel de logro en comprensión lectora, tanto en el grupo control como el grupo de intervención, podría relacionarse con el tipo de actividades y prácticas procedimentales a las que el docente está dando énfasis en las aulas de primer grado.

Otra posible explicación surge desde los procesos de formación docente en relación al bajo desarrollo de la habilidad de mediar y estimular los procesos cognitivos de los niños y niñas, necesarios para garantizar el proceso de la comprensión lectora.

Además, es importante tomar en cuenta los retos propios de la implementación de una metodología nueva. Factores tales como la resistencia inicial al cambio manifestada por algunos directores de las escuelas de aplicación de Jardín de letras bilingüe⁵³ o el grado de dominio incipiente de los materiales y la metodología por parte de los y las docentes podrían influir sobre los resultados de la efectividad del programa durante su primer año de aplicación.

Por el momento, éstas son sólo explicaciones provisionales que deben ser fundamentadas mediante procesos posteriores de investigación.

4.6 Escritura de palabras y frases

La subprueba de Escritura de palabras y frases mide la habilidad de escritura de palabras a partir de un dictado.

Tabla 7. PLI Escritura de palabras y frases

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	12.5	11.9	-0.6%
Español	41.9 ⁵⁴	43.1	1.2%
Diferencia entre idiomas	29.4	31.2	

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

El proceso de aprendizaje de la escritura supone dos etapas: aprender a escribir y escribir en forma significativa. Ambos procesos son semejantes a los de aprender a decodificar y leer comprensivamente.⁵⁵ Esta subescala se relaciona principalmente con la primera etapa, ya que se busca determinar si los niños y niñas han consolidado los aspectos automáticos de la escritura (reconocimiento y reproducción) por medio del dictado.

La diferencia de medias en esta subescala muestra un resultado atípico en relación al comportamiento de los grupos de intervención y control. En este caso, la diferencia en el idioma k'iche' refleja una leve disminución en el resultado del grupo de intervención, aunque es una diferencia mínima, casi inexistente (-0.6%). En el caso del idioma español, la mejora fue a favor del grupo de intervención, pero también en un margen casi imperceptible (1.2%).

Al analizar los resultados por ciclo escolar, observamos que en el grupo de intervención se tuvo un porcentaje de respuestas correctas de 11.9% para el idioma k'iche' y de 43.1% en el idioma español.

⁵³ Catholic Relief Services –CRS-. Op. cit. Pp. 11

⁵⁴ Este resultado difiere del que aparece en el informe de Mérida y Montufar (Pp. 76); el mismo fue corregido debido a que se encontraron errores de tabulación en la base de datos de 2016.

⁵⁵ Condemarín, M. & Chadwick, M. (1991). La escritura creativa y formal. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile. Pp. 95

En este caso, la brecha de resultados aumentó entre el idioma k'iche' y español aunque en un 1.8%, en comparación con el grupo control.

En el caso del grupo control, la expresión escrita de palabras y frases en k'iche' fue de 12.5% y en español fue de 41.9%.

Del análisis de los resultados anteriores se concluye que en la Subescala de Escritura de palabras y frases los resultados prácticamente no variaron entre los grupos de control e intervención.

Para encontrar una posible interpretación a los resultados planteados, se considera importante analizar las concepciones y prácticas habituales de los docentes, ya que su rol es fundamental en la adquisición de la escritura de los niños y niñas.

Durante el grupo focal llevado a cabo con 14 docentes seleccionados de escuelas de los cuatro municipios de intervención, como parte del estudio de mejora de Jardín de letras, los docentes refirieron no contar con suficiente tiempo de clase para realizar todos los ejercicios del libro de trabajo⁵⁶.

A este respecto, durante la revisión de una muestra libros del programa trabajados por los niños y niñas hasta finales del mes de agosto, se detectó que ocho libros, de los 30 revisados, se utilizaron principalmente para practicar sólo el trazo de las letras, dejando en blanco una buena parte de ejercicios y actividades de afianzamiento de las habilidades de escritura.

Este comportamiento podría responder a la concepción tradicional del aprendizaje de la lectoescritura planteado en la habilidad anterior. En relación a la escritura, la visión tradicional hace énfasis en el trazo y reproducción de letras y palabras, en lugar de privilegiar un enfoque más comunicativo.

