

“Creencias docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial”

Estudio exploratorio realizado en escuelas con y sin aplicación del Programa Kotz’i’j tzi’b’ / Jardín de letras bilingüe en seis municipios del departamento de Totonicapán durante el ciclo escolar 2018

**Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA
En el marco del Proyecto Aprendizaje para la Vida apoyado por
CRS y USDA**

Guatemala, septiembre de 2018

“Creencias docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial”

Estudio exploratorio realizado en escuelas con y sin aplicación del Programa Kotz’i’j tzi’b’ / Jardín de letras bilingüe en seis municipios del departamento de Totonicapán durante el ciclo escolar 2018

Este estudio fue realizado por Gabriela Paz Zaparolli bajo la orientación de Federico Roncal Martínez y el apoyo de Fernando Rendón Terraza y Binel Silva

Proyecto de Desarrollo Santiago, PRODESSA

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

Guatemala, septiembre de 2018



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	4
Introducción	7
Capítulo 1. Contexto de la investigación	9
1.1. El Programa Kotz'i'j tz'ib' / Jardín de letras.....	9
1.2. El Proyecto Aprendizaje para la Vida Fase II	11
Capítulo 2. Marco referencial.....	13
2.1. Creencias docentes sobre lectoescritura inicial	13
2.2. Prácticas docentes.....	17
Prácticas docentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial	17
2.3. Factores de influencia en las creencias y en las prácticas docentes.....	21
Formación docente	22
Experiencia docente	24
Hábitos lectores	24
2.4. Lectoescritura inicial	25
Habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura inicial	25
2.5. Enfoques de enseñanza de la lectoescritura inicial	30
2.6. Análisis de las creencias docentes en lectoescritura	32
Paradigmas en la educación y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	33
Capítulo 3. Marco Metodológico	34
3.1. Participantes.....	36
Estratificación de la muestra.....	36
3.2. Instrumento.....	39
Proceso de validación del instrumento.....	40
3.3. Procedimiento	40
Capítulo 4. Resultados.....	42
4.1. Condiciones de las escuelas y docentes participantes en la muestra.....	42
4.2. Condiciones de las escuelas y docentes participantes en la muestra.....	46
Última serie	58
4.3. Comparación entre grupos.....	61
Discusión de resultados de la comparación entre grupos	62
Capítulo 5. Conclusiones	63
Capítulo 6. Recomendaciones.....	67
Referencias bibliográficas	68

Resumen ejecutivo

En Guatemala la tradición pedagógica de las y los docentes del sector oficial parece estar orientada a considerar el aprendizaje de la lectoescritura inicial como el aprendizaje de la decodificación de palabras y frases. Las investigaciones desarrolladas en el país en materia de lectura y escritura en primer grado así lo demuestran. En 2014, la Digeduca reportó que tan solo uno de cada diez estudiantes a nivel nacional concluye este grado leyendo con fluidez y comprendiendo textos según los indicadores en el CNB (2018, p.7).

En 2017, PRODESSA realizó un estudio con estudiantes de primer grado en cuatro municipios de Totonicapán para evaluar el programa Kotz'íj tz'ib' / Jardín de Letras Bilingüe. Se encontró que la lectura de palabras, tanto en español como en k'iche', fue la habilidad con mayor porcentaje de logro en los estudiantes. Las habilidades con el menor desempeño fueron la lectura comprensiva y la escritura expresiva a pesar de que este programa presentaba una serie de actividades y ejercicios para desarrollarlas.

Entender lo que los y las docentes creen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para poder generar estrategias de cambio hacia un nuevo paradigma pedagógico que considere el desarrollo de la lectura comprensiva y la escritura expresiva como metas de aprendizaje desde los grados iniciales y haga posible elevar así la calidad educativa.

Gil y Bigás (2012) afirman que el sistema de creencias tiene incluso mayor peso en la práctica pedagógica en el aula que el conocimiento adquirido durante las actividades de formación inicial, la formación permanente y las orientaciones que provienen del currículo. Por lo anterior, todos los aspectos externos, incluidas las políticas públicas en materia de educación, muchas veces son asumidos solo de forma parcial por el colectivo docente.

Por lo anterior, este estudio se propuso explorar e identificar las concepciones más comunes relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en los y las docentes que aplican el programa Jardín de letras bilingüe en los municipios de Totonicapán, Momostenango, San Andrés Xecul, Santa María Chiquimula y Santa Lucía La Reforma durante el ciclo escolar 2018.

El proceso de investigación se planteó los siguientes objetivos: (1) Describir las creencias más comunes acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial en los docentes de primer grado que aplicaron el programa Jardín de letras bilingüe. (2) Describir las creencias más comunes acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial en los docentes de primer grado que no aplicaron el programa Jardín de letras pero que participan en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase dos. (3) Explorar el perfil profesional y social de los docentes participantes en este estudio. (4) Comparar las creencias de los docentes que aplicaron el programa y los que no lo hicieron.

Para poder alcanzar los objetivos anteriores se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo. Para recoger la información de la muestra, se recurrió a la aplicación de un cuestionario sobre creencias docentes. Los cuestionarios fueron aplicados en las escuelas durante la segunda y tercera semana del mes de agosto. La muestra estuvo conformada por 140 docentes de 117 escuelas.

Los y las docentes fueron seleccionados aleatoriamente de entre estratos formados a partir de las variables: tipo de intervención, municipio, tamaño y tipo de la escuela. Sin embargo, la muestra que se utilizó efectivamente no coincidió totalmente con el listado definido aleatoriamente, debido a que algunas escuelas decidieron no participar en el estudio.

La distribución final de la muestra, en relación al tipo de intervención en lectura, estuvo conformada de la siguiente manera:

Cuadro No. 3 Distribución de docentes de acuerdo a tipo de intervención

Programa que aplican	Cantidad de docentes	Porcentaje
Kemom Ch'ab'al	27	19.3%
Jardín de Letras	16	11.4%
Ambos	38	27.1%
Ninguno (grupo de control)	59	42.1%
Total	140	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Los cuestionarios fueron aplicados en las escuelas durante la segunda y tercera semana del mes de agosto. El instrumento presentaba una serie de afirmaciones, cada una relacionada las siguientes categorías de análisis: lectoescritura en contextos bilingües, dificultades de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura inicial, habilidades de lectoescritura inicial y el rol de la afectividad en su aprendizaje.

Se utilizó una escala de Likert como método para recoger la respuesta de los docentes a cada afirmación. Dentro del instrumento se incluyeron, además, dos ítems en los que el encuestado debía seleccionar más de una respuesta de entre un grupo de opciones.

Dentro del contexto de esta investigación, el término creencias docentes se reconoció como las ideas, saberes y concepciones que tienen los docentes acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial en sus distintas dimensiones: animación a la lectura, desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, comprensión lectora y escritura inicial.

El análisis comparativo entre los resultados obtenidos en cada uno de los grupos de la investigación –grupo de intervención y grupo de control- mediante la prueba de Chi cuadrado mostró que no hay diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los ítems de la encuesta, con excepción de uno. La ausencia de diferencias puede estar relacionada con la dificultad operativa de modificar las creencias en los docentes, la falta de procesos reflexivos con ellos para que cuestionen sus propias creencias y las modifiquen.

El ítem en el cual se encontró una diferencia de 20 puntos porcentuales a favor del grupo de intervención respecto al grupo control fue: <<Es posible realizar actividades de expresión escrita aunque los niños no hayan aprendido todavía a leer y a escribir>>. El 71% de los docentes que aplican los programas de lectura de PRODESSA, creen que sí es posible realizar actividades de expresión escrita con niños y niñas que aún no han aprendido a leer y escribir. Aunque es únicamente una creencia entre 18 creencias analizadas, resulta positivo que el grupo de intervención ya comprende el proceso de escritura emergente.

Debido a que el análisis estadístico no mostró diferencias entre los grupos, se decidió presentar los hallazgos de cada ítem para la totalidad en la muestra, es decir, los resultados no se separaron de acuerdo a grupo de intervención y grupo de control.

Entre los hallazgos más relevantes, se encontró que continúa la tendencia hacia un paradigma tradicional dentro del cual se sustenta la creencia de que es mejor enseñar a leer y a escribir en español indistintamente del contexto bilingüe en el cual los docentes encuestados desarrollan su práctica educativa.

La mayoría de los y las docentes participantes entienden, en mayor o menor grado, el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso mecánico de decodificación y codificación respectivamente, separado de su función comunicativa y de construcción/transmisión de significados.

La mayoría de docentes encuestados/as consideran que entre las causas más importantes por las cuales un niño no aprende a leer y a escribir al final del año escolar se encuentran los padres y madres de familia y en segundo lugar las causas asociadas con los niños y niñas. Solo 19% considera causas relacionadas con el o la docente. Este hallazgo puede estar relacionado con la resistencia de algunos docentes a revisar sus creencias y prácticas docentes, ya que establecen en sujetos externos a sí mismos las explicaciones de los resultados de aprendizaje de las y los niños.

El 90% de los docentes manifiestan algún grado de acuerdo con que la conciencia fonológica es muy importante para que los niños logren desarrollar la comprensión lectora. Asimismo, esta habilidad fue la segunda opción con mayor porcentaje de selección en el ítem sobre cuáles son los elementos más importantes para el aprendizaje de la lectura; sólo superada por la opción que hacía referencia al conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos, en el mismo ítem.

Ante la importancia de las creencias docentes, se hace necesario repensar en las estrategias de capacitación/formación permanente. Es necesario reforzar los conocimientos técnicos y pedagógicos necesarios para abordar el aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo, estos esfuerzos deben ir acompañados de procesos de autorreflexión y reflexión colectiva acerca de las propias prácticas y las concepciones subyacentes a dichas acciones en el aula.

Los procesos de transformación pedagógica, afirma Lozano (2017) <<...contribuyen a la formación de maestros más críticos, reflexivos y propositivos en la construcción de una sociedad más participativa, democrática y empoderada frente a las situaciones de su realidad>>. (p. 176)

Introducción

En Guatemala la tradición pedagógica de las y los docentes del sector oficial parece estar orientada a considerar el aprendizaje de la lectoescritura inicial como el aprendizaje de la decodificación de palabras y frases. Las investigaciones desarrolladas en el país en materia de lectura y escritura en primer grado así lo demuestran. En 2014, la Digeduca reportó que tan solo uno de cada diez estudiantes a nivel nacional concluye este grado leyendo con fluidez y comprendiendo textos según los indicadores en el CNB (2018, p.7).

En 2017, PRODESSA realizó un estudio con estudiantes de primer grado en cuatro municipios de Totonicapán para evaluar el programa Jardín de Letras Bilingüe. Se encontró que la lectura de palabras, tanto en español como en k'iche', fue la habilidad con mayor porcentaje de logro en los estudiantes. Las habilidades con el menor desempeño fueron la lectura comprensiva y la escritura expresiva a pesar de que este programa presentaba una serie de actividades y ejercicios para desarrollarlas.

Entender lo que los y las docentes creen acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para poder generar estrategias de cambio hacia un nuevo paradigma pedagógico que considere el desarrollo de la lectura comprensiva y la escritura expresiva como metas de aprendizaje desde los grados iniciales y haga posible elevar así la calidad educativa.

Varios investigadores coinciden en que el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes es un factor clave de influencia en las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula. (Gil & Bigás, 2012; Fuentes, Calderín & Pérez, 2017)

Gil y Bigás (2012) afirman que este sistema de creencias tiene incluso mayor peso en la práctica pedagógica en el aula que el conocimiento adquirido durante las actividades de formación inicial, la formación permanente y las orientaciones que provienen del currículum. Por lo anterior, todos los aspectos externos, incluidas las políticas públicas en materia de educación, muchas veces son asumidos solo de forma parcial por el colectivo docente.

A pesar de su importancia, el tema de las creencias docentes en relación a lectura ha sido poco estudiado tanto a nivel nacional como en otros países. De acuerdo con estas autoras, <<las investigaciones internacionales se orientan más hacia los métodos usados por el docente en la enseñanza de la lectura, los niveles de comprensión y las estrategias utilizadas para enseñar a leer>>. (p.139)

Por esta razón, este estudio se propuso explorar e identificar las concepciones más comunes relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en los y las docentes que aplican el programa Kotz'i'j tz'ib' / Jardín de letras bilingüe en los municipios de Totonicapán, Momostenango, San Andrés Xecul, Santa María Chiquimula y Santa Lucía La Reforma durante el ciclo escolar 2018.

Se espera que los hallazgos derivados de este estudio sirvan de base para el diálogo y la sensibilización acerca de las concepciones docentes que influyen en las prácticas pedagógicas de las escuelas que participan en el Proyecto Aprendizaje para la Vida. Así como contribuir a que PRODESSA continúe desarrollando intervenciones en lectoescritura que abarquen, de manera integral, los distintos factores que participan en el acto educativo.

Capítulo 1. Contexto de la investigación

1.1. El Programa Kotz'íj 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, p.23).

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.

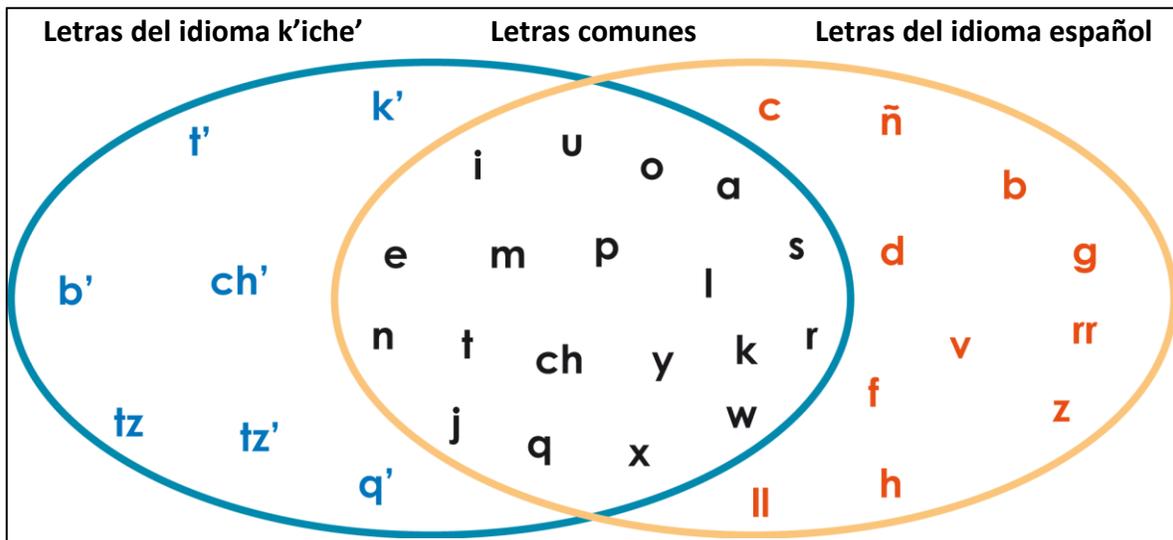
- 40 carteles: 22 en idioma k'iche' y 18 en idioma español. Los carteles incluyen una palabra generadora, la familia de sílabas de cada letra, otras palabras de apoyo y oraciones con esas palabras.
- Un libro de trabajo para cada niño o niña en el aula. El libro contiene imágenes atractivas y una gran 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.

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 No. 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.
 - Práctica 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

1.2. El Proyecto Aprendizaje para la Vida Fase II

Las escuelas en las que se aplicó el Programa Jardín de letras bilingüe durante el ciclo escolar 2018 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.

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

2.1. Creencias docentes sobre lectoescritura inicial

Varios investigadores coinciden en que el sistema de creencias, representaciones y saberes de los docentes es un factor clave de influencia en las prácticas pedagógicas que desarrollan en el aula (Gil & Bigás, 2012; Fuentes, Calderín & Pérez, 2017). Al respecto, Hernández, Ramírez y Doria (2015) afirman:

<<La selección de estrategias de lectura con finalidad transmisionista, y la elección de contenidos alejados de los intereses del estudiante, reflejan la concepción tradicional del docente frente al proceso lector, y subvalora la funcionalidad que tienen los textos en el significativo acercamiento al conocimiento.... Las prácticas de lectura de los docentes desde las concepciones tradicionales solo permiten desarrollar niveles literales de lectura en los estudiantes, pues su participación activa es poca, y cuando existe es de carácter reproductivo>>. (p.39)

Para poder comprender la influencia que tienen las concepciones de los y las docentes en su práctica pedagógica, es necesario conocer los aspectos o dimensiones que los diferentes teóricos e investigadores han incluido como parte del concepto de creencias docentes.

El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación de México, INEE, en su informe de 2017 acerca de las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria, refiere que las concepciones docentes deben ser entendidas como ideas y saberes, los cuales representan teorías de acción o modelos explicativos que son utilizados como guía durante las prácticas en el aula.

Por su parte, la Dgeduca (2017a¹) plantea que las representaciones, entendidas como el conocimiento colectivo que un grupo posee, están formadas por valores, actitudes, creencias y opiniones determinadas por el grupo social al cual los y las docentes pertenecen.

Palou (1996) explica que <<por creencias entendemos aquellas proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales no necesariamente estructurados, efímeras y fluctuantes, y consideradas en su dimensión personal. Las representaciones o sistemas de significados compartidos por grupos sociales son también proposiciones relacionadas con aspectos cognitivos o emocionales, que forman parte de la memoria colectiva y están consolidadas en el conjunto de grupos sociales>>. (Gil y Bigás, 2012, p.148)

Tomando en cuenta las definiciones anteriores, y en el contexto de esta investigación, el término creencias docentes se reconoce como las ideas, saberes y concepciones que tienen los docentes

¹ Debido a que la Dgeduca publicó tres estudios relacionados con lectoescritura inicial en 2017, en adelante se hará referencia al estudio *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado* como 2017a, al estudio *Perfil docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura* como 2017b, a la investigación *Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria* como 2017c.

acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial en sus distintas dimensiones: animación a la lectura, desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, comprensión lectora y escritura inicial.

Palou (1996) explica que los *saberes* son estructuras cognitivas relacionadas a un cuerpo de conocimientos que han sido aceptados por la sociedad y validados de forma científica (Gil y Bigás 2012, p. 148). Los saberes adquiridos por los docentes durante la formación inicial y permanente se ven mediatizados por las representaciones que los docentes han elaborado.

Diez (2011) expresa que el conocimiento humano está conformado, en gran medida por las creencias y en menor medida por verdades o certezas (Fuentes, Calderín y Pérez 2017, p.2). Por esto, las actuaciones humanas están motivadas, en gran parte, por los sistemas de creencias que las personas poseen. Mumby en Corral (2005) define las creencias como puntos de vista que aunque no han sido elaborados de forma consciente por el docente, actúan como supuestos que guían su conducta.

En relación con lo anterior, a pesar de que los maestros y las maestras hagan uso del lenguaje técnico de las corrientes pedagógicas, esto no debe ser tomado como indicativo de que estos saberes correspondan con sus creencias subyacentes. Esta falta de congruencia entre sus representaciones y los nuevos saberes, en ocasiones frena la introducción de cambios y puede provocar que las actividades y estrategias pedagógicas adquiridas se mecanicen, ritualicen y pierdan su sentido inicial.

El tipo de representaciones que frenan y debilitan el quehacer docente de acuerdo con Gil y Bigás (2012) se basa en las siguientes creencias y actitudes de los y las docentes acerca de la lectoescritura:

- Una actitud de desconfianza ante las propuestas nuevas bajo el argumento de que existe una desconexión de la academia con la realidad en las aulas de clase. Ej. “Los profesores (formadores de docentes) viven en su mundo, no conocen la realidad de las escuelas, ya me gustaría verles en clase, la teoría es muy bonita, pero la práctica...”
- Un argumento basado en la “tradicición”. Ej. “Siempre he enseñado a leer de la misma manera y a mí me ha ido bien...; todos hemos aprendido por el sistema.”
- La presencia de una ideología muy concreta que subyace a las creencias anteriores y que se basa en los planteamientos de algunas teorías del aprendizaje:
 - La importancia de la mecanización y de la repetición para alcanzarla.
 - Una progresión que se inicia con el aprendizaje de los elementos más simples (letras) y su posterior unión para formar elementos más complejos (sílabas y palabras).
 - El ordenamiento gradual de las letras o sonidos por los que hay que comenzar.
 - La convicción de que la comprensión aparecerá al poder descifrar un texto porque el significado está en la lectura.
 - Finalmente, la creencia de que es mejor trabajar por separado la escritura de la comprensión de textos.

En relación a la apropiación de las ideas anteriores en el imaginario docente, los autores dan cuenta de que las creencias sobre la enseñanza se establecen en las etapas tempranas de la vida del individuo, derivadas de su propio proceso de escolarización (Pajares, 1992; Knowles, 1994 citado en Macotela y otros 2001). Asimismo, este tipo de creencias podrían estar asociadas al desconocimiento, la poca apropiación de los distintos postulados pedagógicos o a prejuicios fijados anticipadamente (Fuentes, Calderín y Pérez 2017).

Tales sistemas de creencias pueden ser reestructurados o cambiados a la luz de procesos de autorreflexión que posibiliten al docente identificar sus creencias en base a la evaluación de la propia práctica pedagógica (Gil y Bigás, 2012; Hernández, Ramírez y Doria, 2015). De esta forma se logra sensibilizar a las y los maestros sobre la influencia de sus representaciones, muchas veces no conscientes, en su desempeño y por ende, en el aprendizaje de los niños y las niñas.

Al respecto, se considera importante incluir en esta revisión los resultados de la investigación cualitativa realizada por Hernández, Ramírez y Doria en 2015 cuyo objetivo era comprender la influencia de las concepciones de lectura en un grupo de seis docentes de educación básica. Los investigadores desarrollaron un diseño de Investigación-Acción Participativa. El estudio comprendió tres fases, en espiral: exploratoria, ejecución y valoración, sistematización.

En la fase de exploración se desarrollaron conversaciones preliminares con el consejo académico, los directivos y los maestros/as para sensibilizar sobre los siguientes temas: la influencia que ciertas concepciones podían tener en el bajo desempeño lector de los estudiantes y la importancia del trabajo en equipo para solucionar el problema. Como resultado se creó el Grupo de Investigación Reflexión –GIR-, conformado por los seis docentes y que tenía como propósito revisar y analizar sus propias prácticas de lectura.

Se recurrió a la descripción y sistematización de estrategias, entrevistas semiestructuradas y observaciones de clase. La información se organizó en esquemas y se sometió al análisis grupal con acompañamiento de los investigadores. Los autores dan cuenta del resultado de esta fase como <<la transformación de la percepción dispersa e individual de cada maestro sobre el problema de enseñanza de la lectura (cada maestro enseña a su manera, desde sus creencias), a una visión razonada y colectiva, fundamentada en el diálogo respetuoso y las retroalimentaciones de experiencia a experiencia... (p. 32)>>.

En la fase de ejecución, se desarrollaron sesiones orientadas por objetivos definidos y criterios establecidos por el GIR. Durante las reuniones tuvo lugar la contrastación teoría-práctica (en la primera fase los docentes se dieron cuenta de la necesidad de buscar referentes teóricos para superar las debilidades). De ahí se generaron en forma conjunta acciones y estrategias nuevas de planificación y ejecución de las prácticas pedagógicas que se sometieron a prueba en las aulas de clase.

Finalmente, en la última fase se valoraron y sistematizaron los alcances del proceso de transformación de las concepciones de lectura de los docentes en relación con las prácticas de aula

que realizaron para mejorar el proceso de comprensión lectora de sus estudiantes. Los investigadores dan cuenta de los resultados mediante la siguiente tabla:

Cuadro No. 1 Alcances y limitaciones del GIR en el proceso de transformación de las concepciones de lectura

Docente	Alcances	Limitaciones	Recomendaciones
A	“conocer que hay clases de concepciones de lectura y cuál era la que poseíamos” “las planeaciones están en un formato institucional unificado que nos ayuda a tener secuencia en el desarrollo de dimensiones a través de los grados”	“consolidación de una cultura de la autoevaluación y de la planeación entre el grupo de docentes” “Tiempo en el horario escolar” “prospectiva del quehacer investigativo”	El continuo registro de procesos de autoevaluación
			Continuar con los procesos de planeación entre compañeros, ya que este ha ayudado a avanzar en la articulación de los procesos entre grados teniendo en cuenta necesidades y desarrollo de competencias
B	“conciencia de la influencia de las concepciones de lectura en las prácticas pedagógicas que propone” “las competencias no se ven como desarrollo de un grado sino con una continuidad por eso el valor de la articulación entre grados” “propuesta de integración del proceso a la dinámicas de reunión periódica de consejo directivo”	El compromiso con los procesos colectivos y de reflexión, no solo con la presencia de líderes sino como una actividad institucional constante Reducidos espacios para capacitación y cualificación de las prácticas docentes.	Extender al resto de docentes de la institución la concientización de la influencia de la concepción lectora en las actividades de aula y por ende del desempeño que alcanzan los estudiantes en comprensión lectora.
			Continuar en el mejoramiento y asimilación de los proceso reflexivos individuales y colectivos de las prácticas de aula como insumos que permiten mantener el análisis de las prácticas de lectura interdisciplinares transformándolas según el objetivo de interactividad

			y transaccionalidad del proceso de lectura y comprensión lectora
--	--	--	--

Fuente: Hernández, H., Ramírez, E. & Doria, R. (2015). Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes. *Entornos*, 28(1), p.p. 39.

A manera de conclusión, el proceso de autoevaluación a través de la reflexión sobre la propia práctica redundará en beneficios que van más allá del quehacer dentro del aula. Los procesos de transformación pedagógica, afirma Lozano (2017) <<...contribuyen a la formación de maestros más críticos, reflexivos y propositivos en la construcción de una sociedad más participativa, democrática y empoderada frente a las situaciones de su realidad>>. (p. 176)

2.2. Prácticas docentes

La importancia de las prácticas docentes para el aprendizaje ha sido fundamentada en diversidad de investigaciones en el ámbito educativo. Estudios muestran que los alumnos alcanzan mejores resultados en el aprendizaje cuando el docente diversifica sus actividades en el aula, brindando así mayores oportunidades de explorar y conocer un tema. (Castells, 2006 citado en Fons & Buisán, 2010, p.1).

Además de generar un clima positivo de aprendizaje a través de la diversidad en las actividades de enseñanza-aprendizaje, es fundamental que el docente promueva el diálogo y la interacción con los y las estudiantes. De manera que éstos asuman un papel activo en la construcción de sus conocimientos y habilidades. Lo anterior dentro de un ambiente de respeto y aceptación de las diferencias del alumnado.

En un estudio sobre las características observables y no observables de las buenas prácticas docentes, Bain (2006) identificó aspectos tales como lo que sabe el profesor, la forma como prepara y desarrolla sus clases, la actitud y el respeto hacia sus alumnos. Incluyó además el estilo docente, en este caso, el estimular e interesar a los estudiantes, así como fomentar su participación a través de preguntas. Otro aspecto identificado fue su forma de evaluar. (Citado en Díaz, Borges, Valadéz & Zambrano, 2015, p.914)

De acuerdo a Gimeno (1999) las buenas prácticas docentes se consideran acciones relacionadas con el cuidado, enseñanza y orientación de las personas. En esta definición las prácticas estarían relacionadas con los saberes estratégicos del docente y su conocimiento de los saberes y motivaciones de sus alumnos. (Citado en Díaz et al., 2015, p.914)

Prácticas docentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Digeduca (2017) define las prácticas docentes de acuerdo a los siguientes postulados:

<<Actualmente, las *prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial* son aquellas que consideran las diferencias individuales de los estudiantes (Connor, et al., 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 2005) y también las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y en la generación de un clima de aprendizaje para la lectura (Boyd & Rubin, 2006; Dickinson & Caswell, 2007; Dickinson, Darrow & Tinubu, 2008; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). Estas condiciones suponen una mayor participación verbal de los estudiantes en las aulas, pero con respuestas extensas a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación de palabras. En la generación de este clima adecuado para ofrecer reales oportunidades de aprendizaje, se sugiere al docente usar un lenguaje explícito, preciso e independiente del contexto, donde resulta relevante la realimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido (Medina & Meneses, 2011) (p.13)>>.

Se considera relevante sintetizar en este apartado algunos resultados de la investigación *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado* que la Digeduca desarrolló en el 2014 y de la cual se desprende la definición anterior. En el estudio se analizaron los resultados de la prueba ELGI realizada a estudiantes de primer grado a nivel nacional y los resultados de un cuestionario de factores asociados, aplicado a una muestra representativa de 1032 docentes. En el cuestionario se les solicitó que describieran las actividades que realizaban para enseñar a leer.

El objetivo del estudio fue analizar y relacionar las actividades de enseñanza-aprendizaje que los docentes realizaban en las aulas con los resultados obtenidos por los estudiantes en la prueba de lectura. Se utilizó el *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala* para clasificar los resultados más bajos en la categoría de *Etapa Emergente* y los más altos en la *Etapa Fluida*. Además, se pretendió identificar si existía un método que orientara el desarrollo de las actividades de la lectoescritura con los estudiantes ubicados en la etapa Fluida.

Tanto los docentes de la etapa Fluida como Emergente, mencionaron entre sus prácticas docentes más frecuentes: prácticas de lectura (individual o grupal), ejercicios de sonido de las letras y uso de juegos, cantos, poemas, rimas, etc. Sin embargo, los docentes de la etapa Fluida incluyeron cuenta cuentos y actividades de aprestamiento (desarrollo de la percepción visual y motricidad fina). Mientras que los docentes de la otra etapa mencionaron el trazo de letras y la enseñanza de sílabas.

Se encontró que los docentes con estudiantes en la etapa Fluida realizan las siguientes actividades con mayor frecuencia: enseñanza de los sonidos de las letras, planificación de juegos, cantos, poemas, rimas, etc., prácticas de lectura, cuenta cuentos y actividades de aprestamiento (desarrollo de la percepción visual y motricidad fina). Mientras que los docentes de la etapa Emergente se concentraron en realizar prácticas de lectura, trazar letras, desarrollar juegos, cantos, poemas, etc.,

Otros hallazgo interesante para el contexto del presente estudio consiste en que las actividades menos mencionadas tanto en los docentes de estudiantes en la etapa Fluida como los de la etapa Emergente fueron las orientadas hacia a la comprensión lectora.

Además, la mayoría de los docentes de la etapa Fluida utiliza un método para enseñar mientras que menos de la mitad de los docentes de la etapa Emergente tienen un método definido. De acuerdo al estudio, esto podría explicar la diferencia entre el desempeño de los estudiantes de ambas etapas.

Asimismo, se analizaron los textos escritos por las y los educadores en los cuestionarios. El estudio concluye que la mayoría de los docentes, no siguieron la consigna o instrucción escrita en el instrumento, lo cual podría evidenciar un bajo nivel de comprensión lectora. En ambos grupos de docentes se encontraron los mismos errores ortográficos y gramaticales, sin embargo, fue notable la diferencia de frecuencias entre cada etapa.

El estudio de las prácticas docentes se ha abordado desde diferentes perspectivas en otros países. En España, las prácticas para la enseñanza de la lectura y la escritura se caracterizan de acuerdo a cuatro dimensiones (Fons & Buisán, 2010; Llamazares, Alonso-Cortés & Sánchez, 2014; Cano V. & Cano R., 2012):

1. La dinámica del aula: cómo se organiza los espacios y horarios en el aula, los materiales impresos y textos utilizados, la aceptación o no de estudiantes con diferentes niveles de conocimiento en un mismo grupo, etc.
2. Aprovechamiento del aprendizaje ocasional: el grado de utilización de situaciones inesperadas que surgen en el aula, por ejemplo la iniciativa de los estudiantes para realizar una tarjeta de cumpleaños, y que permiten incrementar el vocabulario o realizar actividades de lectura y escritura.
3. Actividades instruccionales para el reconocimiento de letras: la enseñanza sistemática de las relaciones letra/sonido y el análisis de los sonidos de las palabras.
4. La consideración de los resultados o productos del aprendizaje: el mayor o menor énfasis que se hace en la decodificación correcta, en la caligrafía o los errores ortográficos para evaluar el adecuado desempeño de los estudiantes.

Cada dimensión engloba una serie de criterios cuyo grado de cumplimiento da lugar a que el docente encaje en uno de los siguientes *perfiles diferenciados de prácticas docentes* (Fons & Buisán, 2010; Llamazares et al., 2014; Cano V. & Cano R., 2012):

En el *perfil prácticas docentes instruccionales* se encuentran aquellos/as que prefieren destinar un tiempo específico en el horario escolar para actividades de lectura y escritura, contar con el conocimiento de las letras y de los sonidos que representan para enseñar a leer y escribir, corregir a los niños que adivinan en vez de leer y realizar actividades para analizar los sonidos que forman una palabra presentada oralmente.

En el *perfil prácticas docentes situacionales* encajan los docentes que utilizan las situaciones que emergen en clase, programan junto con maestros de otros niveles educativos, deciden qué vocabulario enseñar teniendo en cuenta las experiencias de vida que relatan los niños y niñas, usualmente organizan sus actividades de lectura y escritura en pequeños grupos, evalúan el progreso observando cómo escriben autónomamente textos breves y estimulan a sus estudiantes a escribir las palabras que necesitan aunque todavía no conozcan las letras.

En el perfil *prácticas docentes multidimensionales* se ubican los y las maestras que destinan un tiempo específico para actividades de lectura y escritura, recurren al conocimiento de las letras y de los sonidos para enseñar a leer y escribir, se fijan en cómo los niños escriben de forma autónoma textos breves para apreciar su progreso en el aprendizaje de la escritura, proponen actividades especiales para aumentar la lectura en voz alta y trabajan la lectura y la escritura a partir de situaciones que surgen en el aula.

Llamazares et al. (2014) afirma que las prácticas de tipo multidimensional y situacional tienen características que propician mayores oportunidades para el aprendizaje significativo de la lengua escrita. En el estudio realizado por estos autores a 2250 docentes en varias zonas geográficas de España se encontró que los perfiles se distribuían de forma equilibrada: prácticas instruccionales (33.87%), situacionales (37.06%) y multidimensionales (29.06%).

Por su parte, en México el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, INEE (2007) realizó una caracterización de las prácticas docentes para la enseñanza de la comprensión lectora en las que identificó dos tipos:

Las *prácticas docentes comprensivas* que definieron como las actividades que realizaba el docente para ofrecer a sus estudiantes oportunidades de interacción con los textos y la construcción de significados a partir de lo leído. Estas prácticas se correspondían con el enfoque comunicativo y funcional de la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura. Además, fomentaban el uso de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones entre lo leído y los conocimientos previos del lector.

Las *prácticas procedimentales* se centraban en ejercicios mecánicos de extracción de información literal del texto, es decir, actividades con una limitada búsqueda de significados. Hacían énfasis en los aspectos formales de la lengua a través de actividades fuera de contexto y carentes de funcionalidad comunicativa.

El estudio concluyó que los docentes combinaban las prácticas procedimentales y comprensivas, aunque, con una inclinación hacia lo procedimental. Finalmente, vale la pena resaltar dos conclusiones que resultan de interés para el contraste de los hallazgos derivados del presente estudio con la evidencia recabada en el estudio de México:

1. Se identificó una falta de consistencia en las intervenciones de los 5,900 docentes participantes. La selección de sus prácticas en el aula pareciera no estar encaminada a atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos, sino que éstos podrían estar combinando las actividades que les son más cómodas o familiares sin que sean necesariamente las más adecuadas para fomentar la comprensión lectora.
2. Las modalidades de primaria que atienden a los alumnos más desfavorecidos son las que menos recursos reciben. Esta desigualdad en la distribución de los recursos pedagógicos y apoyos a la docencia se corresponde con la forma en que se distribuyen los resultados en el aprendizaje de los estudiantes participantes.

2.3. Factores de influencia en las creencias y en las prácticas docentes

Clemente & Rodríguez (2014) reconocen que las prácticas que los docentes realizan en las aulas no responden solamente al conocimiento teórico que éstos poseen, en este caso, sobre la enseñanza de la lectoescritura inicial. Mencionan que las disposiciones administrativas derivadas de las políticas educativas, así como las aportaciones de otros profesores, quienes han creado sus propios métodos, establecen pautas en el colectivo sobre cuándo y cómo enseñar a leer y a escribir.

Diversas investigaciones encuentran que tanto las prácticas docentes como el aprendizaje que los niños y niñas alcanzan sobre la lectoescritura inicial se encuentran condicionados por factores propios del contexto socioeconómico en el que se desenvuelve el acto educativo. La pobreza tiene un impacto directo en su desarrollo.

De acuerdo a Oliviera (s.f.), el acceso y la administración de recursos tales como libros de texto, bibliotecas de aula, materiales didácticos, infraestructura adecuada, alimentación y el contar con recurso humano calificado afectan directamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula. (Citado en Dgeduca, 2017a, p.12)

El tipo de aula parece ser otro factor que determina el quehacer docente y los resultados de aprendizaje de los estudiantes. Al respecto se afirma que << (...) en un aula donde la maestra debe atender dos grados o más se enfrenta el reto de trabajar actividades específicas para cada grado, repartiendo el tiempo en aula y la atención que decida a cada grado (Prodesa, ¿Qué pasa en primer grado?, 2016, p.56)>>.

Por otra parte, de acuerdo con los hallazgos de la investigación del INEE (2007), los factores que explicaron las variaciones en las prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora fueron:

- Los hábitos lectores de los profesores.
- Su formación inicial y continua.
- La organización del trabajo docente dentro y fuera de la jornada escolar, es decir, la forma en que organizan sus horarios y las responsabilidades asignadas en la escuela además de enseñar.
- La dotación adecuada de recursos en la escuela.