Sin embargo, llama la atención que a pesar de haber dado más énfasis a la función ejecutiva de la escritura, los resultados de la PLI reflejan que no se logró desarrollar la habilidad de escribir palabras y frases al dictado en la mayoría de los niños y niñas, con o sin el Programa Jardín de letras bilingüe.

4.7 Expresión escrita de oraciones

La subprueba de Expresión escrita de oraciones evalúa la habilidad del niño o niña de escribir oraciones coherentes para expresar ideas.

Tabla 8. PLI Expresión escrita de oraciones

Idioma	Media 2016 Control	Media 2017 Intervención	Diferencia de medias Tamaño de la mejora
K'iche'	3.4	5.3	1.9
Español	28.4	25.7	-2.7%
Diferencia entre idiomas	25	20.4	
Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017			

La mayoría de prácticas para aprender a leer y escribir que se encuentran en el aula se basan aún en la caligrafía, la relación grafofónica (representar los fonemas en grafemas) o la disposición en el

⁵⁶ Paz, G. (2017) Estudio de sistematización y análisis de las mejoras al Programa Kotz'i'j tzi'b'/Jardín de letras bilingüe, detectadas durante su aplicación en cuatro municipios del departamento de Totonicapán durante el ciclo escolar 2017. PRODESSA. Pp. 43-44

papel, y pocas veces abarcan el proceso completo de producción del texto. Producir un texto significa elaborar un texto escrito portador del significado deseado por el autor.⁵⁷

En el caso de la expresión escrita de oraciones, la diferencia de medias se comportó de forma inversa en comparación a la habilidad de escritura anterior. En este caso, la diferencia fue de 1.9% de mejora en el idioma k'iche' en favor del grupo de intervención. De nuevo, este margen de mejora es muy pequeño como para determinar que ha habido diferencia entre los grupos. Esto aplica también para el caso del idioma español, en donde se reportó una disminución de resultados en el grupo de intervención (-2.7%) con relación al grupo de control.

Al analizar los resultados por ciclo escolar, se tiene que en el grupo de intervención, el porcentaje de respuestas correctas para el idioma k'iche' fue de 5.3%. Mientras que para el idioma español fue de 25.7%. La brecha entre idiomas en este caso, vuelve a estar más baja en el grupo evaluado en 2017.

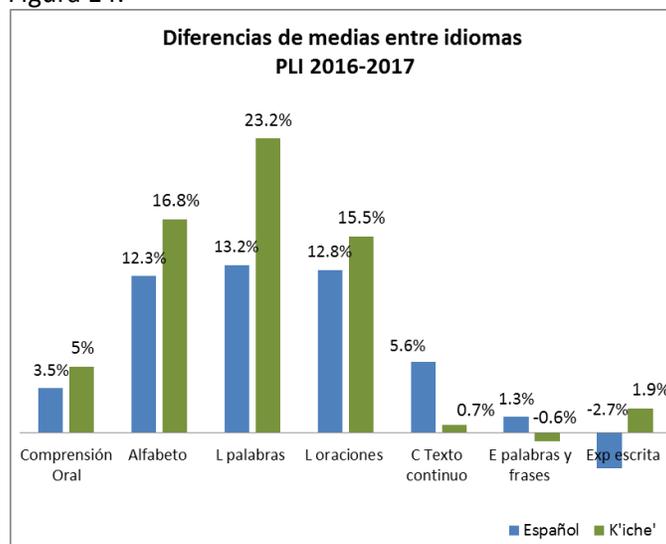
En relación al grupo control, se observa un 3.4% de respuestas correctas en el idioma k'iche', el porcentaje alcanzado más bajo en relación a todas las demás habilidades evaluadas por la PLI en ambos grupos. En el caso del idioma español, el porcentaje obtenido por el grupo fue de 28.4%. En español, este grupo obtuvo 2.7 puntos porcentuales más que el grupo de intervención.

Los resultados anteriores son esperables, tomando en cuenta que el desempeño obtenido en la subescala anterior, muestra que la primera etapa de aprendizaje de la escritura aún no estaba afianzada los dos grupos evaluados.

4.8 Comportamiento del grupo de intervención y control de acuerdo al indicador de diferencia de medias

La gráfica a continuación permite observar de manera general, el comportamiento del grupo de control y de intervención, en base al indicador de diferencia de medias que señala el tamaño del cambio en el desempeño de los grupos de estudio en las diferentes habilidades evaluadas por la PLI.