Las características individuales de los estudiantes también son consideradas como un factor de influencia en las prácticas docentes, o al menos debieran serlo si se parte del supuesto de que el docente debe adaptar sus actividades y estrategias didácticas a las necesidades educativas del alumnado que atiende.

Hasta este punto, se han presentado algunos factores externos que afectan el desempeño docente en el aula. En los apartados a continuación, se hace referencia sobre las características propias de los docentes las cuales en diferentes estudios han sido identificadas como factores de influencia en sus prácticas profesionales.

Formación docente

En distintas investigaciones a nivel nacional, la DigeDuca ha argumentado la necesidad de que el docente de primer grado cuente con formación específica sobre cómo enseñar a leer y a escribir. En el siguiente cuadro se presentan algunos extractos de los análisis que esta Dirección ha expuesto en sus informes sobre la situación educativa del país en materia de enseñanza de la lectura:

Cuadro No. 2 Formación inicial docente para la enseñanza de la lectura en Guatemala

Documento de referencia	Texto	Fuente
Currículum Nacional Base de Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación, área de Pedagogía, nivel primario	Respecto de la enseñanza de la lectura, dice: <<Orienta al estudiante a la interpretación de la realidad educativa (...). Para el efecto, se apoya en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que propician la adquisición del conocimiento virtual, sin obviar la importancia de desarrollar el hábito de la lectura de documentos impresos; así como la aplicación de supuestos teóricos, leyes y técnicas pedagógicas necesarias para su formación académica y orientación vocacional (DigeCur, s.f.) >>.	DigeDuca, Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado, 2017, p.17
	<<La carrera de bachillerato pone énfasis en el aprendizaje lector dirigido al futuro docente, es decir, su currículo desarrolla las competencias lectoras en los estudiantes. No se evidencia una formación en el nivel medio un curso relacionado con el aprendizaje del idioma>>.	DigeDuca, Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura, 2017, p.15
Malla curricular del Profesorado de Educación Primaria Intercultural impartido por USAC, área Fundamentos del aprendizaje, nivel primario	Al respecto se lee: <<que el estudiante aprenderá «estrategias y recursos de aprendizajes de la Comunicación y Lenguaje» I y II durante su formación profesional en la universidad>>.	DigeDuca, Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado, 2017, p.18
	En los currículos con formación bilingüe intercultural también se hace referencia a este aprendizaje en el área de Idioma Indígena y su Aprendizaje: << (...) el curso enfatizará en aquellos aspectos relativos a una mediación pedagógica que promueva aprendizajes significativos y pertinentes de los estudiantes y las comunidades indígenas (...)>>	DigeDuca, Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura, 2017, p.14
Currículum Nacional Base de Magisterio de Educación Infantil Bilingüe Intercultural, nivel preprimario	Este documento se incluyó en el análisis porque los docentes para el nivel primario no tienen ningún documento que explique cómo enseñar a leer: << (...) en el área de Didáctica del Idioma Materno (L1) para estudiantes de sexto magisterio, se limita a decir el qué y no el	DigeDuca, Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de

	cómo enseñar a leer, a través de lo que indica el CNB de esta carrera: (...)>>	la lectura, 2017, p.13
--	--	------------------------

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de las investigaciones citadas en este cuadro.

Esta información pone de manifiesto que en los currículos de formación del profesorado a nivel primario establecidos por el Mineduc sólo se presentan <<respuestas inferidas>> sobre la enseñanza de la lectura. (Digeduca, 2017b) Es decir, se ofrecen grandes lineamientos filosóficos de la educación sin orientaciones concretas sobre qué hacer y sobre todo, con qué método enseñar.

Lo anterior provoca que en algunos casos los docentes no utilicen un método o una combinación de métodos con un objetivo definido. Sino más bien, recurran a actividades desarticuladas para estimular la lectura, lo que causa un impacto muy negativo en el proceso de aprendizaje. Con todo, sorprende que de 347 docentes de primer grado encuestados a nivel nacional, nueve de cada diez consideren que su formación docente es idónea para enseñar a leer. (Digeduca, 2017b, p.8)

La situación respecto a la enseñanza de la lectura y escritura en Guatemala se hace aún más precaria en contextos bilingües e interculturales. En el departamento de Totonicapán, en 2016 Prodesa desarrolló la investigación *¿Qué pasa en primer grado?* En este estudio, se entrevistó a 60 maestros y maestras de escuelas primarias ubicadas en el área rural (97%), con fuerte presencia de población k'iche'.

Se encontró que 45% de los docentes tenían formación en Magisterio de Educación Primaria Urbana y 35% en Magisterio en Educación Primaria Intercultural. De acuerdo con los investigadores, el 80% de las maestras tenían una formación distinta al contexto en el que se encontraban. Es decir, sólo el 20% tenían formación para el área rural o para enfrentarse a contextos bilingües. (Prodesa, 2016, p.60)

Al respecto, los autores afirmaron <<Este fenómeno denota una debilidad del sistema educativo, que si bien tiene programas de Formación Inicial Docente² para contextos específicos, el esfuerzo se constituye en inútil si los procesos de contratación y asignación de maestras a las escuelas no lo toman en cuenta al momento de ubicarlas en una escuela (Prodesa, 2016, p.60) >>.

Es relevante mencionar que una composición muy similar respecto a la formación docente se identificó durante el estudio *Aprendiendo para la vida a través de Jardín de Letras*, realizado en 2017 en escuelas de aplicación de este programa de lectoescritura inicial.

Asimismo, durante la investigación *¿Qué pasa en primer grado?*, se encontró que de los y las 60 docentes observadas en el aula, 54 impartieron la clase de Comunicación y Lenguaje en español a pesar de que la mayoría de docentes afirmó estar enseñando a leer y a escribir de forma bilingüe. El estudio concluyó que no existe una concepción clara de los y las docentes participantes sobre lo

² Es necesario tomar en cuenta que en la actualidad ya no se ofrecen las carreras de Magisterio mencionadas en la investigación de 2016. Todas estas variantes del Magisterio fueron sustituidas por el Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación y por los Profesorados de Educación Primaria Intercultural y Bilingüe Intercultural de la Universidad San Carlos de Guatemala en el nivel oficial.

que es la educación bilingüe ya que muchas docentes consideran que esta equivale a impartir las instrucciones y algunas explicaciones en k'iche' y en español. (Prodesa, 2016)

La formación permanente, también conocida como formación en servicio, hace referencia a los procesos de capacitación que el docente recibe después que ha completado su formación inicial. Tiene el objetivo de mejorar su desempeño profesional. A este respecto, la Dgeduca (2017b) refiere que tres de cada diez docentes a nivel nacional han asistido a capacitaciones relacionadas con la enseñanza de la lectura. Esto parece sugerir que la práctica docente podría estarse realizando de manera empírica. (p.45)

Prodesa (2016) enfatiza que en materia de formación docente se hace necesario que en el país se cuente con programas de especialización, tanto a nivel inicial como permanente, para docentes de primer grado. Dicha especialización debe incluir capacitación sobre los siguientes aspectos:

- La mejora de las habilidades de lectura y escritura en idioma k'iche', en el caso de Totonicapán.
- La realización de diagnósticos lingüísticos a los estudiantes.
- Formación para enseñar a leer y a escribir de forma bilingüe así como la clarificación de la diferencia entre uso y aprendizaje de cada idioma.
- La implementación de procesos efectivos para facilitar que los estudiantes superen la decodificación mecánica y alcancen niveles de lectura comprensiva y expresión escrita, tal como lo establece el CNB. (p.90)

Experiencia docente

Los años de experiencia con que cuenta el docente también pueden influir en sus prácticas pedagógicas en el aula. No sólo es necesario tener experiencia practicando la docencia sino además, es fundamental contar con experiencia específica en el área que se está enseñando, en este caso en la enseñanza de la lectura y escritura inicial. Esta experiencia le permitiría al docente adaptar sus estrategias didácticas a las necesidades identificadas en sus alumnos.

En el departamento de Totonicapán, los y las docentes poseen en promedio cinco años o menos de experiencia en primer grado. Este tiempo es corto si se compara con el promedio de experiencia que estos educadores han adquirido en los otros grados de primaria. Además, parece ser que la experiencia que el docente pueda haber desarrollado sobre la enseñanza de la lectoescritura no es un factor a considerar para su reasignación a primer grado el año siguiente. (Prodesa, 2016)

En el estudio de 2016, Prodesa encontró que existe una alta rotación de las maestras que atienden primero. Es decir que, cada año, estas maestras y maestros son asignadas a otros grados distintos. Lo que provoca que la experiencia y la formación en lectoescritura acumulada por el docente sean desaprovechadas al cambiarlo de grado.

Hábitos lectores

El INEE (2007) refiere que <<los hábitos de lectura de los docentes pueden estar relacionados con las prácticas que desarrollan en las aulas, particularmente en lo que se refiere a la promoción de la comprensión lectora. Existe el supuesto de que un docente puede enseñar mejor lo que sabe y domina (p.84)>>.

De acuerdo con Caldera (2010) la inadecuada formación como lectores y escritores que los propios docentes recibieron durante su paso por la primaria, secundaria y su formación profesional repercute negativamente en su práctica profesional. De igual forma, el docente en su rol de mediador entre el alumno y el texto influye de forma consciente e inconsciente no sólo en los conocimientos sino también en las actitudes. (Citado en Dávalos, Rentería, Navarrete & Farfán, 2015 p.47)

La actitud positiva y motivación que el docente manifieste hacia la lectura por placer puede convertirse en un referente que estimule el hábito lector de sus estudiantes lo cual es de suma importancia pues el interés o gusto por la lectura es uno de los factores que contribuyen a explicar el rendimiento en comprensión lectora. (Linnakylä & Välijärvi, 2006 citado en Dávalos et al. 2015, p.46)

En Guatemala, la Digeduca (2017b) reporta que los docentes a nivel nacional leen en promedio cuatro libros al año. Situación que contrasta con la afirmación que se encuentra en el Currículo Nacional Base, CNB, sobre que los estudiantes de primer grado deben leer o escuchar cinco libros al año. (p.40).

2.4. Lectoescritura inicial

El aprendizaje de la lectura y escritura es visto en la actualidad como un proceso que se desarrolla por etapas según los expertos. Esta segmentación del proceso se realiza con el objetivo de comprender y estudiar mejor este aprendizaje. Sin embargo, en el contexto real, las habilidades y procesos en ocasiones se superponen y continúan de una etapa a otra. (Condemarín, 2002).

Estas etapas de aprendizaje corresponden a la lectoescritura emergente, la lectoescritura inicial, la lectoescritura establecida y a la etapa de lectura y escritura independiente o autónoma. Se considera que los niños y niñas aprenden a leer en primero primaria y afianzan este aprendizaje durante segundo y tercer grado (USAID, 2013, p.17).

La etapa de lectoescritura inicial se refiere al proceso mediante el cual se adquieren las capacidades para decodificar, leer con fluidez y comprender los textos, apropiados al nivel. Además, incluye el dominio por parte del estudiante de la destreza para expresar por escrito ideas coherentes.

Habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura inicial

El aprendizaje de la lectoescritura sucede cuando los niños han alcanzado las destrezas de la lectura y escritura inicial. Para los propósitos de este estudio, se presenta en este apartado una descripción

sucinta de lo que distintos autores/as consideran como las habilidades que los niños y niñas deben desarrollar en la etapa de lectoescritura inicial.

En esta compilación se incluye la descripción de cada habilidad y los subcomponentes esenciales que se deben dominar para desarrollar cada una. Asimismo, se incluyen algunos elementos que si bien no se corresponden con habilidades de los estudiantes, son procesos fundamentales que el docente debe realizar para apoyar el aprendizaje de la lectura y escritura.

Animación a la lectura

De acuerdo a Roncal (s.f.) el gusto por la lectura, es decir, el interés de los niños y niñas en leer por cuenta propia, se desarrolla cuando el docente logra el disfrute de este proceso a través de la lectura de cuentos pequeños, apropiados para su edad.

Para desarrollar el gusto por la lectura, es fundamental que los niños y niñas tengan la oportunidad de escuchar historias leídas por sus maestros/as. Las actividades lúdico-narrativas en la escuela, en las que, por ejemplo, se mezcla personajes de cuentos o inventa finales diferentes de la historia facilitan a los niños y niñas el relacionar el lenguaje oral con el lenguaje escrito. (Rodari, 2002; Sulby & Barnhart, 1994 citados en Clemente & Rodríguez, 2014, p.109)

Distintas investigaciones en el ámbito de la lectura han demostrado que existe una correlación entre la cantidad y calidad de cuentos que se le leen al niño y el desarrollo de su vocabulario y su lenguaje, así como el interés que muestre por la lectura y la escritura. Otras investigaciones manifiestan la relación que existe entre la lectura a los niños/as de distintos tipos de texto y su facilidad para adquirir la lectoescritura. (Sulby & Teale, 1991; MacGillivray, 2000; Reese, Cox, Harte & McAnally, 2003; Kleeck, Stahl y Bauer, 2003 citados en Clemente & Rodríguez, 2014, p.109)

Desarrollo del lenguaje oral

Esta habilidad implica el uso de las palabras de un idioma para expresarse o entender lo que otros dicen (Roncal, s.f.). El dominio de la lengua oral implica el dominio de cada uno de sus aspectos: fonológico, semántico, morfosintáctico y pragmático. (Wolf, 2008; RTI International, 2009 en Dgeduca, 2017c, p.10)

El *desarrollo fonológico* posibilita al estudiante distinguir, segmentar y manipular fonemas. El *desarrollo semántico* promueve el aumento del vocabulario, lo cual contribuye a una mejor comprensión de los textos. El *desarrollo morfosintáctico* implica la comprensión de las frases escritas, el orden de las palabras, etc., (Wolf, 2008). Todo esto hace posible el *dominio pragmático*, el cual alude a la función puramente comunicativa del lenguaje.

Conciencia fonológica

De acuerdo con Bravo (2000) la conciencia fonológica inicia con el desarrollo del lenguaje oral. Esta 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. (Linan-Thompson, 2004 citados en USAID, 2013, p.52)

La conciencia fonológica puede ser un determinante crítico del éxito en la lectura. Este vínculo se manifiesta de tres maneras: a) implica un umbral cognitivo a partir del que puede iniciarse la decodificación, b) el desarrollo fonológico es una condición previa que determina el posterior aprendizaje de la lectura y c) el desarrollo fonológico es una consecuencia del aprendizaje de la lectoescritura y, a la vez, este aprendizaje lo fomenta. (Bravo, 2002 citado en Espinosa, p.1)

De acuerdo a Morais (1998) y Carreiras et al. (2009) la conciencia fonológica no se debe a un proceso de desarrollo espontáneo o natural, por lo que debe ser promovida a partir de la acción pedagógica intencionado del docente (Citados en Clemente & Rodríguez, 2014, p.115). Estas actividades (juegos fonológicos) deben trabajarse como preparación al aprendizaje del código, sin embargo, cuando se enseñan directamente las letras también se está creando conciencia fonológica.

Seymour y Evans (1994) proponen que la *segmentación fonológica* sería la habilidad básica para iniciar la decodificación (citados en Dgeduca, 2017c, p.10). Por su parte, Wolf (2008) expresa que lo más propicio sería crear conciencia léxica a nivel oral, es decir, promover la *segmentación de las frases en palabras* para tomar conciencia de su existencia en el lenguaje oral.

La *conciencia silábica* hace ver al niño que las palabras pueden separarse en segmentos más pequeños, las sílabas. Finalmente, la *conciencia fonémica* permite identificar los sonidos de las letras que forman las palabras. Por la dificultad que supone aislar los fonemas en la corriente acústica, en ocasiones es necesario utilizar la escritura u otras representaciones gráficas como apoyo para identificar, contar o cambiar fonemas. (Clemente & Rodríguez, 2014)

Por su parte, Roncal (s.f.) plantea la importancia de que en ambientes de lectoescritura bilingüe se trabaje el *reconocimiento de fonemas en el otro idioma*, es decir en L2. Esto se refiere a fonemas que no existen en el lenguaje materno de los niños y las niñas. Tal sería el caso, por ejemplo, de los sonidos /f/ y /g/ en el idioma k'iche'.

Principio alfabético

El conocimiento del principio alfabético se produce cuando los niños y niñas son capaces de identificar la relación entre los nombres y sonidos de las letras. Esta habilidad tiene relación con la capacidad de recordar las formas de las letras escritas, relacionarlas con su sonido, para luego, reconocer los patrones y secuencias que representan el lenguaje oral de forma escrita (ortografía). (USAID, 2013)

La *asociación de la forma, nombre y sonido de las letras* corresponde a la enseñanza explícita del código. Es necesario reconocer la letra y diferenciarla entre otras para asociarla con un sonido específico del que preferiblemente ya se tiene que tener conciencia (Roncal, s.f.). Algunos autores han enfatizado la importancia de nombrar las letras a través de canciones u otras actividades

lúdicas. Sin embargo, es necesario aprender las asociaciones letra-sonido para poder reconocerlas en nuevas palabras. (Clemente & Rodríguez, 2014)

Un apoyo importante para el reconocimiento de las letras y sus asociaciones es la *reproducción del trazo de letras y sílabas*. Esto implica aprender a dibujar la letra, estableciendo en dónde inicia y termina cada trazo, así como su posición correcta. (Roncal, s.f.)

La *decodificación* implica utilizar la relación establecida entre grafema y fonema para poder leer palabras desconocidas. Estas palabras pueden ser desconocidas para el estudiante en su forma escrita pero generalmente ya existentes en su léxico oral. Para decodificar es necesario aplicar el principio alfabético que supone el desarrollo de una serie de habilidades fonológicas que facilitan el procesamiento lingüístico de lo que se lee. (Digeduca, 2017c)

De acuerdo con la Digeduca (2017c) <<el nombramiento rápido y automatizado de las letras y sus sonidos facilita la formación de patrones ortográficos, es decir, combinaciones de letras que se presentan frecuentemente en las palabras y que permiten su lectura por reconocimiento. Junto con la conciencia fonológica, este proceso es el mejor predictor de la fluidez lectora (p.12)>>.

Fluidez

Es la habilidad de leer con precisión, con expresión adecuada, es decir, con entonación y ritmo, así como con velocidad. La importancia de la fluidez radica en que si el estudiante automatiza el reconocimiento de palabras y la decodificación libera recursos atencionales para lograr la comprensión. La fluidez lectora es uno de los principales elementos que predicen el rendimiento en lectura y comprensión. (Fuchs, et al., 2001 citado en Digeduca, 2017c, p.25)

La *precisión* se refiere a la habilidad para reconocer las palabras correctamente. De acuerdo a Condemarin (2002) la precisión se refleja en el conocimiento del código y en la comprensión del significado. La *expresión adecuada* hace referencia al manejo correcto de la puntuación, la cual indica al lector cuándo hacer pausas y qué palabras se deben enfatizar. Esta es clave para que el lector pueda transmitir significados y sentidos al subir o bajar la voz. (p.137)

La velocidad funciona como indicador de la automaticidad de la lectura. USAID (2017), basada en los resultados de la aplicación piloto de la Evaluación basada en currículo –EBC- en el 2011 y 2012, plantea que en primer grado el nivel de fluidez lectora es de 29 a 38 palabras por minuto.

Para aumentar la velocidad es necesario practicar técnicas de reconocimiento de palabras. El *vocabulario visual* consiste en la capacidad de reconocer algunas palabras “a primera vista”. Si un niño 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 presenten. (Condemarin, 2002)

Para considerar que un lector realiza una lectura fluida, debe poder leer al menos el 95% de las palabras del texto (USAID, 2013). A este respecto, Condemarin (2002) manifiesta que los niños y

niñas sólo son capaces de leer con fluidez los textos que poseen una legibilidad apropiada para su nivel lector.

Comprensión lectora

Es importante tomar en cuenta que <<aunque una lectura automática y fluida es indispensable para que la información del texto ingrese a la mente del lector, el proceso de comprensión apenas inicia con este paso. Luego, que la información ha ingresado, es necesario procesarla para comprenderla>>. (USAID, 2017, p.22)

Comprender es un proceso activo de construcción de significado sobre lo que se oye o se lee. Implica estar en capacidad de comunicar eso que se ha leído y escuchado. La comprensión lectora es una tarea compleja que tiene relación con aspectos no sólo lingüísticos, sino también culturales y personales.

La *comprensión de lo leído* resulta de aplicar estrategias para procesar y relacionar la información. De acuerdo a Pang, Muaka, Bernhart y Kamil (2003) esta construcción de significado está vinculada a tener una motivación y un propósito claro para leer, así como un conocimiento previo por parte de los sujetos en relación con los textos. (Citados por Clemente & Rodríguez, 2014)

Antes de la comprensión lectora, está la comprensión oral. El desarrollo del lenguaje y del vocabulario oral facilita *la comprensión de lo escuchado*. Bruner (2004) afirma que el niño utiliza a la narración, desde una edad muy temprana, como forma de comprender al mundo. Así, el escuchar historias permite a los niños y niñas adquirir experiencia sobre la construcción de significados y familiarizarse con los ritmos y estructura del lenguaje escrito.

Diversos autores enfatizan la importancia de las preguntas para orientar los procesos de comprensión durante el proceso lector. Solé (2006) destaca el uso de preguntas para propiciar la elaboración de inferencias hacia la lectura. Esta autora propone además, que es esencial que el docente active los conocimientos previos de los niños y niñas como preparación a la lectura. (Citada en Llamazares, et al., 2013, p.310)

Escritura inicial

Cuando se habla de enseñar y aprender a escribir, con frecuencia se piensa en el trazo de las letras; sin embargo, la escritura, implica tanto los procesos motrices de producir un texto como los procesos cognitivos necesarios para comunicarnos. 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. (Condemarín, 1991).

Las habilidades relacionadas con el *sistema de escritura* aluden a sus aspectos más automáticos: el reconocimiento y la reproducción de letras y palabras. El estudiante debe conocer el principio alfabético para escribir, lo que le permite identificar el fonema y luego transformarlo en un grafema (Digeduca, 2017c). La habilidad de escribir palabras al dictado es considerada como una medida

exitosa de conocimiento del principio alfabético. (RTI International, 2009 citado en Dgeduca 2017c, p.25)

Tradicionalmente se considera que el aprendizaje de la escritura ha sido alcanzado cuando el estudiante es capaz de trasladar al papel lo que se dice oralmente (Borja, 2004 citado en Dgeduca, 2013, p.11). Esta concepción se ve reflejada en la siguiente definición sobre la escritura: <<Es la habilidad de escuchar sonidos y escribirlos correctamente en letras o palabras>>. (RTI International, 2009 citado en Dgeduca 2017c, p.14)

Sin embargo, dominar el sistema de escritura no es suficiente para alcanzar la función comunicativa de la escritura. De acuerdo a Roncal (s.f.) la *escritura expresiva* hace posible el describir lugares, personas u objetos, además de exponer sentimientos y narrar experiencias. Esta habilidad supone poner en práctica numerosas habilidades cognitivas (componentes de alto nivel) así como percepciones y expectativas socioculturales.

Fons Esteve (2009) 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. La producción del texto se lleva a cabo mediante un proceso de planificación, redacción y revisión, lo cual corresponde a las *etapas del proceso de escritura*; éstas no se desarrollan necesariamente en forma lineal, sino de forma recurrente.

2.5. Enfoques de enseñanza de la lectoescritura inicial

No se puede hablar de una teoría general de la lectoescritura inicial, sino más bien de enfoques que desde diferentes perspectivas intentan dar una explicación de lo que significa enseñar y aprender a leer y a escribir (Clemente, 2001; Pressley, 1999; Snow & Juel, 2005 citados en Clemente, Ramírez & Sánchez, 2010, p.315). Estas explicaciones provienen desde distintos campos de estudio: la psicolingüística, la neurología, la sociolingüística, la pedagogía, etc. (Clemente & Rodríguez, 2014)

Los postulados incluidos en el cuadro no. 2 se desprenden de los distintos enfoques didácticos en torno a la lectura y escritura. En algunos casos los enfoques se complementan y en otros, se contraponen. La importancia de conocerlos radica en el hecho de que cada uno ha profundizado en algún aspecto del tema, pero no en todos (Snow & Juel, 2005 citados en Clemente et al. 2010, p.315). A continuación se hace una revisión muy general de algunos de ellos con el propósito de orientar la interpretación y discusión sobre los datos obtenidos en este estudio.

Durante varias décadas, la enseñanza de la lectura estuvo centrada en el tema metodológico. El debate se desarrolló alrededor de dos grandes tradiciones pedagógicas: la valoración de los métodos sintético y analítico (Clemente & Rodríguez, 2014). Estos enfoques difieren en relación a la forma en que se considera que la información del texto es procesada por el lector.

En términos muy generales, los *métodos sintéticos* se basan en el supuesto del procesamiento ascendente del contenido (Bottom up). Esto significa que se parte de las unidades gráficas (letras o

fonemas), las cuáles se van combinando de forma progresiva hasta construir el sentido comunicativo del texto. Mientras que en los *métodos analíticos* se parte del procesamiento descendente (Bottom down). Es decir, se parte de las unidades completas (palabras o frases) para luego, en una segunda etapa descender a la diferenciación de sus componentes: las letras y fonemas. (Quintanal, 2013)

El enfoque en el método ha sido criticado por algunos investigadores que afirman que básicamente se centra en el proceso de enseñanza-aprendizaje del código, sin considerar realmente su significado cultural o su función comunicativa (Clemente & Rodríguez, 2014; Clemente et al. 2010). Sin embargo, es importante tomar en cuenta que una codificación adecuada es fundamental para alcanzar la comprensión lectora, aunque por supuesto, no es una condición suficiente (Abusamra & Joannette, 2012).

Con el paso del tiempo, la polémica metodológica pasa a un segundo plano y la atención se centra en otros aspectos: delimitar qué procesos cognitivos debe dominar un estudiante para aprender a leer y escribir, así como identificar aquellos procesos que no funcionan correctamente en individuos con problemas de aprendizaje. A partir de estas inquietudes surge la *corriente psicolingüística*.

En esta línea también se considera que para lograr ser lectores competentes se debe aprender y automatizar un código (Dehaene, 2009 citado en Clemente, 2010). Se plantea, además, que las habilidades específicas de conciencia fonológica y las reglas de correspondencia de fonema a grafema predicen la automatización de habilidades de reconocimiento de la palabra escrita. Estas habilidades no se producen de forma espontánea por lo que tienen que ser desarrolladas explícita e intencionadamente a través de programas educativos.

Al respecto de la comprensión lectora, algunos investigadores ponen de manifiesto la interacción de dos niveles de procesamiento: los microprocesos, que implican funciones cognitivas de bajo nivel y que están relacionados con el reconocimiento de las letras, la construcción silábica y la decodificación de palabras. Y los macroprocesos, en los que intervienen funciones cognitivas de alto nivel, relacionadas con la interacción de esquemas mentales, la elaboración de inferencias y la metacognición, entre otros. (Urquijo, 2007)

Una de las principales críticas hechas a este modelo es que parte del supuesto de que los procesos que operan en el aprendizaje de la lectoescritura << (...) son idénticos en quienes aprenden y de que es posible analizar al sujeto lector, sin tener que atender a su medio social ni a la cultura a la que pertenece (Clemente et al. 2010)>>. Aun así, su gran valor radica en que ha proporcionado bases científicas para el desarrollo de la lectura y escritura, así como el tratamiento de los problemas en su aprendizaje.

La *teoría sociocultural* surge en respuesta a las inquietudes sobre el papel que juega el entorno en la alfabetización. Al respecto Cassany (2006) expresa que la lectura y escritura no pueden ser entendidas sólo como tareas lingüísticas o procesos psicológicos, es necesario tomar en cuenta el significado que cada comunidad otorga a los textos en distintas situaciones y circunstancias (Citado por Hernández et al. 2015, p.30)

De acuerdo con este enfoque, la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura se encuentra sujeta a influencias de la cultura y del contexto socioeconómico de quien aprende (Clemente et al. 2010; Clemente & Rodríguez, 2014; Lozano, 2017; Hernández et al. 2015).

Esta corriente parte de los planteamientos de Bruner (1991) sobre el andamiaje o mediación que debe realizar el docente a partir de la interacción con sus estudiantes para orientar el aprendizaje. Por esta razón, el diálogo y la narración de cuentos se consideran clave en el proceso de apropiación del lenguaje escrito. Además, las actividades se realizan primero con ayuda del maestro/a quien progresivamente relega el control a sus alumnos hasta que puedan realizar la tarea de forma autónoma.

Otro referente teórico dentro de este enfoque lo constituye Vigotski (1979) quien enfatiza la importancia del lenguaje oral para comprender qué es la escritura. <<Su propuesta concreta es que el niño experimente, practique, distintos sistemas de representación primarios (gesto, dibujo y lenguaje oral) hasta llegar a lo escrito, considerado por él un sistema de representación secundario (Clemente et al. 2010, p.317) >>.

Finalmente, en esta compilación se considera relevante incluir los valiosos aportes del *modelo interactivo* representado por Solé (1992). Este modelo propone que <<el lector es un sujeto activo que procesa el texto y le aporta sus conocimientos, experiencias y esquemas previos (p.14)>>. En esta concepción sobre el proceso lector interviene la forma en que el lector procesa la información (de forma ascendente o descendente) así como sus conocimientos previos.

Los postulados teóricos de Solé son incorporados en la visión sociocultural puesto que los conocimientos previos del lector vienen dados de la interacción de éste con su entorno (Lozano, 2017; Hernández et al., 2015; Llamazares et al. 2013). Y también son incorporados al enfoque cognitivo puesto que la autora propone que es necesario dominar las habilidades de descodificación (procesos de bajo nivel) y las estrategias lectoras (procesos de alto nivel) para procesar el sentido y dotar de significado al texto. (Llamazares et al. 2013)

En conclusión, la diversidad de enfoques brevemente expuestos en este apartado da cuenta de la complejidad que representa el acto de leer y escribir. Sin embargo, contar con corrientes que abordan este fenómeno desde diferentes perspectivas enriquece su conocimiento y el abordaje pedagógico en las aulas de clase.

Por lo tanto, varios autores enfatizan la importancia de crear un *enfoque integral* de la lectoescritura. Un modelo en el que se aborden los aspectos psicolingüísticos (procesos de reconocimiento de la palabra, de comprensión, etc.), los funcionales (leer para aprender), los ejecutivos (código lingüístico) y los epistémicos (relativos a la cultura a la que pertenece el sujeto). (Clemente et al. 2010).

2.6. Análisis de las creencias docentes en lectoescritura

Tomando en cuenta los planteamientos teóricos expuestos en los apartados anteriores y la experiencia pedagógica adquirida a partir de las intervenciones e investigaciones desarrolladas por PRODESSA, se desarrolló una propuesta de categorías de análisis para posibilitar la interpretación de las concepciones recogidas en el instrumento Cuestionario sobre creencias docentes.

Los resultados serán analizados en relación a su grado de acuerdo o desacuerdo con diferentes posturas ideológicas y metodológicas acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial. Dichas posturas están clasificadas de acuerdo dos grandes enfoques o paradigmas, los cuales se explican a continuación.

Paradigmas en la educación y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura

La forma de entender la educación ha ido cambiando con el tiempo al igual que la concepción de lo que significa aprender a leer y a escribir. La enseñanza de la lectura ha ido en constante evolución, influida por la aparición de las grandes corrientes pedagógicas: cognitismo, conductismo, humanista, constructivismo, modelo sociocultural, etc.

Para facilitar el análisis de los distintos planteamientos educativos sobre la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura, la información de las investigaciones revisadas se organizó en torno a dos grandes paradigmas educativos: tradicional y actual. Estos dos modelos engloban las distintas tendencias pedagógicas en relación a la lectura. Sus principales características se sintetizan en el siguiente cuadro:

Cuadro No. XX Paradigmas sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial

Paradigma tradicional	Paradigma actual
<ul style="list-style-type: none"> • El aprendizaje de la lectoescritura es entendido como una mera técnica, sin la consideración de su significado cultural y su función comunicativa. (Clemente & Rodríguez, 2014) • Los maestros consideran finalizado el aprendizaje de la lectura cuando el alumno demuestra decodificar correcta y fluidamente un texto en voz alta. (Abusamra & Joannette, 2012, p.i) • <<El rol docente es absolutamente directivo, de carácter puramente transmisionista y ajeno a la realidad social e individual de los niños (Lozano, 2017, p.170) >>. • Los docentes hacen énfasis en los aspectos formales de la lengua (gramática y ortografía), así como la repetición mecánica de procedimientos, sin involucrar 	<ul style="list-style-type: none"> • La lectura se concibe como algo más que la decodificación. Se reconoce la necesidad de enseñar a leer textos de forma comprensiva y fluida. (Abusamra & Joannette, 2012; Clemente & Rodríguez, 2014) • A partir de los años setenta, aumenta la investigación científica sobre el aprendizaje de la lectoescritura. Los nuevos conocimientos enfatizan la importancia de relacionar lo oral con lo escrito. Esto pone en relieve la relación entre el vocabulario oral, la conciencia fonológica y la destreza lectora. (Clemente & Rodríguez, 2014) • Surge una línea de investigación que propone un enfoque comunicativo y funcional de la lengua (visión sociocultural e interactiva de la lectura), dentro del cual se enmarca el desarrollo de la comprensión lectora. (Hernández, Ramírez & Doria, 2015; INEE, 2008).

<p>habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. (INEE, 2008)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los docentes eligen el material de lectura sin tener en cuenta el contexto o los intereses de los estudiantes. (Hernández, Ramírez & Doria, 2015) • <<La concepción tradicional sólo permite desarrollar niveles literales de lectura en los estudiantes pues su participación activa es poca, y cuando existe es de carácter reproductivo (Hernández et al. 2015, p.39)>>. • La escritura es vista como un proceso principalmente de carácter perceptivo motor. Su enseñanza se hace de manera descontextualizada y sin sentido comunicativo, a partir de procesos mecánicos de repetición y copia. (Lozano, 2017) • << (...) No se tiene en cuenta el proceso evolutivo, ni un andamiaje que potencie lo que los niños ya saben para fomentar su aprendizaje a través de la interacción social y el otorgamiento de ayudas diferenciadas (Lozano, 2017, p.166)>>. 	<ul style="list-style-type: none"> • <<Leer es un proceso de construcción de significados determinados culturalmente, durante el cual el lector, con los referentes y esquemas socialmente adquiridos, aplica estrategias diversas para construir una comprensión de un mensaje, comunicado a través de un texto escrito (Carrasco en INEE, 2008, p.24) >>. • A nivel cognitivo, se reconoce que la comprensión de un texto implica el fomento de habilidades superiores del pensamiento para hacer inferencias y conexiones (construcción activa de significados) entre lo leído y los conocimientos anteriores del lector. Este proceso implica la puesta en marcha de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), así como memoria y atención de forma simultánea. (Abusamra & Joanette, 2012; INEE, 2008; Hernández et al. 2015) • Se desarrolla una concepción de la escritura como una actividad que surge y tiene como fin el comunicar, representar o re-crear la realidad. Ésta debe ser reconocida como “una tarea vital imprescindible que debe ser provocada como una necesidad natural.” (Braslavky, 2003 citado en Lozano, 2017, p.174) • Se promueve la reflexión constante durante el proceso de escritura para que el estudiante piense y planifique a quién, para qué y cómo escribe. (Lozano, 2017)
---	--

Fuente: Elaboración propia a partir de investigaciones consultadas.

Capítulo 3. Marco Metodológico

Esta investigación surge de la inquietud de PRODESSA y CRS por identificar las concepciones más comunes relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en los y las docentes que aplican el programa Kotz’i’j tz’ib’ / Jardín de letras bilingüe en los municipios de Totonicapán, Momostenango, San Andrés Xecul, Santa María Chiquimula y Santa Lucía La Reforma durante el ciclo escolar 2018.

El análisis de los resultados obtenidos durante el estudio permitiría explorar e identificar estas concepciones, entendidas como conocimientos y creencias, para generar discusión sobre cómo estas influyen en las prácticas docentes. La importancia del estudio radica en la hipótesis de que las

creencias sustentan las prácticas docentes y estas a su vez, inciden en la calidad del aprendizaje de los niños y niñas que participan en el Proyecto Aprendizaje para la Vida.

Se formularon las siguientes preguntas para orientar el proceso de investigación:

- ¿Qué creencias acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial sustentan los docentes de primer grado que sí aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?
- ¿Qué creencias acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial sustentan los docentes de primer grado que no aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018 y que participan en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2?
- ¿Qué diferencias y similitudes pueden encontrarse entre las creencias y percepciones de los docentes de primer grado que aplican el programa Jardín de letras bilingüe y los docentes que no aplican este programa en las escuelas de intervención del proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2?

Para dar respuesta a los planteamientos anteriores, se generaron los siguientes objetivos:

a. Objetivo general

Generar conocimiento sobre las creencias más comunes acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial de los docentes de primer grado que aplican el programa de lectoescritura Jardín de letras bilingüe durante el ciclo escolar 2018, en seis municipios del departamento de Totonicapán (Momostenango, San Bartolo Aguas Calientes, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula y Totonicapán).

b. Objetivos específicos

1. Describir las creencias más comunes acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial en los docentes de primer grado que aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo escolar 2018.
2. Describir las creencias más comunes acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial en los docentes de primer grado que no aplican el programa Jardín de letras durante el ciclo escolar 2018, participantes en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2.
3. Explorar el perfil profesional y social de los docentes participantes en este estudio.
4. Comparar las creencias de los docentes de primer grado que aplican Jardín de letras bilingüe y las de los docentes en escuelas participantes en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2 que no aplican el programa Jardín de letras durante el ciclo escolar 2018.