Figura 14.



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

⁵⁷ Fons Esteve, M Op. cit. Pp. 22-23

En el caso del idioma k'iche', el grupo de intervención obtuvo mejoras notables en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras y lectura de oraciones. Siendo la lectura de palabras la habilidad con mayor porcentaje de mejora en relación a todas las demás habilidades en este idioma, incluso en comparación con el incremento reportado en idioma español.

También se observó un incremento muy pequeño en la habilidad de comprensión oral en k'iche'. En el caso de expresión escrita de oraciones se dio un incremento de 1.9%, aunque esta diferencia es casi imperceptible.

En las habilidades de comprensión del texto continuo y escritura de palabras y frases, no se observó diferencia entre el grupo control y el grupo de intervención en este idioma.

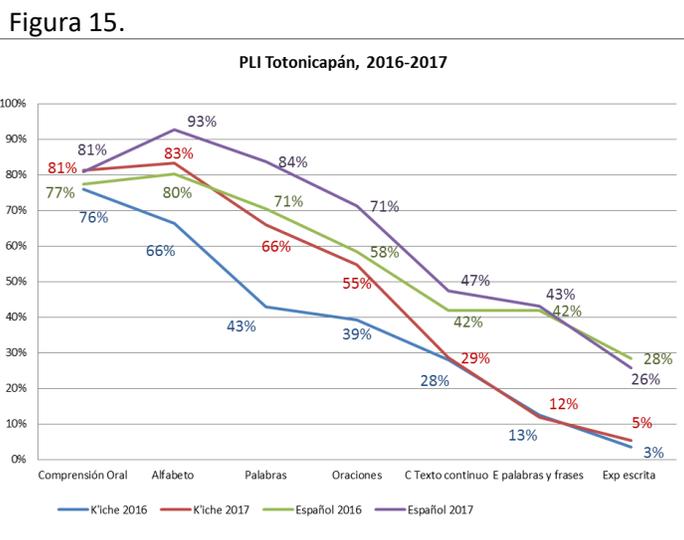
En el caso del idioma español, se observó una mejora en el desempeño del grupo de intervención frente al grupo control en las habilidades de comprensión oral, conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones y comprensión del texto continuo.

El mayor porcentaje de mejora se alcanzó en la lectura de palabras, en un margen de diferencia pequeño comparado con la lectura de oraciones y el conocimiento del alfabeto. La menor mejora se obtuvo en comprensión del texto continuo y en la habilidad de comprensión oral.

Se reportó un leve incremento de desempeño en la habilidad de escritura de palabras y frases a favor del grupo de intervención. Se observó una leve disminución de los resultados del grupo de intervención en la habilidad de expresión escrita de oraciones en el grupo de intervención con respecto a los resultados observados en el grupo control.

4.9 Comportamiento de habilidades de lectoescritura de los grupos por idioma

La siguiente gráfica permite otra forma diferente de apreciar cómo se comportó el desempeño de las habilidades de lectoescritura de los grupos de intervención y control de acuerdo al idioma:



Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

Al observar el desempeño de los idiomas en cada grupo comparado, se observa una disminución de la diferencia de desempeño entre el idioma k'iche' y el idioma español en el grupo de intervención, con relación a lo observado en el grupo control en 2016.

La diferencia de desempeño entre idiomas fue más baja en el grupo de intervención para las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras y lectura de oraciones. Se observó una disminución de la brecha entre idiomas también en la expresión escrita de oraciones, aunque en esta habilidad no se reportó incremento de resultados para el idioma español en este grupo.

El comportamiento observado en la diferencia de resultados entre idiomas, sugiere una disminución de la disparidad de desarrollo entre el k'iche' y el español para las habilidades de lectoescritura anteriores, en el grupo expuesto a Jardín de letras bilingüe.

4.10 Análisis estadístico de los resultados

Se realizó el análisis estadístico de los datos obtenidos a través de la prueba t de Student y el Análisis de Varianza o ANOVA -Analysis of Variance-. Este análisis permite conocer si las diferencias observadas entre los grupos de control e intervención tienen significancia estadística y de esta manera, aceptar o rechazar la hipótesis nula en este estudio.

Hipótesis nula: No hay diferencia estadísticamente significativa –aumento o disminución- entre el grupo de intervención con respecto al grupo control, en cuanto al promedio de porcentaje de respuestas correctas para cada habilidad de Lectoescritura inicial medida por la PLI.