Para poder alcanzar los objetivos anteriores se desarrolló un estudio con enfoque cuantitativo. Se recurrió a un cuestionario de autoaplicación sobre creencias docentes para recoger la información de la muestra. En una primera etapa de análisis de los datos se buscó identificar y describir las creencias del grupo de docentes participantes, así como algunas variables relacionadas con sus características profesionales y socioculturales.

En una segunda etapa de análisis y para responder a la tercera pregunta de investigación, se buscó determinar diferencias significativas entre los grupos participantes a través del análisis estadístico de los datos mediante la prueba Chi cuadrado X^2 . Al respecto y de forma provisional se generaron las siguientes hipótesis:

H₀. Los resultados del análisis de datos del cuestionario de creencias docentes indican que no existe diferencia significativa entre las creencias de los docentes de primer grado que aplican Jardín de letras bilingüe y las de los docentes en escuelas participantes en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2 que no aplican el programa Jardín de letras durante el ciclo escolar 2018.

H₁. Los resultados del análisis de datos del cuestionario de creencias docentes indican que existe diferencia significativa entre las creencias de los docentes de primer grado que aplican Jardín de letras bilingüe y las de los docentes en escuelas participantes en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2 que no aplican el programa Jardín de letras durante el ciclo escolar 2018.

3.1. Participantes

La población de interés para este estudio corresponde a las y los docentes que imparten primer grado durante el ciclo escolar 2018 en cinco municipios del departamento de Totonicapán (Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula, San Bartolo Aguas Calientes y Totonicapán).

El cuerpo de docentes de primer grado que formó parte de la muestra trabaja en escuelas atendidas por el proyecto Aprendizaje para la Vida Fase 2. Este proyecto en 2018 se encontró constituido por 106 escuelas nuevas y 225 escuelas que participaron en la Fase 1. Estas escuelas estuvieron sometidas a diferentes paquetes de intervención que incluyeron el paquete de herramientas educativas para la preparación para la lectura y los programas impulsados por PRODESSA: el programa de comprensión lectora Kemom Ch'ab'al y el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe. Todas las escuelas recibieron además un programa de apoyo de alimentación escolar.

Estratificación de la muestra

La muestra utilizada estuvo conformada por 140 docentes de 117 escuelas. A continuación se presenta la definición de las variables utilizadas durante el proceso de estratificación de la muestra:

1. *Tipo de intervención.* Entre la muestra seleccionada se incluyeron 81 docentes de escuelas que recibieron intervención en lectura con programas impulsados por PRODESSA; así como 59 maestros y maestras de primer grado cuyas escuelas no recibieron ninguna intervención en lectura por parte de esta organización. Estos últimos docentes se consideraron como parte del grupo control.

La relación de los docentes del grupo de intervención con los programas de lectura impulsados por PRODESSA se muestra en la siguiente tabla:

Cuadro No. 3 Distribución de docentes de acuerdo a tipo de intervención

Programa que aplican	Cantidad de docentes	Porcentaje
Kemom Ch'ab'al	27	19.3%
Jardín de Letras	16	11.4%
Ambos	38	27.1%
Ninguno (grupo de control)	59	42.1%
Total	140	

Fuente: Elaboración propia, 2018.

2. *Municipio.* Las y los docentes fueron seleccionados aleatoriamente a partir de los siguientes municipios de cobertura del Proyecto APV 2:

Cuadro No. 4 Cantidad de docentes por municipio

Municipio	Total		Grupo de Intervención		Grupo de Control	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
Totonicapán	34	24.3%	3	3.7%	31	52.5%
San Andrés Xecul	7	5.0%	6	7.4%	1	1.7%
Momostenango	44	31.4%	43	53.1%	1	1.7%
Santa María Chiquimula	39	27.9%	14	17.3%	25	42.4%
Santa Lucía La Reforma	10	7.1%	9	11.1%	1	1.7%
San Bartolo Aguas Calientes	6	4.3%	6	7.4%		0.0%
Total	140	100.0%	81	1	59	100.0%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

3. *Tamaño de la escuela.* Esta variable se definió a partir de la cantidad de docentes en la escuela; los valores se agruparon en tres categorías:

Cuadro No. XX Cantidad de docentes por tamaño de la escuela

Tamaño	Cantidad de docentes
--------	----------------------

Pequeña	Entre 1 y 5
Mediana	Entre 6 y 11
Grande	12 o más

Fuente: Elaboración propia, 2018.

La muestra se distribuyó de la siguiente manera:

Cuadro No. 5 Distribución de grupo de intervención y control por tamaño de la escuela

Cantidad de docentes	Total		Grupo de Intervención		Grupo de Control	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
Pequeña	57	40.7%	36	44.4%	21	35.6%
Mediana	63	45.0%	35	43.2%	28	47.5%
Grande	20	14.3%	10	12.3%	10	16.9%
Total	140	100.0%	81	100.0%	59	100.0%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4. *Tipo de escuela.* Esta variable consideró tres posibles valores: gradada, multigrado y unitaria. La muestra se distribuye de la siguiente manera:

Cuadro No. 6 Cantidad de docentes por tipo de escuela

Tipo	Total		Grupo de Intervención		Grupo de Control	
	Docentes	%	Docentes	%	Docentes	%
Gradada	83	59.3%	45	55.6%	38	64.4%
Multigrado	51	36.4%	31	38.3%	20	33.9%
Unitaria	6	4.3%	5	6.2%	1	1.7%
Total	140	100.0%	81	100.0%	59	100.0%

Fuente: Elaboración propia, 2018.

Para seleccionar las escuelas que se incluyeron en la muestra se realizaron los siguientes procedimientos:

- a. Se dividió la base de datos en cinco listas para cada grupo, a partir de su tamaño y tipo:
 - 1) Pequeñas gradadas
 - 2) Pequeñas multigrado
 - 3) Medianas gradadas
 - 4) Medianas multigrado
 - 5) Grandes

- b. Se asignó un número correlativo a cada una de estas escuelas
- c. Mediante el generador de números aleatorios disponible en www.random.org, se seleccionó una cantidad de escuelas de cada grupo, ordenadas aleatoriamente.
- d. Este último procedimiento permitió generar el listado de escuelas que fueron incluidas en la muestra

Sin embargo, la muestra que se utilizó efectivamente no coincidió totalmente con el listado definido aleatoriamente, debido a que algunas escuelas decidieron no participar en el estudio.

3.2. Instrumento

Para la recogida de los datos en campo se recurrió al desarrollo de un cuestionario de auto aplicación, es decir, cada docente llenó un instrumento mientras el aplicador acompañaba el proceso en caso surgieran dudas u observaciones sobre el mismo.

El cuestionario estuvo conformado por dos apartados. En el primer apartado se aplicó una versión adaptada del cuestionario utilizado durante el estudio Aprendiendo para la vida a través de Jardín de letras de 2017. Dicho apartado contenía una sección de datos generales del establecimiento dirigido al director/a de la escuela, y otra sección con ítems dirigidos al maestro/a de primer grado con el objetivo de recoger sus características profesionales y socioculturales.

En el segundo apartado del cuestionado se desarrolló un cuestionario sobre creencias docentes que consistió en una serie de afirmaciones, cada una relacionada con alguna de las categorías de concepciones docentes sobre la lectoescritura inicial definidas a partir de una matriz de variables. Se utilizó una escala de Likert como método para recoger la respuesta de los docentes a cada afirmación. Además, se incluyeron dos reactivos en los que la o el docente debía identificar de entre una serie de opciones sus respuestas y marcarlas en orden jerárquico.

Para la construcción de la matriz y los reactivos se consultaron distintas investigaciones a nivel nacional e internacional, así como las investigaciones realizadas en PRODESSA. A partir de la información obtenida, se incluyeron concepciones docentes relacionadas con las siguientes categorías de análisis:

1. Desarrollo de la lectoescritura en contextos bilingües.
2. Causas y tratamiento de las dificultades de aprendizaje de la lectoescritura inicial.
3. Significados sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectoescritura inicial.

4. Procesos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura inicial, con énfasis en el desarrollo del lenguaje oral, la conciencia fonológica, la comprensión lectora y la escritura expresiva.
5. El rol de la afectividad en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial.

Proceso de validación del instrumento

El cuestionario de creencias docentes fue sometido a un proceso de validación a través del desarrollo de un grupo focal con docentes en Totonicapán, así como la discusión sobre el enfoque y contenido de los reactivos desde la perspectiva lingüística, psicológica, pedagógica y antropológica, dado que el equipo que participó en el diseño de la investigación provenía de alguna de estas áreas de conocimiento.

Durante el grupo focal, en una primera parte, se indagó a partir de una conversación acerca de preguntas tales como ¿Qué hace para enseñar a leer? ¿Qué hace para enseñar a escribir? ¿Por qué lo hace así? Se realizó una lluvia de ideas y un diálogo posterior acerca de A. causas por las que un niño o niña no aprende a leer al final del año escolar. B. Cuáles son las habilidades más importantes para aprender a leer y a escribir.

En la segunda parte del encuentro se realizó la aplicación del instrumento, seguida de una discusión grupal sobre la comprensión y pertinencia de cada ítem.

3.3. Procedimiento

El trabajo de campo se planificó con apoyo logístico de la coordinación del programa Jardín de Letras Bilingüe en PRODESSA Totonicapán. Esto permitió determinar el cronograma de visitas más factible a las escuelas, así como la distribución de los aplicadores y su transporte a las escuelas.

Se capacitó al equipo para la adecuada aplicación del instrumento y se procedió a entregar a cada aplicador un sobre manila identificado por escuela pues no se solicitó a los y las docentes colocar su nombre en el instrumento para minimizar el sesgo en sus respuestas. Cada sobre contenía lapiceros, el cuestionario y copias adicionales para el docente.

Los cuestionarios fueron aplicados en las escuelas durante la segunda y tercera semana del mes de agosto. Al inicio del estudio se consideró aplicar el instrumento en 90 escuelas de Jardín de letras y 47 escuelas control. Sin embargo, debido a complicaciones relacionadas con la posición del magisterio hacia las evaluaciones externas, algunas escuelas decidieron no participar en el estudio, lo cual constituyó una limitación para esta investigación.

Los instrumentos llenos fueron devueltos en el sobre manila identificado a la coordinación de investigación para su posterior sistematización y análisis.

Capítulo 4. Resultados

A continuación se presentan los resultados sobre los datos obtenidos durante el trabajo de campo. En este apartado se muestran los recuentos (frecuencias) obtenidos del análisis estadístico de los datos recogidos a través del instrumento Encuesta sobre creencias docentes.

Dicho instrumento se aplicó a 140 docentes de 117 escuelas. Se presenta nuevamente la relación de estos docentes con los programas de lectura impulsados por PRODESSA:

Cuadro No. 3 Distribución de docentes de acuerdo a tipo de intervención

Programa que aplican	Cantidad de docentes	Porcentaje
Kemom Ch'ab'al	27	19.3%
Jardín de Letras	16	11.4%
Ambos	38	27.1%
Ninguno (grupo de control)	59	42.1%
Total	140	

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Inicialmente se presenta información sobre las características de las escuelas, así como de las y los docentes que participaron en la muestra. Luego, se incluye la información directamente vinculada con las preguntas que guiaron la investigación, las cuales buscan explorar las creencias de los docentes sobre algunos aspectos de la enseñanza de la lectoescritura inicial.

4.1. Condiciones de las escuelas y docentes participantes en la muestra

De las 117 escuelas visitadas, el 97% se encuentra en el área rural; 81.5% son escuelas bilingües, y 97.7% son de jornada matutina. El 59.2% de las escuelas son gradadas, 36.2% son multigrado y 4.6% son unitarias.

El 70% de las docentes encuestadas son mujeres. Las edades de las y los encuestados van de los 21 a los 61 años, y se distribuyen de la siguiente manera:

Cuadro No. 7 Distribución de docentes de acuerdo a tipo de intervención

Rango de edades (años)	Porcentaje de docentes
21 - 30	24.4%
31 - 40	50.4%
41 - 50	17.9%
51 - 61	7.3%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Al respecto, cabe destacar que tres cuartas partes (74.8%) de las y los docentes son menores de 41 años.

El 96% se identificaron como mayas. Solamente el 24% de los docentes pertenecen a la comunidad donde ejercen la docencia.

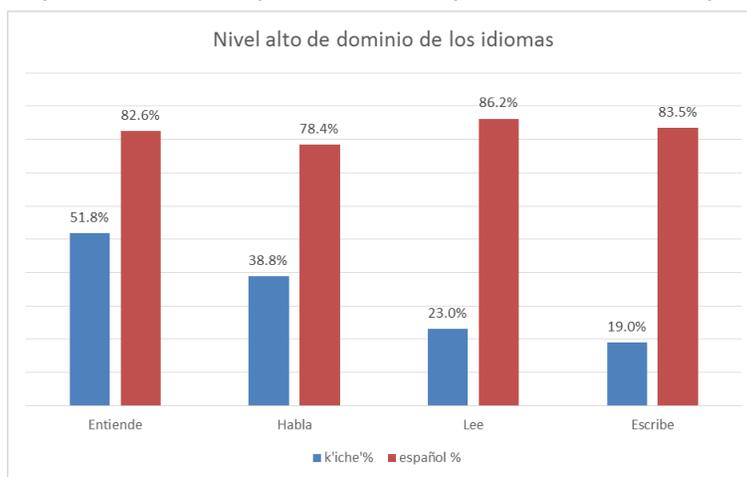
Respecto a su idioma materno, el 34% mencionaron el español y el 60% mencionaron el k'iche'; 6% mencionaron ambos idiomas. La siguiente tabla muestra cantidades y porcentajes de docentes que manifestaron tener un dominio alto del español y del k'iche'.

Cuadro No. 8 Percepción docente respecto a su manejo del idioma k'iche' y español, nivel alto

Competencia	k'iche'	k'iche' %	español	español %
Entiende	72	51.8%	114	82.6%
Habla	54	38.8%	109	78.4%
Lee	31	23.0%	119	86.2%
Escribe	26	19.0%	116	83.5%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Figura No. 2 Percepción docente respecto a su manejo del idioma k'iche' y español, nivel alto



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

A pesar de que la mayoría -60%- mencionó al k'iche' como su idioma materno, muy pocos consideran que pueden leer y escribir bien su idioma.

El 97% de docentes afirmó que le gustaría enseñar en el idioma k'iche', y el 88.4% indicó que le gustaría continuar en primer grado.

En relación a la formación inicial docente, las carreras estudiadas por las y los docentes en el nivel diversificado se muestran en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 9 Distribución de docentes de acuerdo a título de diversificado

Título de diversificado	Cantidad %
Magisterio de Educación Primaria Rural - MEPR	20.9%
Magisterio de Educación Primaria Urbana - MEPU	25.4%
Magisterio de Educación Primaria Bilingüe Intercultural - MEPBI	35.8%
Magisterio de Educación Primaria No especificado	11.2%
Magisterio de Educación Preprimaria	3.0%
Otros	3.7%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

El 84.2% de las y los docentes encuestados estudiaron el diversificado en establecimientos oficiales. Por otro lado, el 71.4% cuenta con estudios universitarios; las carreras mencionadas y los años de estudio se muestran en los siguientes cuadros:

Cuadro No. 10 Distribución de docentes de acuerdo a carrera universitaria

Carrera universitaria	Cantidad	% Respecto a universitarios	% Respecto al total de encuestados
Profesorado en Enseñanza Media PADEP	14	13.5%	9.64%
Profesorado en Enseñanza Media - Otros	53	52.8%	37.71%
Pedagogía	5	4.5%	3.21%
Profesorado Primaria	1	1.1%	0.79%
Otras (No relacionadas con educación)	28	28.1%	20.07%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Cuadro No. 11 Años de estudio de docentes en universidad

Años de estudio	Cantidad	% Respecto a Universitarios	% Respecto al total de encuestados
1 a 3 años	22	47.8%	15.7%
Profesorado	9	19.6%	6.4%
3 a 5 años	10	21.7%	7.1%
Licenciatura	5	10.9%	3.6%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Quienes tienen estudios universitarios afirmaron estudiar en los siguientes establecimientos:

Cuadro No. 12 Universidades en que han estudiado los y las docentes encuestadas

Universidad	% de docentes
USAC	68.8%
U Galileo	24.5%

URL	5.4%
Otras	4.3%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Del total de docentes encuestados, el 25% manifestó que ha recibido el diplomado de Prodesa. El diplomado en Mediación de la competencia lectora estuvo disponible solamente para un grupo limitado de docentes, debido a que se otorgaron becas para participar en el mismo.

Sin embargo, el 88.7% afirmó haber recibido otros talleres de lectoescritura; la cantidad de actividades de capacitación en lectoescritura reportadas se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 13 Distribución de docentes de acuerdo a cursos de lectoescritura recibidos

Cursos de lectoescritura recibidos	Porcentaje de docentes
Ninguno	11.3%
Uno-dos	40.6%
Tres-cuatro	25.6%
Cinco o más	14.3%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Estas cantidades sugieren el predominio de un bajo nivel de formación en lectoescritura entre las y los docentes que participaron en la encuesta.

Por otro lado, la mayoría (92.6%) de las y los docentes encuestados cuenta con más de cinco años de experiencia docente; casi la mitad (47.4%) cuenta con más de diez años de experiencia.

Cuadro No. 14 Distribución de docentes de acuerdo con años de experiencia profesional

Años de experiencia docente	Porcentaje de docentes
1--5	7.4%
6--10	45.2%
11--15	23.0%
16--20	17.0%
21--25	7.4%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En contraste con la experiencia docente general, la mayoría de docentes que participaron en la encuesta (63.9%) tiene relativamente poca experiencia en primer grado (entre uno y cinco años). Solamente el 6.8% de las y los docentes encuestados tiene más de diez años de experiencia en primer grado, lo cual indica que la mayoría tienen una experiencia limitada en la enseñanza de la lectoescritura inicial.

Cuadro No. 15 Distribución de docentes de acuerdo con años de experiencia en primer grado

Años de experiencia en primer grado	Porcentaje de docentes
1 - 5	63.9%
6 - 10	29.3%
11 - 15	4.5%
16 - 20	2.3%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

4.2. Condiciones de las escuelas y docentes participantes en la muestra

En esta sección se presentan los resultados de la encuesta relacionados con las creencias de las y los docentes en referencia al aprendizaje de la lectura inicial y su rol en el desarrollo de este aprendizaje. Los datos consignados en este apartado buscan responder a las siguientes preguntas de investigación:

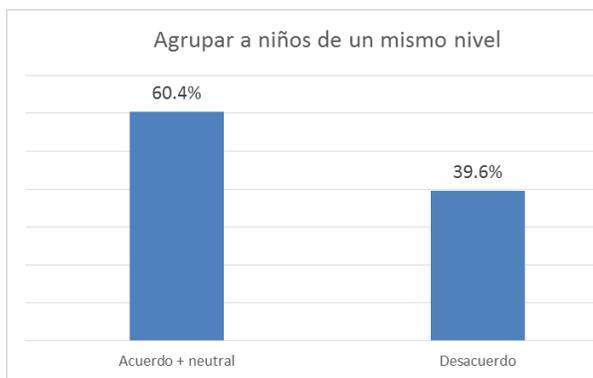
- ¿Qué creencias acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial sustentan los docentes de primer grado que sí aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?
- ¿Qué creencias acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial sustentan los docentes de primer grado que no aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018 y que participan en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2?