Hipótesis alterna: Existe diferencia estadísticamente significativa –aumento o disminución- entre el grupo de intervención con respecto al grupo control, en cuanto al promedio de porcentaje de respuestas correctas para cada habilidad de Lectoescritura inicial medida por la PLI.

1. Análisis de resultados PLI K'iche'

a. Análisis de Varianzas – ANOVA

Tabla 9. Análisis de resultados PLI k'iche' – ANOVA-

Habilidad	Sig. (bilateral)	Diferencia estadísticamente significativa
Comprensión Oral PRC	0.001	Sí: aumento
Alfabeto PRC	0.000	Sí: aumento
Palabras PRC	0.000	Sí: aumento
Oraciones PRC	0.000	Sí: aumento
Comprensión Texto Continuo PRC	0.816	No
Escritura Palabras y Frases PRC	0.074	No
Expresión escrita PRC	0.088	No

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

El análisis de varianzas (ANOVA) nos permite establecer que las diferencias entre el grupo de control (2016) y el grupo de intervención (2017) son significativas para las variables Comprensión oral, Conocimiento del alfabeto, Lectura de palabras y Lectura de oraciones, ya que para todas ellas la significación es menor que 0.05.

Esto significa que la aplicación del Programa Jardín de Letras puede asociarse a un aumento significativo en las habilidades de Comprensión oral, Conocimiento del alfabeto, Lectura de palabras y Lectura de oraciones, para la población estudiada, en el idioma k'iche'.

En cuanto a las variables Comprensión de texto continuo, Escritura palabras y frases y Expresión escrita, el ANOVA indica diferencias no significativas entre las medias del grupo de control (2016) y el grupo de intervención (2017), ya que para ambas variables la significación es mayor que 0.05.

Esto significa que el estudio no permite afirmar que existe una relación entre la aplicación del Programa Jardín de Letras y las diferencias en las habilidades de Comprensión de texto continuo, Escritura palabras y frases y Expresión escrita, para la población estudiada, en el idioma k'iche'.

La prueba T de Student permite llegar a las mismas conclusiones:

b. Prueba T de Student

Tabla 10. Análisis de resultados PLI k'iche' – Prueba T de Student

Habilidad	Sig. (bilateral)	Diferencia estadísticamente significativa
Comprensión Oral PRC	0.001	Sí: aumento
Alfabeto PRC	0.000	Sí: aumento
Palabras PRC	0.000	Sí: aumento
Oraciones PRC	0.000	Sí: aumento
Comprensión Texto Continuo PRC	0.816	No
Escritura Palabras y Frases PRC	0.075	No
Expresión escrita PRC	0.085	No

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

2. Análisis de resultados PLI Español

a. Análisis de Varianzas – ANOVA

Tabla 11. Análisis de resultados PLI español – ANOVA-

Habilidad	Sig.	Diferencia estadísticamente significativa
Comprensión Oral PRC	0.002	Sí: aumento
Alfabeto PRC	0.000	Sí: aumento
Palabras PRC	0.000	Sí: aumento
Oraciones PRC	0.000	Sí: aumento
Comprensión Texto Continuo PRC	0.036	Sí: aumento
Escritura Palabras y Frases PRC	0.665	No
Expresión escrita PRC	0.239	No

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

En este caso, el análisis de varianzas (ANOVA) nos permite establecer que las diferencias entre el grupo de control (2016) y el grupo de intervención (2017) son significativas para las variables Comprensión oral, Conocimiento del alfabeto, Lectura de palabras, Lectura de oraciones y Comprensión de texto continuo, ya que para todas ellas la significación es menor que 0.05.

Esto significa que la aplicación del Programa Jardín de Letras se asocia a un aumento significativo en las habilidades de Comprensión oral, Conocimiento del alfabeto, Lectura de palabras, Lectura de oraciones y Comprensión de texto continuo, para la población estudiada, en el idioma español.

En cuanto a las variables Escritura palabras y frases y Expresión escrita, el ANOVA indica diferencias no significativas entre las medias del grupo de control (2016) y el grupo de intervención (2017), ya que para ambas variables la significación es mayor que 0.05.

Esto significa que el estudio no permite afirmar que existe una relación entre la aplicación del Programa Jardín de Letras y las diferencias en las habilidades de Escritura palabras y frases y Expresión escrita, para la población estudiada, en el idioma español.