Se presentan los resultados para la totalidad de la muestra, incluyendo tanto a docentes que aplican los programas de PRODESSA como a las y los docentes del grupo de control. Como se verá más adelante, el análisis estadístico mostró que no hay diferencias significativas entre las creencias de ambos grupos. Debido a ello, no se presentan por separado los resultados para cada grupo.

Los datos se muestran a partir de las respuestas a cada uno de los ítems del instrumento. Se consideró importante analizar cada ítem por separado. Los ítems se presentan en el orden en que aparecen en la encuesta.

Cuando se trabajan actividades en grupo es mejor poner a los niños con el mismo nivel de lectura y escritura en el mismo grupo.

Figura No. 3 Agrupar a niños de un mismo nivel de lectura



Muy de acuerdo	13.7%
De acuerdo	31.7%
Neutral	15.1%
En desacuerdo	25.9%
Muy en desacuerdo	13.7%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

La afirmación del ítem fue diseñada como un indicador de la creencia y práctica tradicional de agrupar a los alumnos con dificultades para aprender a leer y escribir; y separarlos de los que llevan un ritmo medio o alto en su aprendizaje. La teoría y las propuestas pedagógicas contemporáneas sugieren formar grupos heterogéneos en relación a su nivel de aprendizaje, para facilitar el aprendizaje entre pares y aumentar las posibilidades de aprendizaje, tanto de los niños con algún rezago, como de los que están más avanzados; pues ambos grupos se benefician de la interacción con los otros (unos preguntando y otros explicando).

Debido a ello se agruparon las respuestas que implican acuerdo y neutralidad, como correspondientes a una postura tradicional (que no ha incorporado el conocimiento de la ciencia de la lectura), mientras que las respuestas que reflejan desacuerdo implican una postura propia del paradigma pedagógico actual cuyo sustento se explica en el marco referencial de este estudio.³

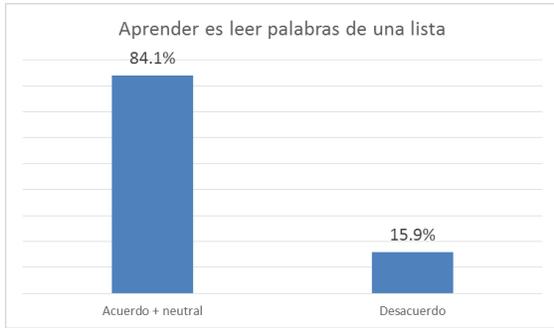
Este procedimiento de agrupar las respuestas a partir de posibles elecciones de posición ya sea hacia el paradigma tradicional o hacia el paradigma actual, será una constante en la presentación de los resultados correspondientes a todos los ítems del cuestionario.

El 60.4% de los docentes aún considera que es adecuado agrupar a los niños y niñas por el nivel de aprendizaje de la lectoescritura en que se encuentran, limitando fuertemente las oportunidades de aprender a los niños y niñas con rezago.

Podemos decir que un niño de primer grado ya aprendió a leer, cuando logra leer con exactitud y ritmo adecuado palabras de una lista.

Figura No. 4 Aprender a leer palabras de una lista

³ La construcción de estas categorías de análisis se encuentra descrita en el apartado 2.6. Enfoques de enseñanza de la lectoescritura inicial: paradigmas en la educación y enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura inicial, p.33.



Muy de acuerdo	16.7%
De acuerdo	56.5%
Neutral	10.9%
En desacuerdo	13.0%
Muy en desacuerdo	2.9%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

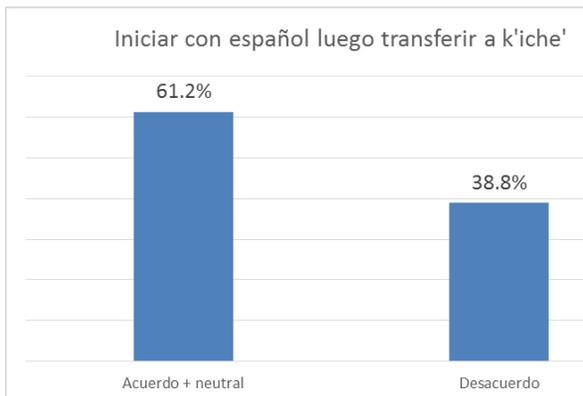
La mayoría de respuestas registradas se posicionaron en algún grado de acuerdo con respecto a este ítem. Esto muestra una clara tendencia hacia una concepción tradicional sobre la lectura, en la que su aprendizaje se equipara con la decodificación, separada de su función comunicativa y de construcción de significados. Puede observarse que solamente el 16%, aproximadamente, rechazó esta afirmación.

Esta creencia respecto a lo que significa aprender a leer -al entenderlo como un proceso mecánico de decodificación de palabras sueltas- puede estar relacionada con los resultados de las pruebas de lectoescritura inicial de la niñez a nivel nacional: solo uno de cada diez niños y niñas concluye primer grado leyendo con fluidez y comprendiendo textos según los indicadores en el CNB (Digeduca, 2018, p. 7)

Otro indicativo que sugiere que ésta es la concepción predominante en el colectivo de maestros/as se observa en los resultados del estudio realizado por PRODESSA en 2017, en el que se encontró que la lectura de palabras, tanto en k'iche' como en español, era la habilidad con mejor desempeño por parte de los niños y niñas evaluadas con la PLI en las escuelas de intervención participantes.

Es mejor enseñar a leer y escribir en español y después, si la mayoría de niños hablan más y mejor el k'iche', transferir el aprendizaje de la lectoescritura a este idioma.

Figura No. 5 Iniciar con idioma Español y luego transferir al idioma K'iche'



Muy de acuerdo	10.1%
De acuerdo	34.5%
Neutral	16.5%
En desacuerdo	29.5%
Muy en desacuerdo	9.4%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

De acuerdo con Roncal (2007), en Guatemala ha sido tradición que en las escuelas en contextos bilingües se otorgue a la educación un enfoque de bilingüismo sustractivo. Lo anterior hace referencia a que en muchos casos se utiliza el idioma k'iche' únicamente para enseñar el español. En estos casos, el español va desplazando de forma progresiva al k'iche'.

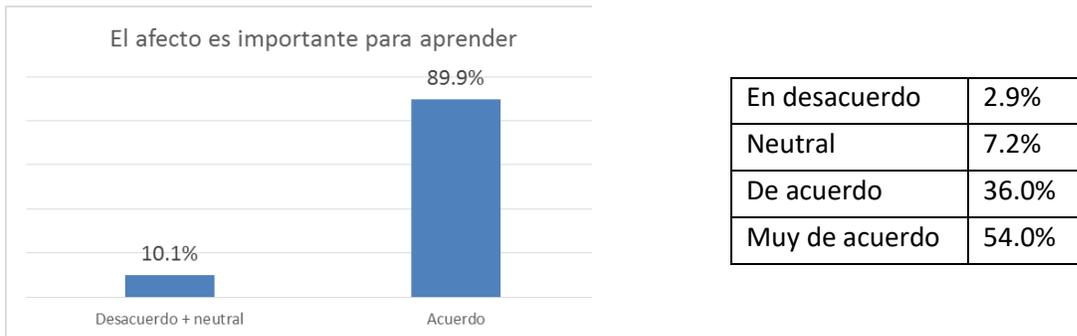
En este ítem, las opciones definidas dentro del paradigma tradicional predominan, con un 61.2%, sobre las definidas hacia el paradigma actual, las cuales representan el 38.8%.

Una educación que privilegia el uso de ambos idiomas en contextos bilingües ayuda a mantener la identidad cultural de los niños y niñas, fortalece su autoestima y promueve actitudes de respeto a la interculturalidad. Todo esto, naturalmente, impactará de forma positiva el aprendizaje de la lectoescritura inicial de los estudiantes de primer grado.

Sin embargo, a pesar de que continúa predominando la creencia de que se debe aprender a leer y escribir en español, llama la atención que un 38.8% de los docentes ya piensa diferente.

Una relación de afecto entre el maestro y el niño es muy importante para superar problemas de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura.

Figura No. 6 El afecto es importante para aprender

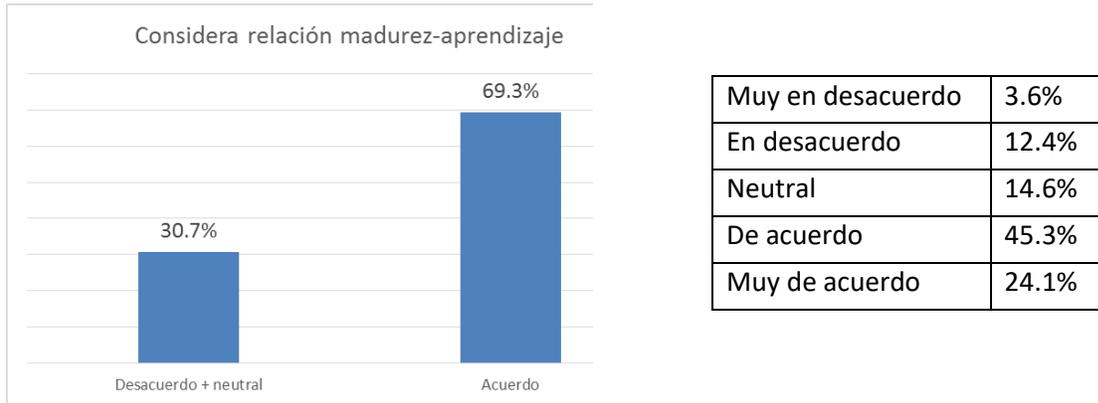


Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En este ítem, una amplia mayoría de las respuestas pueden clasificarse como correspondientes a un paradigma pedagógico actual. El o la docente, al ser un referente importante en el imaginario del niño/a puede contribuir a reafirmar su autoestima y su autoconfianza. De acuerdo con Condemarin & Alliende (2002), los niños y niñas con autoconfianza perseveran en las situaciones de aprendizaje, asimismo tienden a ser más independientes y a resolver sus problemas con una pequeña ayuda del adulto.

Hay niños/as “normales” -que no tienen ningún impedimento físico o mental-, que participan con interés en clase, pero van atrasados en el aprendizaje de la lectoescritura. Esto puede ser porque “todavía no están listos para aprender”; es decir, no han alcanzado la madurez de los procesos mentales necesarios para leer y escribir.

Figura No. 7 Relación entre madurez y aprendizaje



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En este ítem, las respuestas que implican algún grado de acuerdo se interpretan como tomas de posición hacia el paradigma actual que reconoce la relación entre la madurez emocional, social y neurológica y el aprendizaje de la lectoescritura inicial.

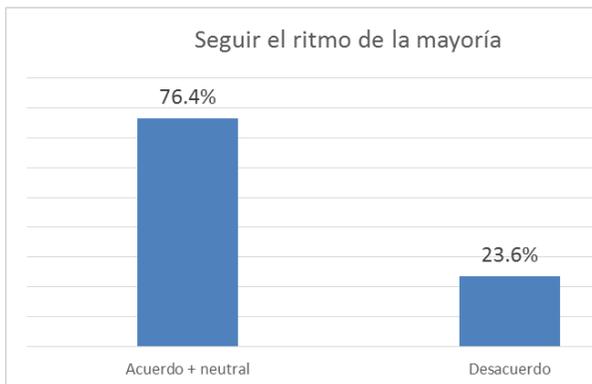
Es importante reconocer que <<el aprendizaje de la lectura en los niños no tiene una secuencia fija ni se desarrolla a partir de un punto real de inicio y de final (Condemarín & Alliende, 2002, p. 34)>>. Esto implica, por ejemplo, que la edad cronológica en sí misma no es un factor importante para la lectura.

Existen otros factores tales como la adaptación afectiva y social, la motivación (Condemarín & Alliende, 2002) o la maduración neurológica (Selles, 2006 en DigeDuca, 2017a, p. 32) que están involucrados en el aprendizaje.

Por lo anterior, es posible que los alumnos que presentan un retraso leve en el aprendizaje de la lectoescritura y que no presentan problemas de aprendizaje derivados a causa de déficits de tipo verbal o de procesamiento cognitivo, por ejemplo, podrían nivelarse con sus pares al momento de alcanzar la madurez neurológica o socioemocional.

Es mejor avanzar al ritmo de aprendizaje de la mayoría, porque atender a los niños con retraso en lectura puede provocar el atraso de todo el grupo. A estos niños se les puede reforzar en un momento diferente.

Figura No. 8 Avanzar al ritmo de aprendizaje de la mayoría



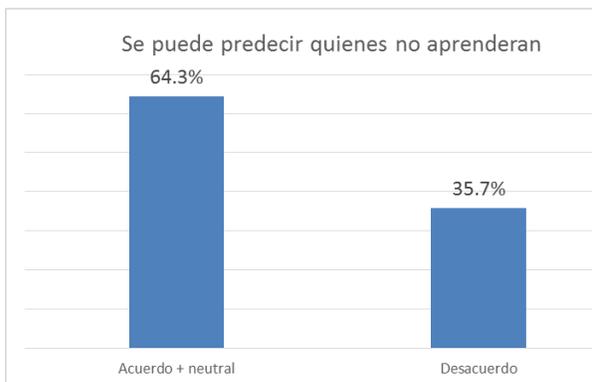
Muy de acuerdo	16.4%
De acuerdo	47.1%
Neutral	12.9%
En desacuerdo	15.0%
Muy en desacuerdo	8.6%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Este ítem refleja la postura común de atender prioritariamente al grupo; y dicha creencia puede estar relacionada con los escasos recursos de tiempo y materiales con que cuenta el docente para apoyar a las niñas y niños que presenten dificultades al momento de aprender a leer y escribir.

Un maestro con experiencia puede distinguir, en los primeros meses del año, a los niños que no lograrán aprender a leer y a escribir al final del ciclo escolar.

Figura No. 9 Es posible predecir qué niños y niñas no aprenderán a leer



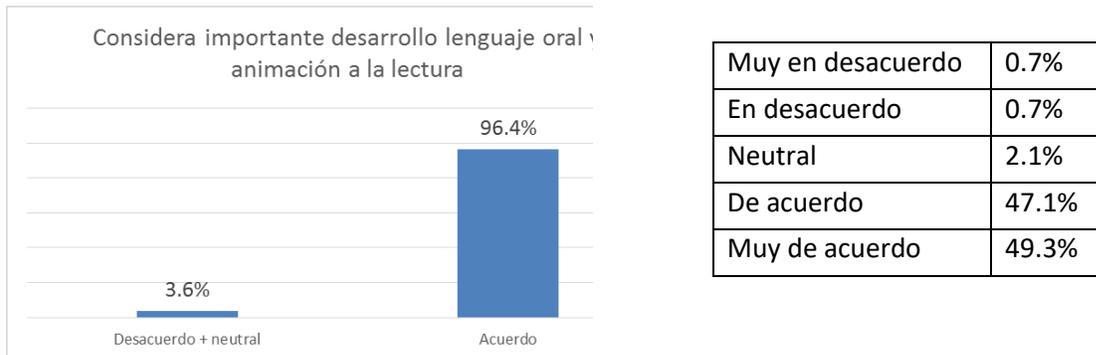
Muy de acuerdo	13.6%
De acuerdo	30.0%
Neutral	20.7%
En desacuerdo	27.1%
Muy en desacuerdo	8.6%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En este ítem, las respuestas correspondientes al desacuerdo implican una toma de posición a favor del paradigma actual. Las respuestas que expresan acuerdo o neutralidad pueden implicar una creencia que se basa en el prejuicio, y que puede ser muy perjudicial para las niñas y niños al posibilitar que suceda el llamado “efecto Pigmalión”: si la docente se crea, desde el inicio del año, la expectativa de que el niño o niña no aprenderá, esa expectativa incidirá en su interacción con dicho niño o niña de maneras que tenderán a reforzar que se cumpla dicha expectativa. Diferentes estudios demuestran el severo efecto de las expectativas de los docentes en el aprendizaje de los niños y niñas.

Leer cuentos a los niños y organizar actividades en los que los niños hablen entre ellos o cuenten cosas a los demás, es muy importante para el desarrollo de la lectoescritura.

Figura No. 10 Considera importante el desarrollo del lenguaje oral y la animación a la lectura



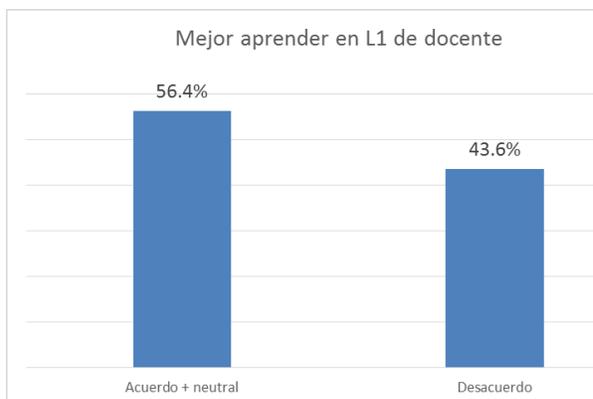
Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En este ítem llama la atención que casi el 100% de las y los docentes encuestados se muestra de acuerdo con la postura del paradigma actual, el cual refiere que existe una correlación entre la cantidad y calidad de cuentos que se le leen al niño y el desarrollo de su vocabulario y su lenguaje, así como el interés que muestre por la lectura y la escritura.

Se considera de utilidad mencionar que la respuesta de los y las docentes a este ítem contrasta con los hallazgos reportados durante el estudio cualitativo sobre prácticas docentes desarrollado por PRODESSA durante el ciclo escolar 2018. En dicho estudio se concluyó que en las 10 aulas de clase de primer grado observadas a lo largo de tres días consecutivos, no se registraron prácticas de la dimensión Animación a la lectura, es decir, no hubo actividades pedagógicas en las que el docente leyera cuentos a los niños/as con el objetivo de disfrutar la lectura.

Los niños aprenden mejor y más rápido a leer y a escribir, si se les enseña en el idioma que el maestro habla y escribe mejor.

Figura No. 11 Es mejor enseñar en el idioma materno del docente



Muy de acuerdo	12.9%
De acuerdo	29.3%
Neutral	14.3%
En desacuerdo	32.9%
Muy en desacuerdo	10.7%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Las respuestas que expresan desacuerdo tienden a la posición del paradigma actual de enseñanza de la lectoescritura. Más de la mitad de los docentes considera que es su idioma el que debe tomarse en cuenta para enseñar a leer y escribir; y un 43.6% posiblemente asigna al idioma del niño tal decisión, tal como lo plantean los estudios sobre el aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües.

Es importante contrastar con el resultado anterior, el dato de que 34% de docentes mencionaron el español como idioma materno y el 60% mencionaron el k'iche'; 6% mencionaron ambos idiomas. Sin embargo, de entre los y las docentes que mencionaron al k'iche' como L1, muy pocos consideran que pueden leer (23%) y escribir (19%) en su idioma.

Mérida y Montúfar (2016) refieren que las maestras y maestros se sienten más seguros en el idioma que dominan mejor y por tanto, en clase tenderán utilizarlo al momento de enseñar a leer y escribir.

Podemos decir que un niño de primer grado ya aprendió a escribir cuando copia correctamente y con buena letra, y además logra escribir bien la mayoría de palabras en el dictado.

Figura No. 12 Aprendizaje de escritura cuando copia y toma dictado



Muy de acuerdo	17.1%
De acuerdo	51.4%
Neutral	15.0%
En desacuerdo	15.7%
Muy en desacuerdo	0.7%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

La gran mayoría de las respuestas (84%) se ubican en algún grado de acuerdo con el paradigma tradicional, que concibe el aprendizaje de la lectoescritura inicial como codificación o escritura mecánica y por tanto, hace énfasis en el reconocimiento y la reproducción de letras y palabras. Esta

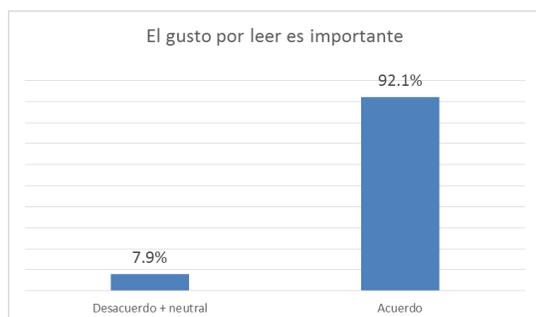
concepción tradicional no toma en cuenta la función representativa de la escritura, en la cual se busca recrear la realidad así como su función comunicativa, cuyo objetivo es transmitir lo que se piensa y siente.

Es posible encontrar congruencia entre esta concepción tradicional manifiesta por los y las docentes encuestadas y los resultados de las evaluaciones nacionales en relación a la escritura. Por ejemplo en el estudio de Dgeduca sobre destrezas de escritura en primer grado realizado en 2013, se concluyó que los estudiantes al finalizar ese año escolar no tenían capacidad de escribir una oración y que tan solo el 1.8% de la población evaluada había alcanzado el logro en las competencias relacionadas con escritura planteadas en el CNB. (p.52)

De igual forma, en el estudio realizado por PRODESSA en 2017 se encontró que solo el 25.7% de los niños y las niñas en las escuelas de intervención lograron expresarse por escrito, en la evaluación realizada con la PLI, en idioma español y tan sólo el 5.3% en idioma k'iche'.

Del gusto que el niño sienta por la lectura va a depender el nivel de aprendizaje que logre en lectura y escritura.

Figura No. 13 El gusto por leer es importante



En desacuerdo	1.4%
Neutral	6.5%
De acuerdo	67.6%
Muy de acuerdo	24.5%

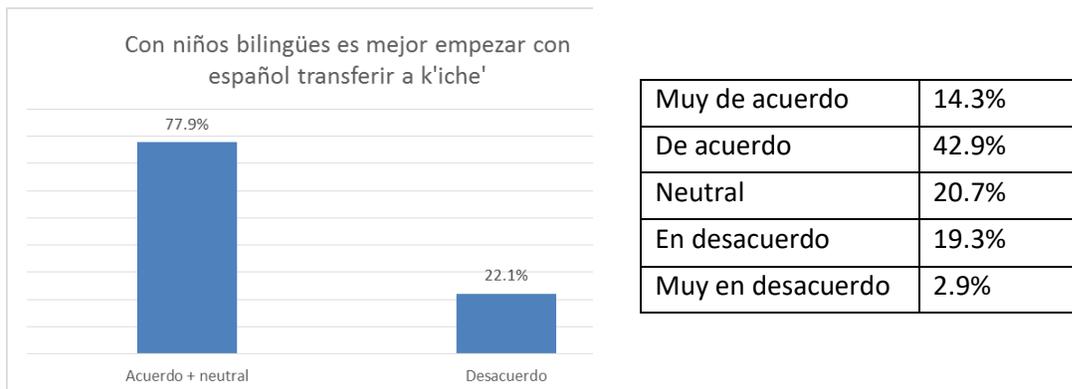
Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En este ítem también llama la atención que las respuestas que muestran algún grado de acuerdo con el paradigma actual son ampliamente dominantes.

Sin embargo, esta afirmación contrasta con las respuestas dadas por los y las docentes a la pregunta en este mismo cuestionario sobre cuáles elementos son los más importantes para que un niño aprenda a leer y escribir. La opción de respuesta “Que al niño/a le guste escuchar y leer textos” fue seleccionada el 29.3% de las veces, mientras que la opción “Conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos” fue elegida el 64.3%.

Si los niños hablan y entienden español y k'iche' por igual, es mejor enseñar a leer y a escribir en español y después, transferir el aprendizaje al k'iche'.

Figura No. 14 Con niños y niñas bilingües es mejor empezar con español y luego transferir a k'iche'



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

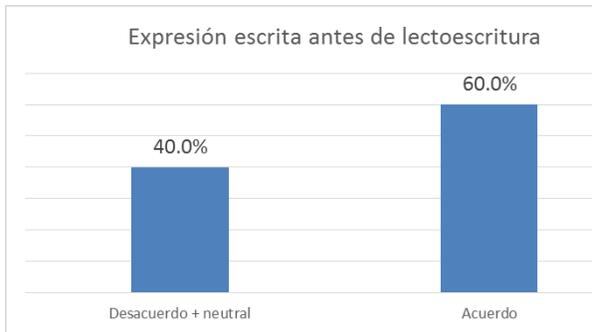
En las escuelas de Totonicapán es común que los niños y niñas tengan contacto con al menos dos idiomas, el k'iche' y el español. Durante el estudio ¿Qué pasa en primer grado? en 2016, se concluyó que el 90% de los niños y niñas participantes en esa investigación aprendían a comunicarse de forma oral en ambos idiomas en el hogar y eran bilingües al llegar a la escuela.

En este ítem, las respuestas vinculadas por definición con la concepción tradicional muestran un amplio predominio: solamente un 22% expresaron algún nivel de desacuerdo con esta afirmación que refuerza una concepción castellanizante.

Resulta preocupante que luego de los diferentes esfuerzos por promover la educación en el propio idioma (reformas legales, programas de Educación Bilingüe, capacitaciones, PADEP, etc.), realizados por el Ministerio de Educación y distintas organizaciones no gubernamentales en el país, la mayoría de las y los maestros mantenga la posición tradicional que privilegia el idioma español frente al idioma maya del niño/a.

Es posible realizar actividades de expresión escrita aunque los niños no hayan aprendido todavía a leer y a escribir.

Figura No. 15 Expresión escrita antes de aprender a leer y escribir



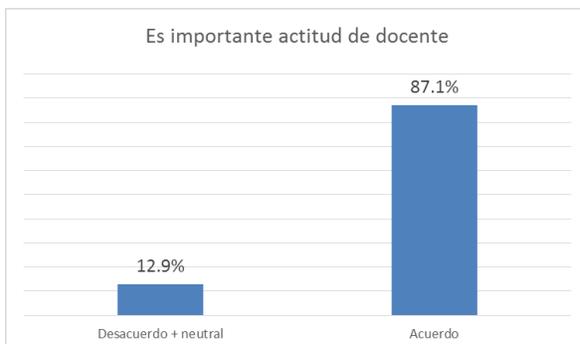
Muy en desacuerdo	3.6%
En desacuerdo	22.9%
Neutral	13.6%
De acuerdo	47.9%
Muy de acuerdo	12.1%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

En este ítem se muestra falta de acuerdo entre los y las docentes encuestados. Sin embargo, aunque la diferencia no es muy amplia, predominan las respuestas vinculadas al paradigma actual. La concepción del paradigma actual se ve reflejada en los planteamientos de Vygotsky citado en Lozano (2017, p. 171) acerca de que el desarrollo del lenguaje escrito comienza mucho antes de que el niño ingrese a la escuela. Es necesario enseñar el lenguaje escrito y no solo la escritura de las letras.

Que un niño muestre interés y motivación frente a la lectura y escritura, depende mucho de la actitud del docente.

Figura No. 16 Actitud del docente y el gusto por la lectura



Muy en desacuerdo	0.7%
En desacuerdo	5.0%
Neutral	7.2%
De acuerdo	54.0%
Muy de acuerdo	33.1%

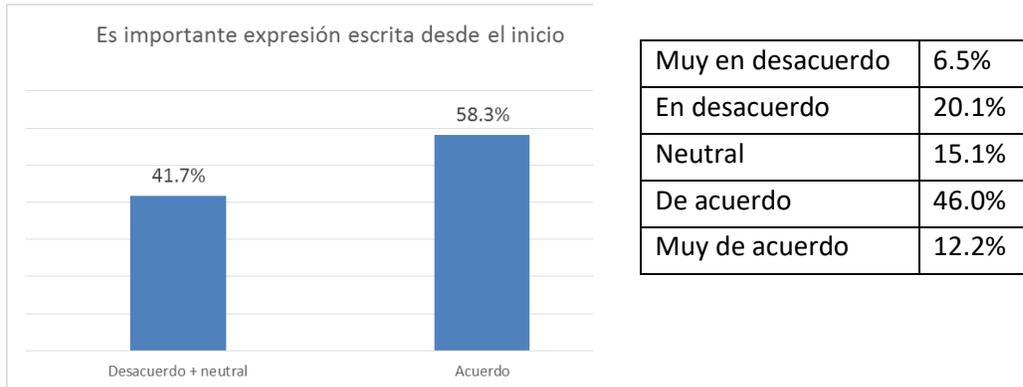
Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Se registra un amplio predominio de las respuestas que muestran algún grado de acuerdo con el paradigma actual. Es posible que en esta pregunta la respuesta resultó demasiado obvia. Esta tendencia de respuesta contrasta con el comportamiento del ítem acerca de las causas de que un niño o niña no aprenda a escribir al final del año escolar. En este ítem tan sólo el 19% de los docentes se mencionaron entre las posibles causas.

Esto llama a la reflexión entre la relación entre creencia y discurso: la principal limitación de este tipo de estudios. Tal como se planteó en el marco referencial de esta investigación, a pesar de que los maestros y maestras manejen el discurso y el lenguaje técnico aprendido en los procesos de formación, muchas veces existe una incongruencia entre estos saberes y sus creencias subyacentes.

Para que los niños aprendan a escribir hay que pedirles que piensen y escriban oraciones aunque no sepan algunas letras y cometan errores de ortografía.

Figura No. 17 Practicar la expresión escrita desde el inicio del aprendizaje



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

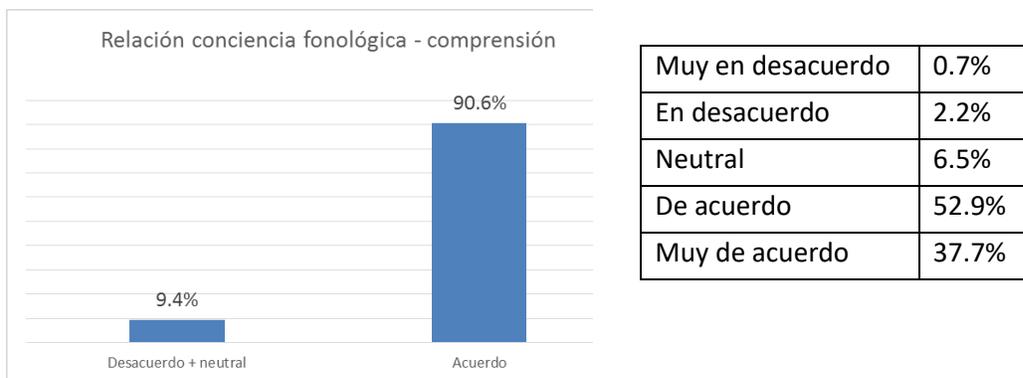
El porcentaje de acuerdos y desacuerdos respecto a este ítem muestra una opinión dividida entre los y las docentes encuestadas. Sin embargo, por poca diferencia, predominan las respuestas vinculadas al paradigma actual sobre la enseñanza de la lectoescritura.

De acuerdo al paradigma actual, la escritura del niño o la niña va evolucionando de forma progresiva hasta que se adquiere el sistema de escritura convencional. Así, el docente tiene un papel de mediador que orienta mediante preguntas, brinda apoyos a través de modelos de escritura y ofrece pistas que ayuden a los niños y las niñas a tomar conciencia de los aspectos fonológicos, semánticos o pragmáticos del texto (Diez en Lozano, 2017, p. 174).

Por su parte, la Dgeduca (2013) recomienda que el docente enfoque su atención en la estructura o contenido de los escritos (p.ej. coherencia y cohesión) para poder dotarlos de significado, aspecto central de la escritura, más que en los aspectos relacionados con la forma: ortografía, gramática y caligrafía.

Realizar actividades relacionadas con analizar los sonidos en palabras habladas, por ejemplo preguntar con qué sílaba comienza una palabra, es muy importante para que los niños logren desarrollar la comprensión lectora.

Figura No. 18 Relación entre conciencia fonológica y comprensión



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Una mayoría muy amplia se ubica en la posición orientada hacia el paradigma actual: la conciencia fonológica es una habilidad que es prerrequisito para la comprensión.

Las respuestas a este ítem parecen concordar con las dadas por los y las docentes a la pregunta en este mismo cuestionario sobre cuáles elementos son los más importantes para que un niño aprenda a leer y escribir. La opción de respuesta “Poder distinguir los sonidos que forman las palabras (conciencia fonológica)” fue seleccionada el 57.9% de las veces, lo que la posiciona en el segundo elemento considerado como el más importante, sólo superado por la opción “Conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos” la cual fue elegida el 64.3%.

En contraste con los hallazgos reportados durante la investigación sobre Prácticas docentes para el desarrollo de la lectoescritura, realizada por PRODESSA en 2018, se observó una frecuencia de 3.5% de prácticas pedagógicas relacionadas con la dimensión de conciencia fonológica.

Por su parte, la DIGEDUCA en el estudio publicado en 2017 sobre Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado, reportó el tipo de actividad relacionada con la planificación de juegos, cantos, poemas y rimas (dentro de la cual se incluye el desarrollo de la conciencia fonológica) entre las actividades más frecuentes utilizadas por los maestros y maestras para enseñar a leer y a escribir (p.89).

Última serie

Lo últimos dos ítems, a diferencia de los anteriores, solicitan de la persona encuestada más de una respuesta; se buscó que ordenaran las posibles respuestas a partir de su importancia. Esto no fue posible en todos los casos, ya que una gran cantidad de docentes al parecer no entendieron esta instrucción, y las personas encargadas de aplicar la encuesta no lograron explicarla adecuadamente. Debido a ello, en varias encuestas las posibles respuestas no aparecen ordenadas, sino solamente marcadas con una x.

A pesar de ello, se considera que las respuestas pueden proporcionar información útil sobre la manera en que las y los docentes entienden el proceso de aprendizaje de la lectura.

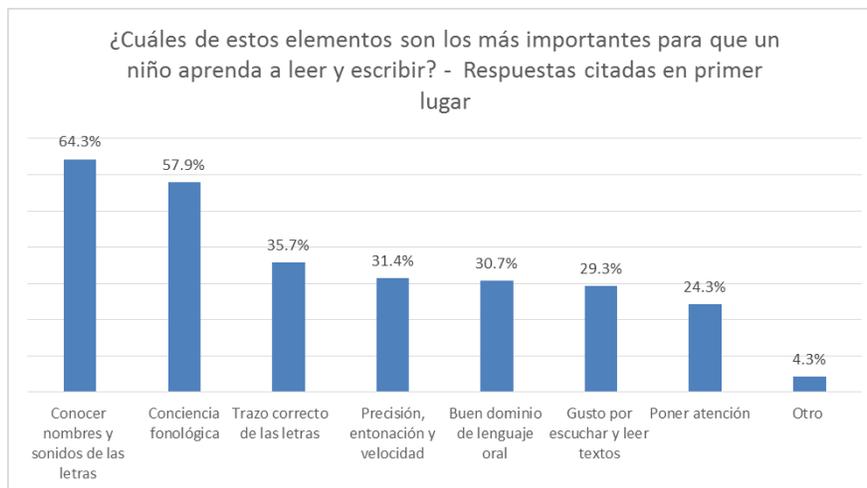
¿Cuáles de estos elementos son los más importantes para que un niño aprenda a leer y escribir?

Cuadro No. 16 Elementos importantes para el aprendizaje de la lectoescritura

Posibles respuestas	1er lugar	1er lugar %	No mencionado	No mencionado %
Buen dominio del lenguaje oral	43	30.7%	24	17.1%
Conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos	90	64.3%	5	3.6%
Que al niño/a le guste escuchar y leer textos	41	29.3%	19	13.6%
Poder realizar correctamente el trazo de las letras	50	35.7%	12	8.6%
Poder distinguir los sonidos que forman las palabras (conciencia fonológica)	81	57.9%	5	3.6%
Poner atención	34	24.3%	28	20.0%
Leer con precisión, entonación y velocidad	44	31.4%	15	10.7%
Otro	6	4.3%	130	92.9%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Figura No. 19 Elementos importantes para el aprendizaje de la lectoescritura



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

La gráfica muestra el predominio del paradigma tradicional sobre el conocimiento de los nombres y sonidos de las letras, lo cual es parte del principio alfabético, para aprender a leer y escribir. Esta concepción está fuertemente relacionada con la etapa de decodificación mecánica que antecede a la lectura comprensiva; y al ser priorizada por los docentes en esta pregunta del cuestionario, puede relacionarse con las respuestas que dieron sobre sus creencias en relación a lo que significa leer y escribir: mostrando una posición tradicional y limitadora que reduce la lectura inicial a la

decodificación mecánica, sin comprensión lectora; y reduce la escritura a la copia o codificación mecánica de palabras, sin dar lugar a la expresión escrita.

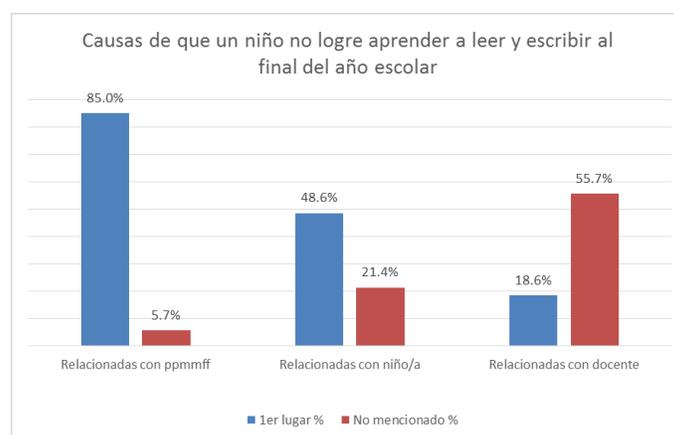
¿A qué se debe que un niño no logre aprender a leer y escribir al final del año escolar?

Cuadro No. 17 Causas de que un niño o niña no aprenda a escribir al final del año escolar

Posibles respuestas	1er lugar	1er lugar %	No mencionado	No mencionado %
Causas relacionadas con los padres	119	85.0%	8	5.7%
Causas relacionadas con el niño/a	68	48.6%	30	21.4%
Causas relacionadas con el/la docente	26	18.6%	78	55.7%
Otras causas	23	16.4%	111	79.3%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Figura No. 20 Causas de que un niño o niña no aprenda a escribir al final del año escolar



Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Una gran mayoría de docentes -85%- mencionaron las causas relacionadas con madres y padres como las más importantes; en segundo lugar aparecen las causas relacionadas con las niñas y niños, mencionada en primer lugar por el 48.6%. Solamente 18.6% mencionaron, como las más importantes, las causas relacionadas con el o la docente.

Estos datos pueden representar, a criterio de los investigadores, varias situaciones. En primer lugar, el alto impacto que los docentes asignan en el aprendizaje de los niños y niñas, a las ausencias de estos a clases, a veces por motivos de enfermedad, trabajo, pobreza, y otras veces, por la escasa comprensión de los padres y madres de familia sobre la importancia de que sus hijos/as asistan con regularidad a clases.

Sin embargo, también refleja una sobre-responsabilización del niño/a por parte del docente, trasladando a ellos y ellas la responsabilidad del aprendizaje de la lectoescritura, y reduciendo al mínimo la responsabilidad del docente (el 55.7% no mencionó al docente como responsable de que algunos niños no aprendan a leer y escribir).

4.3. Comparación entre grupos

La información que se presenta en este apartado busca dar cuenta sobre la siguiente pregunta de investigación:

- ¿Qué diferencias y similitudes pueden encontrarse entre las creencias y percepciones de los docentes de primer grado que aplican el programa Jardín de letras bilingüe y los docentes que no aplican este programa en las escuelas de intervención del proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2?

Para realizar el análisis comparativo entre los resultados obtenidos en cada uno de los grupos de la investigación –grupo de intervención y grupo de control- se utilizó la prueba de Chi cuadrado. Dicho procedimiento mostró que no hay diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los ítems de la encuesta, con excepción de uno:

Es posible realizar actividades de expresión escrita aunque los niños no hayan aprendido todavía a leer y a escribir.

Cuadro No. 18 Tabla cruzada para datos Expresión escrita antes de aprender a leer y escribir

			Expresión escrita antes de lectoescritura			Total
			Desacuerdo	Neutral	Acuerdo	
Grupo	Control	Recuento	22	7	30	59
		% dentro de Grupo	37.3%	11.9%	50.8%	100.0%
	Intervención	Recuento	13	9	54	76
		% dentro de Grupo	17.1%	11.8%	71.1%	100.0%
Total		Recuento	35	16	84	135
		% dentro de Grupo	25.9%	11.9%	62.2%	100.0%

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Cuadro No. 19 Tabla cruzada para datos Expresión escrita antes de aprender a leer y escribir

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	7.398 ^a	2	0.025
Razón de verosimilitud	7.398	2	0.025
Asociación lineal por lineal	7.173	1	0.007

N de casos válidos	135		
a. 0 casillas (0.0%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 6.99.			

Fuente: Base de datos Prodesa, 2018.

Esto quiere decir, 71% de las y los docentes que aplican alguno de los programas de lectura de PRODESSA creen que es posible realizar actividades de expresión escrita con niños y niñas que aún no han aprendido a leer y escribir, mientras que solamente el 51% de quienes no han aplicado programas de PRODESSA expresaron esa creencia. Esa diferencia de 20 puntos porcentuales es estadísticamente significativa, según los resultados de la prueba Chi cuadrado.

Como puede verse, la diferencia es estadísticamente significativa, pero es teóricamente poco significativa: carece de relevancia dentro del conjunto de creencias registradas por medio de este estudio.

Discusión de resultados de la comparación entre grupos

La ausencia de diferencias significativas en relación a las creencias en los grupos de la investigación, a criterio de los investigadores puede deberse a dos causas principales: la alta dificultad que representa cambiar las creencias de un grupo, ya que las mismas son adquiridas en los primeros años de experiencia educativa, tanto en la niñez, como estudiantes; como posteriormente, en la experiencia como educadores. Es poco probable que algunos talleres de formación generen diferencia en las creencias de los docentes.

Y la segunda explicación, es que los talleres que se han proporcionado a los docentes, no están apuntando a modificar sus principales creencias sobre el aprendizaje de la lectoescritura, sino que se limitan a explicar la utilización del programa y los materiales de Jardín de letras.

Capítulo 5. Conclusiones

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

¿Qué diferencias y similitudes pueden encontrarse entre las creencias y percepciones de los docentes de primer grado que aplican el programa Jardín de letras bilingüe y los docentes que no aplican este programa en las escuelas de intervención del proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2?

1. El análisis comparativo entre los resultados obtenidos en cada uno de los grupos de la investigación –grupo de intervención y grupo de control- mediante la prueba de Chi cuadrado mostró que no hay diferencias significativas entre ambos grupos en ninguno de los ítems de la encuesta, con excepción de uno. La ausencia de diferencias puede estar relacionada con la dificultad operativa de modificar las creencias en los docentes, la falta de procesos reflexivos con ellos para que cuestionen sus propias creencias y las modifiquen.
2. Se encontró que existe una diferencia de 20 puntos porcentuales a favor del grupo de intervención respecto al grupo control en el ítem: <<Es posible realizar actividades de expresión escrita aunque los niños no hayan aprendido todavía a leer y a escribir>>. El 71% de los docentes que aplican los programas de lectura de PRODESSA, creen que sí es posible realizar actividades de expresión escrita con niños y niñas que aún no han aprendido a leer y escribir. Mientras que solamente el 51% de los maestros/as que no utilizan dichos programas de lectura expresaron esta creencia. Aunque es únicamente una creencia entre 18 creencias analizadas, resulta positivo que el grupo de intervención ya comprende el proceso de escritura emergente.

¿Qué creencias acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial sustentan los docentes de primer grado que sí aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018? ¿Qué creencias acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial sustentan los docentes de primer grado que no aplican el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018 y que participan en el proyecto Aprendizaje para la vida Fase 2?

Debido a que el análisis estadístico no mostró diferencias significativas entre ambos grupos, se presentan las conclusiones para la totalidad de la muestra. Sin embargo, los hallazgos fueron agrupados de acuerdo al tipo de creencia con el cual se relacionan de acuerdo a la matriz de variables desarrollada para este estudio.

Lectoescritura en contextos bilingües

3. El 61% de los docentes encuestados expresó un grado de acuerdo con la afirmación <<Es mejor enseñar a leer y escribir en español y después, si la mayoría de niños hablan más y mejor el k'iche', transferir el aprendizaje de la lectoescritura a este idioma>>.

4. El resultado anterior es congruente con que el 77.9% haya manifestado un grado de acuerdo con la expresión <<Si los niños hablan y entienden español y k'iche' por igual, es mejor enseñar a leer y a escribir en español y después, transferir el aprendizaje al k'iche'>>.

Los resultados anteriores sugieren una tendencia hacia un paradigma tradicional dentro del cual se sustenta la creencia de que es mejor enseñar a leer y a escribir en español indistintamente del contexto bilingüe en el cual los docentes encuestados desarrollan su práctica educativa.

Aprendizaje y enseñanza de la lectoescritura inicial

5. El 84% de los y las docentes encuestados manifestaron algún grado de acuerdo con la afirmación <<Podemos decir que un niño de primer grado ya aprendió a leer, cuando logra leer con exactitud y ritmo adecuado palabras de una lista>>.
6. Asimismo, igual porcentaje de docentes (84%) refirió algún grado de acuerdo con la expresión <<Podemos decir que un niño de primer grado ya aprendió a escribir cuando copia correctamente y con buena letra, y además logra escribir bien la mayoría de palabras en el dictado>>.

Estos resultados muestran que la mayoría de los y las docentes que participaron en el estudio entienden, en mayor o menor grado, el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso mecánico de decodificación y codificación respectivamente, separado de su función comunicativa y de construcción/transmisión de significados. Este hallazgo representa una explicación posible y lógica a los resultados del estudio Prácticas docentes 2018, de Prodesa; en los que se comprobó que la mayoría de actividades realizadas por los docentes están orientadas hacia el manejo mecánico del código alfabético, aun cuando el método que utilizaron propone actividades orientadas al uso comunicativo del código. También queda claro que proporcionar un método que incluye procesos comunicativos de la lectoescritura no garantiza su aplicación si los docentes no modifican sus creencias principales respecto a lo que significa aprender y enseñar a leer y escribir.

Procesos implicados en el aprendizaje de la lectoescritura inicial

7. El 96% de docentes manifestó acuerdo con la afirmación: <<Leer cuentos a los niños y organizar actividades en los que los niños hablen entre ellos o cuenten cosas a los demás, es muy importante para el desarrollo de la lectoescritura>>. Asimismo, el 92% manifestó estar de acuerdo con la expresión <<Del gusto que el niño sienta por la lectura va a depender el nivel de aprendizaje que logre en lectura y escritura>>.

Las tendencias de respuesta anteriores, contrastan con las respuestas dadas por los y las docentes a otra pregunta en este mismo cuestionario sobre cuáles elementos son los más importantes para que un niño aprenda a leer y escribir. La opción de respuesta "Que al niño/a le guste escuchar y leer textos" fue seleccionada únicamente el 29.3% de las veces, mientras que la opción "Conocimiento del nombre de las letras y sus sonidos" fue elegida el 64.3%. A su vez, estas afirmaciones no coinciden con las prácticas de los mismos docentes, como lo plantea el estudio de Prácticas docentes de Prodesa, 2018. En este estudio, de

170 prácticas observadas durante tres días consecutivos con diez docentes, ninguno realizó actividades de animación lectora con las y los niños de primer grado.

8. El 90% de los docentes manifiestan algún grado de acuerdo con que la conciencia fonológica es muy importante para que los niños logren desarrollar la comprensión lectora. Esta respuesta concuerda con el hecho de que para la pregunta sobre cuáles son los elementos más importantes para el aprendizaje de la lectura, la opción de respuesta “Poder distinguir los sonidos que forman las palabras (conciencia fonológica)” fue la segunda con mayor porcentaje de selección.

Dificultades de aprendizaje de la lectoescritura inicial

9. El 60% de los y las docentes manifestaron algún grado de acuerdo con que *<<Cuando se trabajan actividades en grupo es mejor poner a los niños con el mismo nivel de lectura y escritura en el mismo grupo>>*. Este resultado podría reflejar la concepción en este grupo de docentes de que es adecuado agrupar a los niños y niñas por el nivel de aprendizaje de la lectoescritura en que se encuentran, limitando fuertemente las oportunidades de aprender a los niños y niñas con rezago.
10. El 70% de los docentes reconoce la relación que existe entre la madurez neurológica y el aprendizaje de la lectoescritura inicial. Además, el 76% considera que es necesario avanzar al ritmo de aprendizaje de la mayoría para no atrasar al grupo y reforzar a los niños con rezago en un momento distinto.
11. Sin embargo, el 64% de los docentes afirmó algún grado de acuerdo con la afirmación *<<Un maestro con experiencia puede distinguir, en los primeros meses del año, a los niños que no lograrán aprender a leer y a escribir al final del ciclo escolar>>*. Dicha creencia se basa en el prejuicio y puede ser muy perjudicial para las niñas y los niños, pues estudios diversos demuestran el severo efecto de las expectativas de los docentes en el aprendizaje de sus estudiantes (efecto Pigmalión).
12. A la pregunta en el cuestionario acerca de las causas de que un niño o niña no aprenda a escribir al final del año escolar, una gran mayoría de docentes -85%- mencionaron las causas relacionadas con madres y padres como las más importantes; en segundo lugar aparecen las causas asociadas con las niñas y niños, mencionada en primer lugar por el 48.6%. Solamente 19% mencionaron, como las más importantes, las causas asociadas con el o la docente. Este hallazgo puede estar relacionado con la resistencia de algunos docentes a revisar sus creencias y prácticas docentes, ya que establecen en sujetos externos a sí mismos las explicaciones de los resultados de aprendizaje de las y los niños.

Afectividad en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura inicial

13. Los y las docentes encuestadas parecen reconocer el efecto positivo que tienen los aspectos emocionales en el aprendizaje de la lectoescritura. El 90% considera en alguna medida que *<<Una relación de afecto entre el maestro y el niño es muy importante para superar problemas de retraso en el aprendizaje de la lectoescritura>>*.

14. Además, el 87% de los docentes manifestaron algún grado de acuerdo con la afirmación << *Que un niño muestre interés y motivación frente a la lectura y escritura, depende mucho de la actitud del docente*>>. Sin embargo, en el análisis de este resultado es necesario considerar la problemática manifiesta entre el discurso y la creencia subyacente abordada en el marco referencial de este estudio, ya que esta tendencia de respuesta contrasta con que tan sólo el 19% de los docentes se mencionaron a ellos mismos entre las posibles causas relacionadas con que un niño o niña no aprenda a leer y a escribir al final del año escolar.

Capítulo 6. Recomendaciones

- Durante el desarrollo del estudio se pudo profundizar en la comprensión del papel de las creencias en el desempeño docente. Ante la importancia de este constructo, se hace necesario repensar en las estrategias de capacitación/formación permanente. Es necesario reforzar los conocimientos técnicos y pedagógicos necesarios para abordar el aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo, estos esfuerzos deben ir acompañados de procesos de autorreflexión y reflexión colectiva acerca de las propias prácticas y las concepciones subyacentes a dichas acciones en el aula.
- Actividades que posibiliten la reflexión y producción de conocimientos nuevos de forma colectiva deben formar parte de los procesos de formación. La reflexión colectiva y respetuosa entre pares, es decir, entre los mismos docentes posibilita el reconocimiento de los problemas comunes en la enseñanza de la lectura; facilita la comprensión de la influencia de las concepciones docentes en el aprendizaje de la lectoescritura; y sensibiliza hacia la transformación progresiva de las creencias limitantes del paradigma tradicional lo cual, transforma también la práctica pedagógica.
- El programa Jardín de letras bilingüe brinda oportunidades para desarrollar las habilidades necesarias para el aprendizaje de la lectoescritura, sin embargo, no modifica las creencias limitantes del paradigma tradicional de la educación. Para fortalecer su efectividad, se recomienda acompañar su implementación junto con iniciativas de aprendizaje colaborativo y reflexivo entre los y las docentes en las capacitaciones.
- Los proyectos de investigación acción sobre la práctica educativa también pueden generar que los maestros y maestras sean co-responsables en los procesos de evaluación y fortalecimiento de su quehacer profesional.
- Es necesario promover iniciativas de formación en las que los y las docentes fortalezcan el uso y manejo del idioma k'iche' para promover un aprendizaje realmente bilingüe de la lectoescritura inicial; así como fortalecer su identidad cultural.
- Se recomienda continuar desarrollando estudios en los que se continúe profundizando en el imaginario de los y las docentes, a manera de generar iniciativas que disminuyan la brecha entre discurso y práctica.
- Es conveniente fortalecer la cultura de evaluación en las instituciones y en los y las docentes, de manera que este proceso sea asumido como un medio para fortalecer la práctica educativa, en lugar de un mecanismo para ser señalado y perseguido.

Referencias bibliográficas

- Abusamra, V. & Joannette, Y. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), p.p. i-iv.
- Cano, A. & Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, núm. 22, p.p. 81-96.
- Clemente, M. & Ramírez, E. (2015). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22(3), p.p. 313-328.
- Clemente, M. & Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *Aula*, ed. Universidad de Salamanca, 20, p.p. 105-121.
- Condemarín, M. (2002). *La lectura: teoría, evaluación y desarrollo*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Condemarín, M. & Chadwick, M. (1991). *La escritura creativa y formal*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Dávalos, M., Rentería, J., Navarrete, E. & Farfán, M. (2015). Hábitos lectores de docentes y su posible influencia en los procesos de comprensión lectora de los alumnos de Educación Primaria. *Revista Internacional de Evaluación y Medición de la Calidad Educativa*, 2(1), p.p. 45-56.
- Díaz, H. et al. (2015). Valoración de buenas prácticas docentes a través de observación sistemática. *Universitas Psychologica*, 14(3), p.p. 913-922.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2013). *Explorando las destrezas de escritura*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2017). *Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2017). *Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2018). *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala*. Guatemala: Ministerio de Educación.

- 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. Recuperado de <https://eprints.ucm.es/40508/1/T38141.pdf>
- Fuentes, L., Calderín, N. & Pérez, A. (2017). Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la lectura. *Telos*, 19(2), p.p. 343-365.
- Fons, M. & Buisán, C. (2010). II Congreso Internacional de DIDACTIQUES. La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. P.p. 1-8. Recuperado de <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdii/ACABADES%20FINALS/328.pdf>
- Gil, M. & Bigas, M. (2012). Influencia de las creencias docentes en el proceso de alfabetización inicial. *Exedra Revista Científica ESEC*, Número tem, p.p. 140-150.
- Hernández, H., Ramírez, V. & Doria, R. (2015). Influencia de las concepciones de lectura de los docentes en el desarrollo del proceso de comprensión lectora de los estudiantes. *Entornos*, 28(1), p.p. 28-40.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2007). Prácticas docentes para el desarrollo de la comprensión lectora en primaria. México.
- Llamazares, M., Alonso-Cortés, M. & Sánchez, S. (2015). Factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora y de la composición escrita: tres estudios realizados en aulas de Educación Infantil y Educación Primaria. *Investigaciones sobre Lectura*, núm. 3, p.p. 67-82.
- Lozano, M. (2017). El aprendizaje de la escritura inicial desde una perspectiva sociocultural: una experiencia de formación en investigación. *Enunciación*, 22(2), p.p. 166-177.
- Proyecto de Desarrollo Santiago. (2016) ¿Qué pasa en primer grado? Investigación sobre la lectoescritura inicial en idioma k'iche' y español en cuatro municipios de Totonicapán. Guatemala.
- Proyecto de Desarrollo Santiago. (2017). Aprendiendo para la vida a través de Jardín de letras, estudio de la efectividad del programa a través de la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI- en cuatro municipios de Totonicapán. Guatemala.
- Roncal, F., et al. (2007). Educación Bilingüe Intercultural. Guatemala: ESEDIR.
- Roncal, F. (s.f.). Los procesos implicados para aprender a leer y escribir. Guatemala.
- Solé, I. (1992). Estrategias de lectura. Barcelona: Editorial Grao.
- USAID/Reforma educativa en el aula (2013). Aprendizaje de la lectoescritura. Guatemala.

USAID/Reforma educativa en el aula (2017). Enseñanza de la comprensión lectora. Guatemala.

Urquijo, S. (2007). III Congreso Marplatense de Psicología, de alcance nacional e internacional.

Procesos cognitivos y adquisición de la lectoescritura. Recuperado de <https://www.aacademica.org/sebastian.urquijo/54.pdf>