La prueba T de Student también permite llegar a las mismas conclusiones:

b. Prueba T de Student

Tabla 12. Análisis de resultados PLI español – Prueba T de Student

Habilidad	Sig. (bilateral)	Diferencia estadísticamente significativa
Comprensión Oral PRC	0.000	Sí: aumento
Alfabeto PRC	0.000	Sí: aumento
Palabras PRC	0.000	Sí: aumento
Oraciones PRC	0.000	Sí: aumento
Comprensión Texto Continuo PRC	0.035	Sí: aumento
Escritura Palabras y Frases PRC	0.665	No
Expresión escrita PRC	0.239	No

Elaboración propia a partir de la base de datos de PRODESSA 2016 y 2017

5. Conclusiones

A partir del análisis de resultados y hallazgos encontrados durante el desarrollo de este estudio, se plantean las siguientes conclusiones en relación a las preguntas de investigación:

¿Existen diferencias de aprendizaje de la lectoescritura inicial entre los grupos considerados en este estudio?

1. Idioma k'iche'

- 1.1 La diferencia de medias muestra mejoras importantes en el grupo de intervención con respecto al grupo control, en las habilidades de Conocimiento del alfabeto, Lectura de palabras y Lectura de oraciones. Estas diferencias son estadísticamente significativas, según los resultados de las pruebas ANOVA y t de Student.
- 1.2 La lectura de palabras es la habilidad con mayor porcentaje de mejora en relación a todas las demás habilidades en este idioma, incluso en comparación con el incremento reportado en idioma español.
- 1.3 En las habilidades de Comprensión del texto continuo, Escritura de palabras y frases y Expresión escrita no se registró ninguna diferencia –ni aumento ni disminución– estadísticamente significativa.

2. Idioma español

- 2.1 Se registra una mejora estadísticamente significativa en el desempeño del grupo de intervención frente al grupo control en las habilidades de Conocimiento del alfabeto, Lectura de palabras, Lectura de oraciones y Comprensión del texto continuo.
- 2.2 El análisis estadístico señala que no hubo diferencias significativas en el desempeño de las habilidades de Escritura de palabras y frases y Expresión escrita de oraciones, entre el grupo de intervención y el grupo control.

Interpretación de resultados

3. Algunas hipótesis explicativas al respecto de los resultados en las habilidades en las que no se registraron cambios relevantes entre el grupo de intervención y control, pueden estar relacionadas con la concepción tradicional sobre el aprendizaje de la lectoescritura, en donde se da mayor énfasis a la decodificación; la necesidad de fortalecer los procesos de mediación pedagógica de las habilidades cognitivas implicadas en la lectura y escritura comprensiva; y el periodo de adaptación propio del primer año de aplicación de la metodología Jardín de letras.

¿Cuánto están aprendiendo a leer y escribir los estudiantes de primero primaria en k'iche' y en español en las escuelas de intervención del programa Jardín de letras bilingüe?

Los estudiantes evaluados a principios del mes de septiembre de 2017, muestran las siguientes características en relación al porcentaje de respuestas correctas obtenido en la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI–:

1. Idioma k'iche'

- 1.1 Los niños y niñas del grupo de intervención mostraron un buen dominio del conocimiento del alfabeto (83.3%) y pudieron descifrar correctamente el 66% de las palabras. Lograron leer las oraciones en la Prueba de Lectoescritura Inicial en un 54.7%, esta habilidad aún requiere más ejercitación para lograr un mayor nivel de desarrollo.
- 1.2 Las habilidades de comprensión de texto continuo (28.6%), escritura de palabras y frases (11.9%), así como expresión escrita en idioma k'iche' (5.3%) se encuentran aún en un nivel de desarrollo incipiente.

2. Idioma español

- 2.1 En el idioma español, los niños y niñas demostraron un alto porcentaje de conocimiento del alfabeto (92.6%), lograron decodificar un buen porcentaje de palabras (83.8%) y un porcentaje aceptable de oraciones (71.2%) en la Prueba de lectoescritura inicial –PLI-.
- 2.2 Alcanzaron un porcentaje de 47.4% de respuestas correctas en la subescala de Comprensión de texto continuo en este idioma, lo que evidencia que el proceso de leer con comprensión en este grupo de niños y niñas aún no se ha alcanzado.
- 2.3 En relación a las habilidades de escritura en español, su habilidad de escribir palabras y frases al dictado es relativamente baja (43.1%) y no logran expresarse aún de manera escrita (25.7%).

3. Se observó que, al igual que sucedió en la investigación ¿Qué pasa en primer grado? con el grupo control, el porcentaje de respuestas correctas del grupo de intervención fue disminuyendo conforme las habilidades que mide la PLI fueron aumentando en dificultad.

Diferencias entre idiomas

4. A lo largo del análisis de resultados se detectó que los niños y niñas en el grupo evaluado en 2017, muestran un mayor dominio en el idioma español de las habilidades de lectoescritura medidas por la PLI. Este predominio del idioma español en el aprendizaje de la lectoescritura también se observó en el grupo de control en 2016.
5. Un hallazgo interesante es la disminución de la brecha de diferencia en el desempeño entre idiomas en el grupo de intervención con respecto al grupo control. Es decir, el desarrollo de algunas habilidades en idioma k'iche' ya no se encuentran tan alejadas de su equivalente en español. Este hallazgo se detectó en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones y expresión escrita de oraciones.
6. De acuerdo al informe ¿Qué pasa en primer grado?, la gran mayoría (91%) de los niños y niñas que participaron en el estudio de 2016 (grupo control), recibieron clases para aprender a leer y escribir únicamente en idioma español⁵⁸, esto quiere decir que la totalidad del tiempo dedicado al aprendizaje de la lectoescritura se hizo en este idioma.

Los resultados del presente estudio evidencian que los niños y niñas del grupo de intervención, en contacto con el Programa Jardín de letras bilingüe, aprendieron a leer y a escribir en dos idiomas, español y k'iche', durante el mismo período de tiempo del ciclo

⁵⁸ Mérida y Montúfar. ¿Qué pasa en primer grado? Op. cit. Pp. 86, 87

escolar (enero a septiembre) y con mejoras importantes con respecto al grupo control, en las habilidades de lectoescritura en idioma español anteriormente descritas en este informe.

Lo anterior permite establecer que el Programa Jardín de Letras contribuye a mejorar los procesos de aprendizaje de la lectoescritura en ambos idiomas, de forma simultánea el mismo año escolar.

6. Recomendaciones

Las recomendaciones planteadas en este apartado están dirigidas hacia los diferentes actores que tienen incidencia en el proceso de evaluación y mejora de la metodología y materiales del Programa de lectoescritura bilingüe “Kotz’i’j tz’ib’ / Jardín de letras bilingüe”; así como el equipo que acompaña su implementación en las escuelas de intervención.

a. Recomendaciones para equipo directivo a cargo del Programa Jardín de letras bilingüe:

1. Continuar con los procesos de capacitación al equipo técnico que brinda acompañamiento pedagógico a los y las docentes que utilizan el programa Jardín de letras. Las capacitaciones deberían centrarse en los temas sugeridos a continuación:
 - 1.1 Formas efectivas de lograr la sensibilización a docentes sobre la necesidad de cambiar el antiguo paradigma educativo centrado en la decodificación por un nuevo paradigma, centrado en un enfoque comunicativo funcional de la lengua (que implica encontrar sentido a lo que se lee y poder expresarse coherentemente por escrito).
 - 1.2 Herramientas pedagógicas para fortalecer en los docentes la capacidad de estimular los procesos cognitivos y lingüísticos (ej. describir, analizar, interpretar, inferir, etc.) en los niños y niñas de primer grado, para desarrollar las habilidades de comprensión lectora y expresión escrita en ese nivel.
 - 1.3 Estrategias para promover el fortalecimiento de las habilidades de lectoescritura inicial en el idioma k’iche’ en contextos en que los docentes presentan diferentes niveles de dominio del mismo.
2. Fortalecer el proceso de monitoreo de la aplicación del Programa Jardín de letras en las escuelas mediante la revisión y actualización del instrumento utilizado durante las visitas de acompañamiento pedagógico, de manera que se pueda obtener información sobre el grado de fidelidad de la intervención.
3. Continuar con los procesos de evaluación y ajuste de los materiales del programa de acuerdo a las necesidades detectadas durante su implementación en las escuelas, tal como se hizo en este año con el Informe “Mejora del Programa Jardín de letras bilingüe”, estudio de sistematización y análisis de las mejoras detectadas durante su aplicación en los cuatro municipios de Totonicapán.

b. Recomendaciones para el equipo técnico que acompaña la intervención en las escuelas:

4. Abogar con directores, CTA’s y autoridades educativas locales por la estabilidad en primer grado de las y los docentes que utilizaron la metodología y recibieron las diferentes capacitaciones sobre el Programa Jardín de letras bilingüe en este primer año de intervención.
5. Generar consenso entre los directores/as de las escuelas de intervención sobre los beneficios del Programa Jardín de letras bilingüe para el aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües. La divulgación de los hallazgos positivos de este estudio puede contribuir a esta sensibilización.

6. Continuar con el fortalecimiento de las capacidades docentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial mediante el Programa Jardín de letras bilingüe a través del proceso de acompañamiento pedagógico y de las jornadas de capacitación. Introducir campañas de sensibilización sobre los temas planteados en el inciso uno de este capítulo durante las visitas a las escuelas, será de suma importancia.

7. Lista de referencias

- Arándiga, A., et al. (2005). *Comprensión lectora y procesos psicológicos*. Universidad de Alicante: España.
- Camargo, G., et al. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. USAID – MINEDUC. Guatemala.
- Carlino, P & D. Santana (2003). *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Cuarta edición. Machado libros: Madrid.
- Catholic Relief Services –CRS-. (2017). *Guatemala, Alimentos para la Educación. Informe semestral: Programa Aprendizaje para la vida*.
- Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Editorial Andrés Bello: Santiago.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Editorial Andrés Bello: Santiago de Chile.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer. De las ciencias cognitivas al aula. Serie Ciencia que ladra. Siglo XXI editores: Argentina*.
- Dehaene, S. (2015). *El cerebro lector. Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia. Serie Ciencia que ladra. Siglo XXI editores: Argentina*.
- Espinosa, K. (2015). *Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid*.
- Fons Esteve, M. (2009). *Leer y escribir para vivir. Alfabetización inicial y uso real de la lengua escrita en el aula. Colección Biblioteca Infantil. Editorial Graó: España*.
- Guarcax, A. & Juarez, E. (2013). *Estrategias de buenas prácticas en educación bilingüe e intercultural, Intervención pedagógica según tipología sociolingüística y cultural*. MINEDUC: Guatemala.
- Gillanders, C. (2007). *Aprendizaje de la lectura y la escritura en los años preescolares: manual del docente. 2ª. Edición. Editorial Trillas: México D.F.*
- Hernández Sampieri, R., et al. (2010). *Metodología de la investigación. Quinta Edición. McGraw-Hill. México*.
- Lebrero Baena, M. & Fernández D. (2015). *Lectoescritura. Fundamentos y estrategias didácticas*. Editorial Síntesis: Madrid.

Mérida, V. & Montúfar, E. (2016) ¿Qué pasa en primer grado? Investigación sobre la lectoescritura inicial en idioma k'iche' y español en cuatro municipios de Totonicapán. Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA: Guatemala.

Muñoz-Valenzuela C. & Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? Revista Iberoamericana de Educación. No. 45/5 OEI: Valparaíso, Chile.

Paz, G. (2017) Estudio de sistematización y análisis de las mejoras al Programa Kotz'i'j tzi'b'/Jardín de letras bilingüe, detectadas durante su aplicación en cuatro municipios del departamento de Totonicapán durante el ciclo escolar 2017. PRODESSA.

Proyecto de Desarrollo Santiago –PRODESSA-. Plan Estratégico 2016-2020.

Pugh, Kenneth, Presidente y Director de Investigaciones de los Laboratorios Haskins; Profesor Asociado de la Universidad de Yale; Profesor de la Universidad de Connecticut. Conferencia: Estudios de neuroimágenes sobre desarrollo del lenguaje, lectura y trastornos de la lectura. Encuentro Internacional de Infancia. Monterrey, México, 2014.

Roncal, F. et al. (2007). Educación Bilingüe Intercultural. Escuela Superior de Educación Integral Rural –ESEDIR- Mayab' Saqarib'al: Guatemala.

Serramona, J. (1990). Cómo desarrollar la lectura crítica. Colección Educación y Enseñanza. Ediciones CEAC: Barcelona.

Treviño, E., et al. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación: México.

Urquijo, S. (2007). Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura. III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance nacional e internacional. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata.