



“Prácticas docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial”

Estudio descriptivo realizado en diez escuelas de aplicación del Programa Kotz'i'j tzi'b' / Jardín de letras bilingüe en cinco 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

“Prácticas docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial”

Estudio descriptivo realizado en diez escuelas de aplicación del Programa Kotz’i’j tzi’b’ / Jardín de letras bilingüe en cinco municipios del departamento de Totonicapán durante el ciclo escolar 2018

Este estudio fue realizado por Gabriela Paz Zapparoli bajo la orientación de Federico Roncal Martínez, con 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. No. FFE-520-2016/010-00. 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.

Equipo de investigadoras e investigadores auxiliares

-  Gladys Aguilar Tzunun
-  Elena Gutiérrez Pérez
-  Adán Mariano Lacan
-  Clemente González
-  Eva Esperanza Tzunun
-  Otoniel Yac Casia
-  Dora Gricelda Chanchvac
-  Gabriel Castro
-  Margarita García
-  Edgar García Tax
-  Federico Roncal
-  Fernando Rendón
-  Angélica Gutiérrez
-  Yesenia Juárez
-  Binel Silva
-  César Manuel Caal
-  Francisco Juárez
-  Rubén Mendoza
-  Norma Chamalé

Contenido

Resumen ejecutivo	6
Introducción	9
Capítulo 1. Contexto de la investigación.....	11
1.1. El Programa Kotz'i'j tz'ib' / Jardín de letras.....	11
Metodología del Programa Jardín de Letras	12
1.2. El Proyecto Aprendizaje para la Vida Fase II	13
Capítulo 2. Marco referencial.....	15
2.1. Prácticas docentes.....	15
Prácticas docentes para la enseñanza de la lectoescritura inicial	15
2.2. Factores de influencia en las prácticas docentes.....	18
Formación docente	20
Experiencia docente	22
Hábitos lectores	22
2.3. Lectoescritura inicial	23
Habilidades para el aprendizaje de la lectoescritura inicial	23
2.4. Enfoques de enseñanza de la lectoescritura inicial	28
Paradigmas en la educación y enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura	28
Enfoques teóricos sobre el aprendizaje de la lectoescritura	30
2.5. Análisis de las prácticas docentes en lectoescritura	32
Capítulo 3. Marco metodológico.....	37
3.1. Participantes.....	38
3.2. Procedimiento	40
3.3. Instrumentos	43
Ficha de registro de actividades.....	43
Hoja de Registro de Observación	44
Encuesta docente	44
Proceso de validación de los instrumentos.....	44
Capítulo 4. Resultados.....	46
4.1. Las y los docentes.....	46
4.2. Condiciones de las escuelas y las aulas	48
4.3. Las prácticas docentes	50
Prácticas docentes, clasificadas por tipo.....	52
Prácticas docentes, clasificadas por dimensión o habilidad	54

Prácticas docentes, clasificadas por tendencia y enfoque de enseñanza de la lectoescritura inicial	56
Caso especial: maestra de Chipuertá	58
Análisis de datos de nueve escuelas sin maestra de Chipuertá	59
Uso del idioma en las prácticas docentes	61
4.4. Discusión de resultados.....	61
Correspondencia con resultados de la investigación “Aprendiendo para la vida a través de Jardín de letras”, 2017	61
Capítulo 5. Conclusiones	64
Capítulo 6. Recomendaciones	67
Referencias.....	69

Resumen ejecutivo

Las evaluaciones nacionales demuestran que un alto porcentaje de la niñez en escuelas oficiales del país no alcanza el nivel de logro que el Currículum Nacional Base establece al finalizar primero primaria para lectura y escritura. En 2014, la Dgeduca encontró que solo uno de cada diez niños y niñas a nivel nacional concluye este grado leyendo con fluidez y comprendiendo textos según los indicadores del CNB. (2018, p.7)

Este dato evidencia el reto que enfrenta el sistema de educación guatemalteco para mejorar las competencias de lectura y escritura en primaria. En este sentido, el papel del docente es clave, pues la calidad en su desempeño profesional influye positivamente en el progreso del estudiante. Sin embargo, estudios a nivel nacional señalan que la currícula de formación del profesorado a nivel primario establecida por el Mineduc, no provee información explícita sobre cómo enseñar a leer y a escribir. (Dgeduca, 2017b)

En este contexto, el presente estudio se propuso explorar las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura y escritura inicial en diez aulas de primer grado en las que se aplicó el programa Jardín de Letras Bilingüe durante el ciclo escolar 2018, en cinco municipios del departamento de Totonicapán (Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula y Totonicapán).

Indagar sobre las actividades que realizan los profesores permite identificar cuáles prácticas son las más comunes en las escuelas de intervención. Y, a partir de la evidencia recogida, visualizar estrategias para acompañar y formar a los docentes para mejorar la enseñanza y desarrollo de las habilidades de lectoescritura inicial en sus estudiantes.

El estudio se propuso los siguientes objetivos: (1) Caracterizar las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectoescritura inicial más comunes en las aulas observadas de primer grado. (2) Describir algunas características relacionadas con el perfil profesional de los y las docentes de primer grado de las aulas con aplicación del programa de lectoescritura Jardín de letras. (3) Explorar las condiciones escolares y sociales que contextualizan las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectura y escritura inicial en las aulas de primer grado participantes en este estudio.

Para propiciar el alcance de estos objetivos se recurrió al diseño de un estudio descriptivo con un enfoque mixto, con técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de datos. A través de una encuesta, se realizó la exploración de algunas variables relacionadas con las prácticas pedagógicas, tales como el nivel profesional y social de los y las docentes observados, así como las condiciones que contextualizan estas prácticas.

Se caracterizaron las prácticas docentes a partir de la observación de las actividades pedagógicas realizadas en el salón de clase de primer grado durante el periodo de Comunicación y Lenguaje. El proceso de observación se realizó a lo largo de tres visitas hechas de forma consecutiva durante la cuarta semana del mes de julio del ciclo escolar 2018 (aproximadamente después de seis meses de iniciado el año escolar).

Para llevar a cabo el proceso de observación, se capacitó a un equipo de investigadores e investigadoras de campo. Cada investigador contó con el apoyo de un miembro del equipo local de Prodesa, quien fungió como asistente de investigación durante estas observaciones en el aula. Una de las funciones del asistente fue traducir cuando las clases eran impartidas en idioma k'iche'.

Para la recolección de datos en campo durante las observaciones de aula se utilizaron cuatro instrumentos: las fichas de registro de actividades; el diario de campo; la hoja de registro de observación para investigadores/as y la hoja de registro de observación para asistentes de investigación.

El análisis de los hallazgos se desarrolló a través de la distinción teórica entre las prácticas docentes con tendencia al manejo del código y las prácticas docentes con tendencia a la comunicación, a partir de la revisión bibliográfica.

En el contexto de esta investigación, las prácticas docentes se delimitan al ámbito de las actividades pedagógicas que el docente realiza con los niños y niñas, con el objetivo de desarrollar las habilidades necesarias para la lectoescritura inicial: desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, desarrollo del vocabulario, comprensión lectora y escritura inicial.

Para identificar y clasificar las prácticas docentes se elaboró una matriz en la que se identificó para cada dimensión –habilidad- una serie de subcomponentes necesarios para desarrollarla. El tipo de práctica docente se denominó a partir del subdominio con el que la actividad pedagógica observada en el aula se correspondía¹.

La división de las habilidades en subdominios y la relación directa de estos con el tipo de práctica docente obedece a la necesidad de refinar aún más el análisis y clasificación de las actividades didácticas observadas en el aula.

En las aulas de clase de primer grado observadas en este estudio predominaron las prácticas docentes relacionadas con las dimensiones de *Principio alfabético* y *Escritura inicial* (específicamente de escritura mecánica). Ambas dimensiones sumadas acumulan el 73% del total de prácticas observadas, y el 76% del tiempo total registrado. Es decir, los docentes dedicaron tres cuartas partes del tiempo en el aula de clase a trabajar específicamente en el desarrollo de las capacidades mecánicas de descodificación (necesaria para la lectura) y codificación (necesaria para la escritura), y el restante cuarto de su tiempo lo emplearon en el resto de dimensiones de la lectoescritura inicial.

¹ Así por ejemplo, actividades pedagógicas relacionadas con la discriminación de la sílaba inicial pertenecen a la práctica docente denominada del tipo “Conciencia silábica”. Este tipo de práctica docente contribuye a desarrollar la habilidad de *conciencia fonológica*.

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. Otra dimensión casi ausente durante la observación en campo fue la del *Desarrollo del vocabulario*. No se observaron prácticas docentes para la enseñanza explícita de palabras nuevas de vocabulario. Tan sólo se registró una actividad de búsqueda de palabras nuevas, entre un cuerpo de 170 prácticas.

Tampoco se registraron prácticas del tipo *Reconocimiento de fonemas del otro idioma –L2-* (Dimensión Conciencia fonológica), *Lectura con velocidad* (Fluidez), *Activación de conocimientos previos* (Comprensión lectora) y de las *Etapas del proceso de escritura* (Escritura inicial). Aunque hubo presencia de prácticas docentes relacionadas con otros subcomponentes de las mismas dimensiones.

Los hallazgos derivados de este estudio aportan evidencia sobre el fuerte predominio de las *prácticas docentes con tendencia casi exclusiva al manejo del código*, frente al escaso porcentaje de actividades y tiempo dedicado a *prácticas docentes con tendencia a la comunicación; a leer y escribir con sentido*.

Estas tendencias en las prácticas pedagógicas docentes en las aulas observadas podrían influir negativamente en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas en lectura y escritura, ya que si bien es necesario dominar el código para alcanzar la comprensión lectora y la expresión escrita, esto no es suficiente en sí mismo, y puede establecer creencias equivocadas en los niños y niñas: leer es decodificar, no comprender; escribir es copiar, no expresar.

Aunque los materiales del programa Jardín de Letras Bilingüe presentan varias actividades didácticas encaminadas a trabajar las distintas dimensiones de la lectoescritura inicial, la tendencia de los maestros/as observados a enfocarse en la decodificación y escritura mecánica, y a obviar las actividades orientadas a la comprensión y la expresión, podría estar restando oportunidades para desarrollar esas habilidades.

Es fundamental continuar dotando a las escuelas de textos y materiales que provean oportunidad de trabajar todas las habilidades de lectoescritura inicial, sin embargo, se deben fortalecer los procesos de sensibilización y formación docente que generen objetivos y metas conjuntas de aprendizaje. El papel de la reflexión sobre la propia práctica docente es clave para alcanzar verdaderas transformaciones en la calidad educativa.

Introducción

La lectura y escritura son herramientas que contribuyen al desarrollo integral de las personas. El cultivo de estas competencias amplía la comprensión de la realidad a través del acceso a la información y el conocimiento. Al mismo tiempo, permite el logro de niveles cada vez más elaborados de pensamiento y mejora las habilidades de comunicación de las propias ideas y sentimientos. Todo esto genera oportunidades para una mejor calidad de vida.

En la educación pública de Guatemala, por lo general el aprendizaje de la lectura y escritura inicia en primer grado. En esta etapa se busca desarrollar las habilidades de lectoescritura inicial que permiten decodificar, leer con fluidez y comprender los textos propios de ese nivel; así como la destreza para expresar por escrito ideas coherentes (USAID, 2013). El grado de desarrollo de estas habilidades condiciona de forma importante el nivel de comprensión lectora y escritura expresiva de los niños y las niñas en los siguientes años de primaria y a lo largo de toda su vida (Valenzuela et. al, 2008; Espinoza, 2015).

Sin embargo, las evaluaciones nacionales demuestran que un alto porcentaje de la niñez en escuelas oficiales del país no alcanza el nivel de logro que el Currículo Nacional Base establece al finalizar primero primaria para lectura y escritura. En 2014, la Digeduca encontró que 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)

Asimismo, en 2013, la Digeduca realizó un análisis sobre las destrezas de escritura en primer grado en escuelas del área rural y urbana de los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Jalapa y Guatemala. El estudio 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)

La situación nacional de la lectura y escritura se vuelve más compleja en contextos bilingües. Los estudiantes que tienen como idioma materno el español obtienen mejores resultados en lectoescritura, en comparación con los que tienen como L1 un idioma maya (Digeduca, 2017c², p. 43). En 2016, en un estudio sobre la situación de primer grado, Prodesa encontró que en las aulas observadas se estaba privilegiando la enseñanza de la lectoescritura en idioma español en detrimento del k'iche', aun cuando la niñez fuera bilingüe.

Estos datos evidencian el reto que enfrenta el sistema de educación guatemalteco para mejorar las competencias de lectura y escritura en primaria. En este sentido, el papel del docente es clave, pues la calidad en su desempeño profesional influye positivamente en el progreso del estudiante. Al respecto, se destacan algunos datos derivados de la investigación de la Digeduca (2017b) sobre el perfil docente de primero primaria a nivel nacional:

² Debido a que la Digeduca 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.

- El 47% de los docentes evaluados aceptó que no hubiesen impartido clases en primer grado por voluntad propia. (p. 29)
- En promedio, cada docente ha leído cuatro libros en un año, tanto de forma voluntaria como por tener una motivación externa hacia la lectura. (p.32)
- El 81.96% de los docentes realiza actividades de motricidad fina y el 78.79% actividades de motricidad gruesa como preparación para la lectoescritura. Entre estas, las actividades mencionadas con mayor frecuencia fueron pintar y hacer planas de trazos grandes. (p.36)
- Uno de cada diez docentes reportó tener una carrera universitaria relacionada con educación y tres de cada diez han participado en capacitaciones de lectura después de graduados. (p.40)
- A la pregunta sobre qué método utilizan para enseñar a leer, se contabilizaron 88 respuestas distintas, de las cuales varias no se pueden clasificar como método, sino más bien, como actividades para estimular el aprendizaje de la lectura. (p.38)
- El libro más utilizado para enseñar a leer por los docentes evaluados fue el libro Victoria. (p.37)

Los hallazgos anteriores dan cuenta de que el cuerpo docente a cargo de la educación pública no cuenta con formación suficiente para enseñar a leer y a escribir de acuerdo a lo que prescribe el CNB. Además, la diversidad de respuestas en relación a un método de enseñanza de la lectura, evidencia que no hay lineamientos claros, ni un método unificado por parte del Mineduc para el aprendizaje de la lectoescritura.

Ante este contexto, el presente estudio se propuso explorar las prácticas pedagógicas relacionadas con la lectura y escritura inicial en diez aulas en las que se aplicó el programa Jardín de Letras Bilingüe durante el ciclo escolar 2018. El tipo de prácticas docentes y la frecuencia en su realización es considerado de gran interés para PRODESSA, dada la gran influencia de estas en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños y las niñas en primer grado.

El conocimiento generado a partir de este estudio de investigación permitirá visualizar estrategias para reforzar los procesos de formación, acompañamiento y capacitación de docentes sobre la enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura inicial. Además, de esta manera se busca aportar al fortalecimiento de la calidad educativa y a la construcción de una sociedad guatemalteca más justa y democrática.

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 materiales³:

³ La versión del programa Jardín de Letras aplicada en las escuelas durante 2018 incluía estos materiales, sin embargo, para 2019 se realizó una mejora del programa a solicitud del Mineduc y se integraron estos materiales en un solo libro para el estudiante y el docente.

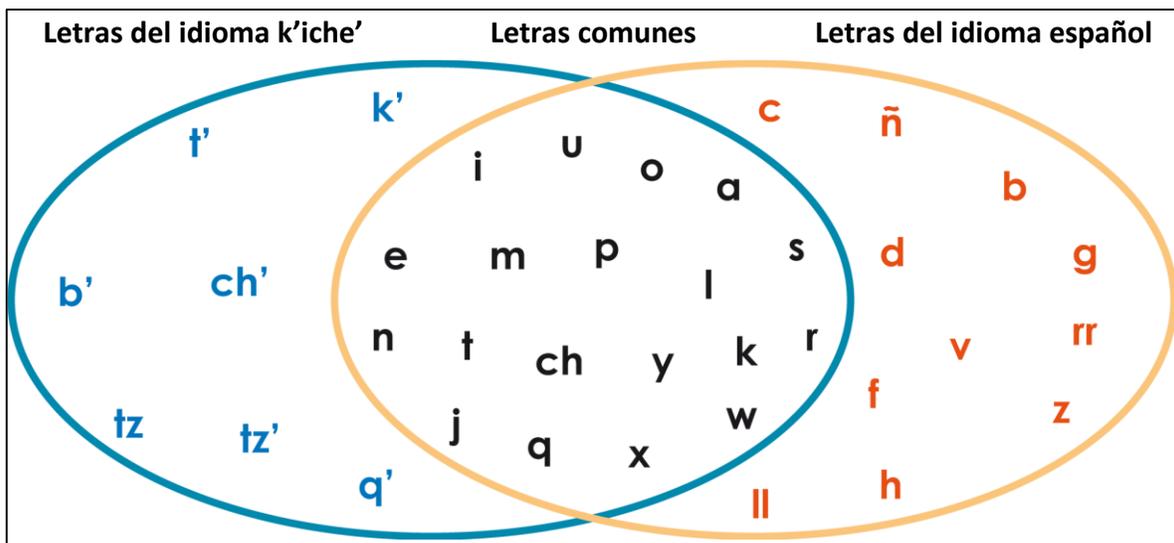
- Una guía para que se familiarice con el contenido, las técnicas y el material incluido. En la guía se presenta copia de cada una de las páginas del libro de los niños y niñas con sugerencias específicas para trabajar cada ejercicio.
- 40 carteles: 22 en idioma k'iche' y 18 en idioma español. Los carteles 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. 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 sobre 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 ese 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.,

Otro hallazgo interesante del estudio de Digeduca para el contexto del presente estudio, consiste en que las actividades menos mencionadas, tanto por los docentes de estudiantes en la etapa Fluida como los de la etapa Emergente fueron las orientadas 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.

Digeduca analizó los textos escritos por las y los docentes en los cuestionarios. El estudio concluye que la mayoría, 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), afirman 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 2,250 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 o escuelas 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.

2.2. Factores de influencia 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 Digeuca, 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 de México (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, tanto Prodesa como la Dgeduca han 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 Dgeduca ha expuesto en sus informes sobre la situación educativa del país en materia de enseñanza de la lectura:

Cuadro No. 1 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 (Digezur, s.f.) >>.	Dgeduca, 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>>.	Dgeduca, 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>>.	Dgeduca, 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 (...)>>	Dgeduca, 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 cómo enseñar a leer, a través de lo que indica el CNB de esta carrera: (...)>>	Dgeduca, Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de 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 la currícula de formación del profesorado a nivel primario establecida por el Mineduc, sólo se presentan <<respuestas inferidas>> sobre la enseñanza de la lectura, (Digeduca, 2017b). Es decir, se ofrecen grandes lineamientos filosóficos o pedagógicos sobre 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 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 (bilingüe - rural). 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 Docente⁴ para contextos específicos, el esfuerzo se constituye 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 por Prodesa 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 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)

⁴ 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.

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.
- La 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 tenga en 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, cada año estas maestras y maestros son asignadas a otros grados. 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 de México (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).

2.3. 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 abordan la lectoescritura inicial 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 (2017) 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, 2017). 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 Digeđuca, 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 (2017) 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, 2017). 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, 2017)

La *decodificación* implica utilizar la relación establecida entre grafema (letra escrita) y fonema (el sonido) 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 Condemarán (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. (Condemarán, 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, Condemarán (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 Digeduca 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 DigeDuca, 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 DigeDuca 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 (2017) 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.

2.4. Enfoques de enseñanza de la lectoescritura inicial

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: conductismo, humanismo crítico, cognitivismo, 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. 2 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 	<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

<p>fluidamente un texto en voz alta. (Abusamra & Joannette, 2012, p.i)</p> <ul style="list-style-type: none"> • <<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 habilidades de pensamiento complejo ni construcción de significados. (INEE, 2008) • 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)>>. 	<p>enfatan 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)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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). • <<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 & Joannette, 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.

Enfoques teóricos sobre el aprendizaje de la lectoescritura

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 decodificación (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).

2.5. Análisis de las prácticas 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 prácticas docentes observadas durante este estudio en las aulas de clase de primer grado.

En el contexto de esta investigación, las prácticas docentes se delimitan al ámbito de las actividades pedagógicas que el docente realiza con los niños y niñas, con el objetivo de desarrollar las habilidades necesarias para la lectoescritura inicial: desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, desarrollo del vocabulario, comprensión lectora y escritura inicial.

Para poder identificar y clasificar las prácticas docentes se elaboró una matriz en la que se identificó para cada dimensión –habilidad- una serie de subcomponentes necesarios para desarrollarla. **El tipo de práctica docente se denominó a partir del subdominio con el que la actividad pedagógica observada en el aula se correspondía.**

Así por ejemplo, actividades pedagógicas relacionadas con la discriminación de la sílaba inicial pertenecen a la práctica docente denominada del tipo “Conciencia silábica”. Este tipo de práctica docente contribuye a desarrollar la habilidad de *conciencia fonológica*.

La división de las habilidades en subdominios y la relación directa de éstos con el tipo de práctica docente obedece a la necesidad de refinar aún más el análisis y clasificación de las actividades didácticas observadas en el aula.

A continuación se presenta un cuadro que describe las habilidades, el tipo de prácticas docentes – subdominios- y las actividades pedagógicas incluidas en la matriz de variables y su relación entre sí:

Cuadro No. 3 Tipos de prácticas docentes para el desarrollo de las habilidades de lectoescritura

Habilidades	Tipo de prácticas docentes (Subdominio)	Ejemplos de actividades pedagógicas en el aula
Animación a la lectura ⁵	Animación por el docente	Actividades en las que el docente lee cuentos en voz alta a los niños y niñas con el objetivo principal de disfrutar de la lectura. (Clemente & Rodríguez, 2014)
	Animación con actividad del niño/a	Actividades lúdicas o artísticas relacionadas con el cuento leído: inventar finales nuevos, imitar personajes, elaborar manualidades, etc.
Desarrollo del lenguaje oral	Nivel fonológico	Actividades lúdicas enfocadas en que los niños/as repitan de forma oral rimas, trabalenguas, poemas, canciones, etc. (Cervera, s.f.)
	Nivel pragmático	Ejercicios cuyo objetivo es el uso adecuado del lenguaje verbal (contenido): dar y recibir instrucciones, expresión de sentimientos y opiniones, explicación o descripción de situaciones, narraciones, conversaciones. (Junta de Andalucía, s.f.)
Conciencia fonológica	Segmentación	Ejercicios dirigidos a segmentar (separar) de forma oral las oraciones en palabras o las palabras en sílabas, por ejemplo, dar una palmada por cada palabra en una oración o por cada sílaba en una palabra. También se puede hacer segmentación de palabras compuestas en las palabras que las forman (p.ej. mediodía). (USAID, 2013)
	Conciencia silábica	Ejercicios de discriminación, producción y/o manipulación de forma oral y en papel (marcas o coloreado) de las sílabas que forman las palabras. Palabras que inician con el sonido “me”... ¿Qué palabra se forma si cambio el sonido “sa” en la palabra “casa” por el sonido “ma”?
	Conciencia fonémica	Ejercicios de discriminación, producción y/o manipulación (unión y separación) de forma oral y en papel (marcas o coloreado) de los fonemas o sonidos que forman las sílabas. Palabras que inician con el sonido “p”...
	Reconocimiento de fonemas de	Ejercicios de discriminación, producción y/o manipulación (unión y separación) de forma oral y en papel (marcas o coloreado) para el

⁵ La dimensión de animación a la lectura se incluye dentro de estas habilidades debido a la importancia de la escucha de cuentos como predictor del éxito lector, ya que esta provee al estudiante de oportunidades para la ampliación de su vocabulario, la comprensión oral y el desarrollo del gusto por la lectura. (Sulby y Barnhart, 1994; Yaden, Rowe y MacGillivray, 2000; Reese, Cox, Harte y McAnally, 2003; Sulby y Teale, 1991 citados en Clemente & Rodríguez, 2014, p.109)

	otro idioma	aprendizaje de los fonemas propios de un segundo idioma, es decir, que no se utilizan en el idioma materno del niño. P.ej. para contexto idioma k'iche': aprender a pronunciar la f, la g, ñ, etc.
Principio alfabético	Asociación de la forma, nombre y sonido de letras	Actividades cuyo objetivo es promover y enseñar la asociación entre forma y nombre de letra: recitar o cantar el alfabeto, uso de tarjetas con las letras del alfabeto, asociar nombres con letras mayúsculas y minúsculas, manipular letras magnéticas, elaborar la letra con plastilina o con papel entorchado, etc.
		Actividades cuyo objetivo es presentar y promover la asociación entre nombre de la letra y sonido: presentación de palabra generadora, juegos con sonido al presentar la letra, exploración a través de los sentidos, asociar un gesto al nombre y fonema, etc. (Condemarín, 2006)
	Decodificación	Actividades dirigidas a la lectura mecánica (sin conversar sobre el significado) de sílabas, palabras y oraciones: incluye ejercicios de combinación de tarjetas con fonemas/sílabas y su decodificación, análisis fónico (pronunciación uno por uno de los fonemas en las palabras), lectura de palabras y oraciones en libro de texto sin preguntar por el sentido de lo leído, etc.
	Reproducción del trazo de letras y sílabas	Actividades dirigidas a la reproducción mecánica de trazos de letras y copia o escritura de sílabas en papel, cuaderno o libro de texto. Planas de letras y sílabas.
Fluidez	Lectura con precisión	Actividades enfocadas en el desarrollo de la correcta decodificación (precisión) al leer oraciones y textos cortos, por ejemplo: lecturas en voz alta con realimentación (por docente o compañeros) de errores cometidos al leer, lectura asistida (cuando el niño lee con apoyo del docente o de otros niños). (USAID, 2013)
	Lectura con expresión adecuada	Actividades enfocadas en la práctica de la lectura en voz alta con entonación y pausas (puntuación) adecuados: escuchar modelos de lectura (maestro, grabaciones, invitados, etc.), ejercitar distintas formas de leer en voz alta (individual, parejas, coral), realizar lecturas repetidas de un texto.
	Lectura con velocidad	Actividades enfocadas en el desarrollo de la velocidad en la decodificación de oraciones y textos cortos: organizar competencias de lectura, monitoreo de velocidad lectora por el docente.
	Vocabulario visual	Ejercicios dirigidos a que los niños y niñas puedan reconocer palabras completas al verlas, sin necesidad de descomponerlas en sílabas o fonemas. Por ejemplo comparar pares de palabras, listas de palabras con las vocales omitidas para que el niño las reconozca, etc. (Condemarín, 2006)
Desarrollo del vocabulario	Vocabulario pasivo	Actividades de lectura o escritura enfocadas en presentar de forma explícita el significado de palabras nuevas: creación de diccionarios, listas de palabras nuevas, ilustración de palabras u oraciones, ejercicios de vocabulario, etc. (ASTORECA, 2012)
		Actividades en las que el docente presenta palabras nuevas o pide a los niños que las busquen, antes, durante o después de la lectura o de la realización de un ejercicio en el libro de texto.
	Vocabulario activo	Actividades enfocadas en que los niños y niñas utilicen las palabras nuevas de forma oral a través de conversaciones, presentaciones orales, etc.
Comprensión	Comprensión de	Actividades en las que el docente lee cuentos en voz alta a los

lectora	lo escuchado	niños y niñas y propicia el establecimiento de inferencias a través de preguntas o ejercicios para captar el significado del texto y la relación de las ideas del texto con el contexto. (Llamazares et al. 2013)
	Comprensión de lo leído	Actividades de lectura en las que el docente busca activar los conocimientos previos de los niños y niñas antes de que inicien a leer un texto de forma individual o grupal.
		Actividades en que el docente desarrolla la comprensión lectora de un texto que ha sido leído por los niños y niñas de forma individual o grupal, a partir de preguntas o ejercicios que buscan propiciar la relación de las ideas del texto con el contexto y la vida del niño, así como la interpretación del significado global del texto.
Escritura inicial	Sistema de escritura	Actividades enfocadas principalmente en la reproducción de palabras, frases, oraciones y textos cortos a través de ejercicios de copias y dictados, con el objetivo de automatizar la escritura y/o enseñar aspectos de forma: gramática (ordenar palabras en oraciones), caligrafía y ortografía. (Sepúlveda, 2011)
	Escritura expresiva	Actividades de producción escrita de los niños/as con propósitos comunicativos (INEE, 2007): escritura de mensajes breves, tarjetas, pequeñas cartas, etc.
		Actividades dirigidas a ejercitar, en forma individual o colaborativa, todos/algunos pasos del proceso de producción de textos escritos (Digeduca, 2013): planificación, redacción y revisión. P. ej. Escritura de oraciones y textos cortos creados por el niño. (INEE, 2007)

Fuente: Elaboración propia bajo la dirección de Federico Roncal y a partir de investigaciones consultadas.

Es relevante mencionar que la construcción teórica que se presenta en el cuadro no. 3, no pretende agotar todas las actividades didácticas posibles para cada habilidad, sino más bien plantear ejemplos a manera de orientación sobre el tipo de prácticas docentes que pueden ser desarrolladas. Asimismo, con propósitos del análisis, se delimitaron puntos de corte entre habilidades que naturalmente se encuentran interrelacionadas en el proceso natural de aprendizaje.

Otro aspecto importante a tomar en cuenta es que una actividad pedagógica puede responder al desarrollo de distintas habilidades al mismo tiempo, sin embargo se realizó su ubicación en una u otra dimensión en la matriz de acuerdo con su enfoque principal.

A partir de la delimitación de las habilidades y de los distintos tipos de prácticas docentes se delimitaron cuatro *enfoques de enseñanza de la lectura y escritura*:

1. Prácticas docentes con enfoque hacia la lectura decodificadora
2. Prácticas docentes con enfoque hacia la escritura codificadora
3. Prácticas docentes con enfoque hacia la lectura comprensiva
4. Prácticas docentes con enfoque hacia la escritura expresiva

Para facilitar el análisis de las prácticas docentes anteriores así como el contraste entre teoría y observación, se crearon dos grandes categorías que engloban los enfoques de enseñanza de la lectura y escritura inicial. Para el contexto de este estudio, estas categorías equivalen a *tendencias pedagógicas* que influyen en las prácticas docentes para la enseñanza de la lectoescritura:

- Prácticas docentes con tendencia al manejo del código
- Prácticas docentes con tendencia a la comunicación.

Este sistema de categorías se muestra a continuación:

Cuadro No. 4 Prácticas docentes con tendencia al manejo del código

Prácticas docentes con enfoque hacia la lectura decodificadora	Prácticas docentes con enfoque hacia la escritura codificadora
Prácticas pedagógicas orientadas a desarrollar el <i>principio alfabético</i> .	Prácticas pedagógicas orientadas a desarrollar el <i>sistema de escritura</i> p. ej., reproducción del trazo de letras y sílabas.

Fuente: Elaboración propia bajo la dirección de Federico Roncal.

Cuadro No. 5 Prácticas docentes con tendencia a la comunicación

Prácticas con enfoque hacia la lectura comprensiva	Prácticas con enfoque hacia la escritura expresiva
Actividades pedagógicas de <i>animación a la lectura</i> y aquellas actividades orientadas a desarrollar el <i>lenguaje oral</i> , la <i>conciencia fonológica</i> , <i>fluidez</i> y <i>lectura comprensiva</i> .	Actividades pedagógicas orientadas a desarrollar la <i>escritura con propósitos comunicativos</i> p. ej., la elaboración de una tarjeta de felicitación; y las <i>etapas del proceso de escritura</i> (planificación, redacción y revisión).

Fuente: Elaboración propia bajo la dirección de Federico Roncal.

Como se mencionó anteriormente, estas categorías servirán como marco de referencia para el análisis e interpretación de los datos que se presentan en este estudio de investigación.

Capítulo 3. Marco metodológico

El estudio surge de la inquietud de PRODESSA y CRS por explorar las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las docentes para promover el aprendizaje de la lectoescritura en las aulas que aplican el programa Kotz'í'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.

Indagar sobre las actividades realizadas por los profesores permitiría determinar cuáles prácticas son las más comunes en las escuelas de intervención. Y, a partir de la evidencia recogida, poder visualizar estrategias para apoyar las habilidades docentes para la enseñanza y desarrollo de las habilidades de lectoescritura inicial en sus estudiantes.

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

- ¿Qué prácticas docentes relacionadas con la lectoescritura inicial son las más comunes en las aulas de primer grado en las que se aplica el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?
- ¿Cuál es el perfil profesional y social de los y las docentes de primer grado de las aulas de aplicación del programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?
- ¿Qué condiciones escolares y sociales contextualizan las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectoescritura en las aulas de primer grado participantes en este estudio?

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

a. Objetivo general

Contribuir al conocimiento sobre las prácticas pedagógicas desarrolladas por los y las docentes para promover el desarrollo de la lectoescritura en las aulas de primer grado en las que se aplica el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo escolar 2018, en cinco municipios del departamento de Totonicapán (Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula y Totonicapán).

b. Objetivos específicos

1. Caracterizar las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectoescritura inicial más comunes en las aulas de primer grado en las que se aplica el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe.

2. Describir algunas características relacionadas con el perfil profesional de los y las docentes de primer grado de las aulas con aplicación de los programas de lectoescritura Jardín de letras.
3. Explorar las condiciones escolares y sociales que contextualizan las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectura y escritura inicial en las aulas de primer grado participantes en este estudio.

Para propiciar el alcance de estos objetivos se recurrió al diseño de un estudio descriptivo con un enfoque mixto ya que se combinaron técnicas cuantitativas y cualitativas de recolección y análisis de datos. A través de una encuesta, se realizó la exploración de algunas variables que pudieran estar relacionadas con las prácticas pedagógicas, tales como el nivel profesional y social de los y las docentes observados, así como las condiciones que contextualizan estas prácticas.

Se buscó caracterizar, clasificar y cuantificar las prácticas docentes relacionadas con el aprendizaje de la lectoescritura a partir de la observación de las actividades pedagógicas realizadas con los niños y niñas de primer grado durante tres períodos de Comunicación y Lenguaje, en tres días consecutivos en la cuarta semana del mes de julio del ciclo escolar 2018. Para realizar el análisis de los hallazgos se desarrolló una distinción teórica entre las prácticas docentes con tendencia al manejo del código y las prácticas docentes con tendencia a la comunicación.

3.1. Participantes

La población de interés para este estudio corresponde a las y los docentes que impartieron primer grado durante el ciclo escolar 2018 en las escuelas de intervención con el programa Jardín de Letras Bilingüe en cinco municipios del departamento de Totonicapán (Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma, Santa María Chiquimula y Totonicapán). Es importante mencionar que no fue posible la visita a escuelas de San Bartolo Aguas Calientes debido a complicaciones logísticas.

Para determinar quiénes serían los docentes de primer grado que participaron en la investigación, se seleccionó una muestra de diez escuelas, lo cual permitió conocer con un mayor nivel de profundidad el fenómeno de estudio.

La muestra no se seleccionó de forma aleatoria por lo que no se cuenta con representatividad estadística, más bien se buscó la representatividad de forma cualitativa a través de la consideración de los siguientes criterios:

1. Tipo de docente
2. Municipio
3. Tamaño de la Escuela
4. Tipo de escuela

A continuación se presenta la definición de estas variables y su uso en la estratificación de la muestra.

1. Tipo de docente. Se definieron dos tipos: docentes que aplicaron la metodología Jardín de Letras Bilingüe durante el ciclo escolar 2017 y que continuaron aplicándola en 2018 (formados), y docentes que no habían aplicado dicha metodología en 2017 (nuevos).

Cuadro No. 6 Tipo de docente participante en la muestra

Tipo de docente	Cantidad de escuelas
Docente nuevo	4
Docente formado	6
Total	10

Fuente: Elaboración propia, 2018.

2. Número de escuelas por municipio. Se buscó cubrir más escuelas en los municipios de mayor tamaño, es decir, según la cantidad total de escuelas en cada municipio.

Cuadro No. 7 Cantidad de escuelas por municipio de la muestra

Municipio	Cantidad de escuelas
Momostenango	4
San Andrés Xecul	1
Santa Lucía La Reforma	1
Santa María Chiquimula	1
Totonicapán	3
Total	10

Fuente: Elaboración propia, 2018.

3. Tamaño de escuelas. Este fue determinado por la cantidad de estudiantes inscritos en primer grado en cada establecimiento; las categorías se definieron de la siguiente manera:

Cuadro No. 8 Tamaño de escuelas de la muestra

Tamaño	Características	Cantidad de escuelas
Pequeñas	<ul style="list-style-type: none"> • Una Sección de 1º • Entre 10 y 19 estudiantes en 1º 	3
Medianas	<ul style="list-style-type: none"> • Una Sección de 1º • Más de 19 estudiantes en 1º 	5
Grandes	<ul style="list-style-type: none"> • Dos o más Secciones de 1º 	2

Fuente: Elaboración propia, 2018.

4. Tipo de escuela: Gradada o Multigrado. Se incluyeron escuelas gradadas y multigrado. Combinando esta variable con el tamaño de la escuela, la distribución quedó de la siguiente manera:

Cuadro No. 9 Tipo de escuelas de la muestra

Tamaño y tipo	Cantidad de escuelas
Escuelas pequeñas multigrado	3
Escuelas medianas gradadas	4
Escuelas medianas multigrado	1
Escuelas grandes gradadas	2

Fuente: Elaboración propia, 2018.

3.2. Procedimiento

Se buscó caracterizar las prácticas docentes a partir de la observación de las actividades pedagógicas realizadas en el salón de clase de primer grado durante el periodo de Comunicación y Lenguaje. El proceso de observación se realizó a lo largo de tres visitas hechas de forma consecutiva durante la cuarta semana del mes de julio del ciclo escolar 2018.

Para la recogida y el manejo de la información, se capacitó a un equipo de investigadores e investigadoras de campo. Cada investigador contó con el apoyo de un miembro del equipo técnico de Prodesa, quien fungió como asistente de investigación durante las observaciones en el aula. Se asignaron tareas complementarias a cada uno durante las visitas a las escuelas. Una de las funciones del asistente fue traducir cuando las clases eran impartidas en idioma k'iche'.

Se desarrolló un protocolo para garantizar que la información fuese recogida en condiciones similares en cada escuela. Este documento fue presentado al equipo de investigación junto con los instrumentos mediante un taller de capacitación.

Cuadro No. 10 Protocolo de visita a escuela

Estimadas y estimados investigadores de campo, el objetivo de este documento es orientar la forma en que se realizará la visita a las escuelas durante cada día de observación. La información recogida aquí surge de la experiencia obtenida durante la fase de validación de los instrumentos.

- A. **Secuencia de actividades.** Realizar estos pasos permitirá que la aplicación de los instrumentos se haga en las mismas condiciones en todas las escuelas visitadas.
- Salude al director y agradezca por la oportunidad de realizar la observación. El **primer día** explíquelo el motivo de la visita.

- Al momento de ingreso al aula, salude brevemente a los niños y al docente. Agradezca y busque un lugar discreto donde sentarse.
 - El **primer día** explíquelo el motivo de la visita al docente.
 - Es importante incidir lo menos posible en la dinámica del aula. Evite acaparar la atención de los niños/as.
 - Observar y anotar. Explique al asistente de investigación que no conversará con él durante la observación para poder concentrarse en la misma a excepción de los momentos en los que necesite preguntarle por lo que se está diciendo en idioma k'iche'.
 - En actividades donde los niños trabajen de forma autónoma, ya sea en grupos o individualmente, circule por el aula y escúchelos leer, observe su desempeño, dinámica de comportamiento, etc. Evite apoyar a los niños/as durante los ejercicios porque esto cambia la dinámica del aula y distrae a los demás.
 - Si desea, identifique momentos apropiados para interactuar con los niños y niñas. La hora de la refacción escolar, por ejemplo, puede ser un momento propicio para compartir con ellos y ellas.
 - Al terminar la observación, agradezca al docente nuevamente la oportunidad de observarlo/a. Solicite si puede observar y fotografiar los materiales didácticos elaborados por él/ella durante la clase, si fuera el caso.
 - Identifique un lugar tranquilo, fuera del aula, y pida autorización para trabajar ahí para terminar de llenar los instrumentos o describir el material.
 - Complete el apartado "*Tipo de actividad*" de cada ficha inmediatamente después de salir del aula.
 - Devuelva los materiales.
 - El tiempo que le quede disponible observe el funcionamiento de la escuela y anote lo que le llame la atención en su diario de campo.
 - Despidase del docente y del director/a cada día.
- B. Distribución de las actividades de investigación.** La persona que le asistirá durante la investigación le acompañará para apoyarle en la traducción de las actividades y en la realización de las tareas descritas a continuación:

DÍA 1	
Actividades investigador/a	Actividades asistente
<p><u>Durante la observación:</u> Solo observar y describir las actividades para familiarizarse con la ficha y la forma de trabajo del docente. Cuento de niños y niñas presentes ese día.</p> <p><u>Al terminar la observación:</u> Asignar tipo de actividad en cada</p>	<p><u>Antes de la observación:</u> Llenar la sección de datos generales del registro. Preguntar al director.</p> <p><u>Durante la observación:</u> Cuento de niños y niñas presentes ese día. Llenar el apartado 2.1 <i>Condiciones de la escuela</i>, 2.2 <i>Condiciones del aula</i> y el apartado de 2.3 <i>Información adicional</i></p>

ficha en base a criterios. Describir el material hecho por el docente.	en su registro.
---	-----------------

DÍA 2	
Actividades investigador/a	Actividades asistente
<p><u>Durante la observación:</u> Observar y describir prácticas. Conteo de niños y niñas presentes ese día.</p> <p><u>Al terminar la observación:</u> Asignar tipo de actividad en cada ficha en base a criterios. Describir el material hecho por el docente. Realizar el conteo y registro de los libros de la biblioteca del aula.</p>	<p><u>Durante la observación:</u> Conteo de niños y niñas presentes ese día. Terminar de completar las secciones asignadas del registro. Solicitar al docente espacio para la aplicación del instrumento Encuesta el próximo día. Centrarse en observar el desempeño de los niños/as durante las actividades para trasladar información al investigador/a.</p> <p><u>Al terminar la observación:</u> Solicitar autorización y tomar fotos de algunos libros de la biblioteca de aula.</p>

DÍA 3	
Actividades investigador/a	Actividades asistente
<p><u>Durante la observación:</u> Observar y describir prácticas. Conteo de niños y niñas presentes ese día.</p> <p><u>Al terminar la observación:</u> Llenar el apartado 4 <i>Condiciones relativas al docente</i>. Asignar tipo de actividad en cada ficha en base a criterios. Describir el material hecho por el docente.</p>	<p><u>Durante la observación:</u> Conteo de niños y niñas presentes ese día. Recordar al docente el espacio para la aplicación del instrumento Encuesta.</p> <p><u>Al terminar la observación:</u> Aplicar la encuesta docente. Tomar en cuenta que este instrumento dura aproximadamente 30 minutos y requiere la presencia del técnico/a aunque sea de autoaplicación. Solicitar autorización para tomar fotografías de las condiciones del aula que se solicitan en el registro de observación. Medir el tamaño del aula. Para ello, registrar la medida en metros de la pared donde se encuentra la puerta del aula (largo) y la pared donde se encuentra el pizarrón (ancho).</p>

C. Recomendaciones importantes.

- Recuerde solicitar permiso para tomar cualquier fotografía. Evite tomar fotos del docente o los niños y niñas.
- Tomar en cuenta las siguientes recomendaciones al observar el comportamiento de los niños y niñas (esta información le será útil para llenar el apartado de Condiciones relativas al docente):
 - Observar qué tanto entienden las instrucciones, verificar si realizan la actividad o ejercicio tal como el docente explicó.
 - Nivel de interés, si están participando activamente respondiendo al docente, si están en silencio pero atentos o están distraídos y aburridos.
 - Cuando están trabajando solos o en grupo, verificar si están realizando los ejercicios o están distraídos. Observar cuál es la reacción del docente.
- Se registrarán los materiales pegados en las paredes (aula letrada) por tema. Ej. si hay 8 hojas sobre calendario maya hechas por las niñas/os, registrar como 1 material sobre calendario maya.
- Registrar al margen de la ficha las pausas que el docente haga durante alguna actividad.

D. Procedimiento de entrega de instrumentos llenos.

- Antes de entregar el folder con los instrumentos llenos revisar que todos los ítems estén llenos.
- Compartir un breve informe cualitativo describiendo sus percepciones y hallazgos sobre la visita a las escuelas y la observación en las aulas. Este informe recogerá lo anotado en el diario de campo. Esto servirá para complementar los datos recogidos con los instrumentos.
- Como anexo a este informe, incluir las fotografías que se solicitan en el instrumento de registro. Estas deben ir identificadas con el nombre del ítem al cual responden.

Muchas gracias de nuevo por su apoyo y participación en este proceso de investigación.

Fuente: Elaboración propia, 2018.

3.3. Instrumentos

Para la recogida de datos en campo se utilizaron cuatro instrumentos: las fichas de registro de actividades; el diario de campo; la hoja de registro de observación para investigadores/as y la hoja de registro de observación para asistentes de investigación.

Ficha de registro de actividades

Este instrumento sirvió de guía durante la observación que realizaron los investigadores/as de campo. Su objetivo principal fue el de recoger la información derivada de la observación a través

de una descripción cualitativa de las prácticas docentes en el aula. Además, recogía datos relacionados con el idioma, el tiempo de duración y los recursos utilizados entre otros elementos.

Las fichas se llenaron durante el periodo de Comunicación y Lenguaje. Debía llenarse una ficha por actividad observada. Se brindaron lineamientos para identificar el comienzo y fin de las actividades durante la secuencia didáctica a observar.

Se solicitó al investigador/a que, posterior a la observación en el aula, clasificara cada actividad pedagógica de acuerdo a la dimensión de la lectoescritura que ésta trabajara principalmente. Para hacer la clasificación se proporcionó un listado con criterios o indicadores para cada dimensión.

Previo al trabajo en campo, se capacitó al equipo mediante ejercicios de simulación en los que observaron y llenaron el instrumento a partir de la observación en video de docentes desarrollando clases de lectoescritura inicial en el contexto rural bilingüe. Luego, se realizó el ejercicio de clasificación de manera individual para luego discutir en grupo la forma y criterios utilizados por cada investigador.

Hoja de Registro de Observación

Este instrumento se dividió en dos partes complementarias. Una parte debía ser completada por el asistente y otras por el investigador/a de campo, durante los tres días que dura la visita a la escuela. Para llenarlo, era necesario realizar observaciones así como hacer preguntas al docente y al director.

Su objetivo fue el de recoger información sobre variables relacionadas con las condiciones del establecimiento, recursos y condiciones del aula, así como, otras condiciones relativas al docente y su desempeño en el salón de clases: mediación y organización del aula.

Encuesta docente

Este instrumento consistió en un cuestionario de autoaplicación en el que se incluyó una sección de datos generales del establecimiento, dirigida al director/a de la escuela y en otra sección una entrevista al maestro/a de primer grado que recogerá características profesionales y socioculturales del docente.

Proceso de validación de los instrumentos

Tanto la ficha, la encuesta de creencias docentes y la hoja de registro de observación fueron sometidas a un proceso de validación que incluyó la discusión del enfoque y contenido de los reactivos desde la perspectiva lingüística, psicológica, pedagógica y antropológica, dado que el equipo que participó al diseño de la investigación provenía de alguna de las áreas mencionadas.

En el caso de la ficha y la hoja de registro, se realizó la validación a través de la aplicación de los instrumentos por parte del equipo de investigadores de campo sobre segmentos de grabación de secuencias didácticas. Experiencia que luego era analizada y discutida para comparar la comprensión y pertinencia de cada ítem.

Capítulo 4. Resultados

A continuación se presentan los resultados del análisis de los datos obtenidos durante el trabajo de campo. En este apartado se presenta un análisis estadístico descriptivo, en el que se muestran especialmente los recuentos (frecuencias) de los distintos aspectos observados y registrados a través de los siguientes instrumentos:

- Ficha de observación de aula
- Hoja de registro de datos – investigador/a
- Hoja de registro de datos – Asistente de investigación
- Encuesta docente

La información se presenta agrupada a partir de las preguntas que guiaron la investigación, aunque en orden diferente.

¿Cuál es el perfil profesional y social de los y las docentes de primer grado de las aulas de aplicación del programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?

4.1. Las y los docentes

Se observó el trabajo de diez docentes en igual número de escuelas, dos hombres y ocho mujeres. Sus edades oscilan entre los 21 y los 43 años, con ocho docentes entre los 30 y los 40 años de edad.

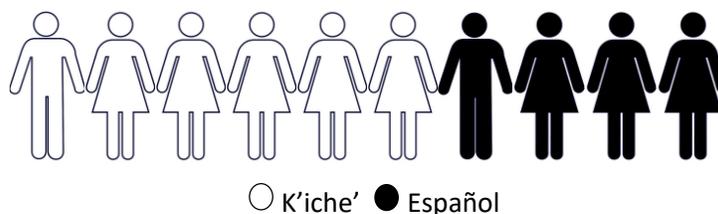
Figura No. 2 Hombres y mujeres docentes participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Los diez docentes se identificaron étnicamente como mayas; seis docentes mencionaron el k'iche' como su idioma materno, mientras que cuatro mencionaron el español.

Figura No. 3 Idioma materno de los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Solamente tres dijeron pertenecer a la misma comunidad donde ejercen la docencia. Los diez dijeron que les gustaría enseñar en k'iche', y ocho dijeron que les gustaría continuar trabajando con primer grado.

Cinco docentes se formaron como Maestros de Educación Primaria Bilingüe; dos se graduaron de Maestros de Educación Primaria Urbana, dos de Maestros de Educación Primaria Rural, y una como Maestra de Preprimaria.

Nueve han estudiado o están estudiando en la universidad; de ellos, cuatro están en profesorados del Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente – PADEP, dos están en otros profesorados, uno estudia pedagogía y dos más están en otras carreras. Siete de estos nueve docentes estudian en la Universidad de San Carlos.

Figura No. 4 Docentes estudiando en la universidad



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Cuatro docentes han participado en el Diplomado de PRODESSA en Mediación de la competencia lectora. Ocho docentes dijeron haber recibido otros cursos de lectoescritura.

En cuanto a la experiencia docente, la mayoría -siete maestras/os- se ubican entre los nueve y los 13 años. Los dos docentes restantes están en los extremos, uno con 18 años de experiencia, y el otro con solamente un año de experiencia. Uno de los maestros no respondió a esta pregunta ni a la relacionada con su nivel de experiencia en primer grado.

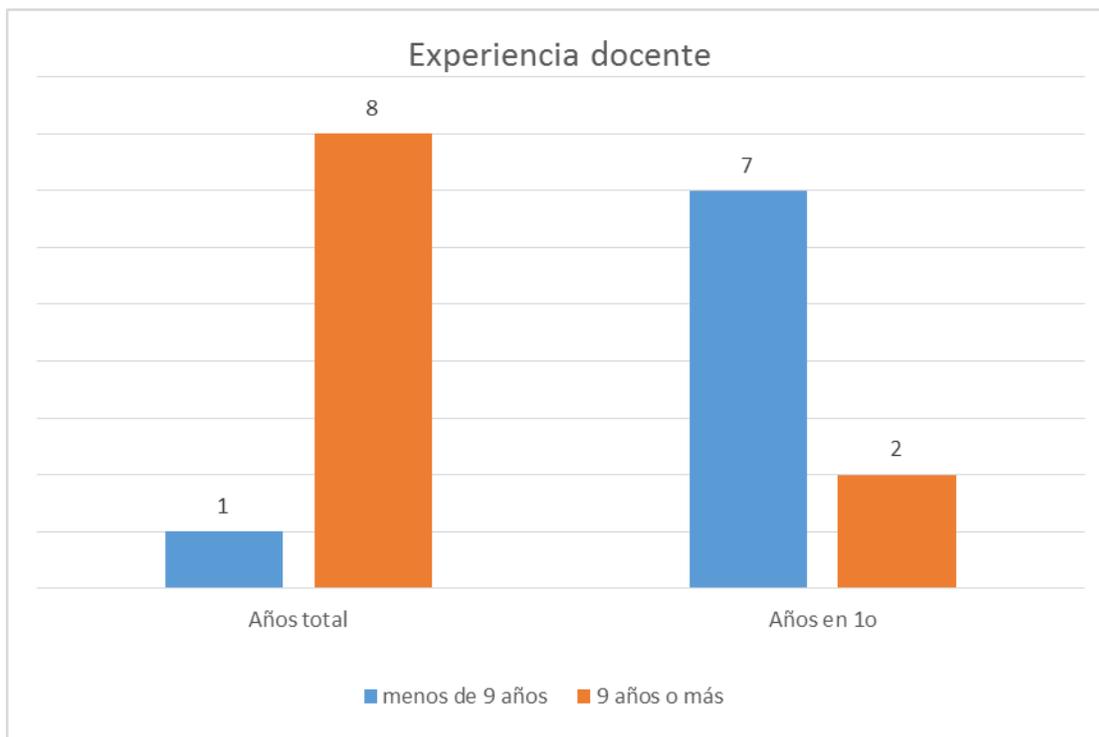
Figura No. 5 Años de experiencia de los docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

En relación a los años de docencia específicamente en primer grado, se tiene que la mayoría – cinco de los nueve- no sobrepasan los tres años de experiencia. Un maestro rebasa los 9 años de experiencia. El resto se ubica entre los cuatro y nueve años de experiencia. En la siguiente gráfica puede observarse la relación entre el tiempo de experiencia pedagógica de los y las docentes y su tiempo de experiencia en primer grado.

Figura No. 6 Tipo de escuelas participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

¿Qué condiciones escolares y sociales contextualizan las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectoescritura en las aulas de primer grado participantes en este estudio?

4.2. Condiciones de las escuelas y las aulas

Las diez escuelas en donde se realizó la observación son rurales, bilingües y de jornada matutina. Cuatro son multigrado y, de las seis gradadas, cuatro pueden considerarse medianas –entre siete y 12 docentes- y dos pueden considerarse grandes -14 o 20 docentes-.

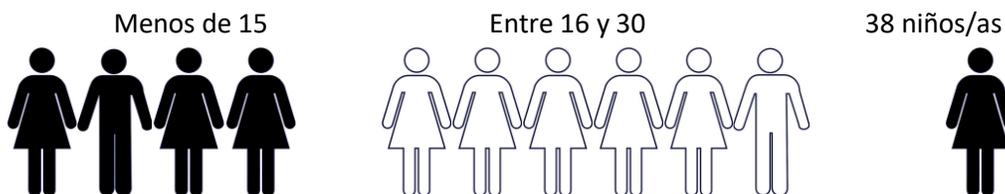
Figura No. 7 Tipo de escuelas participantes



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Cuatro docentes atienden a grupos de menos de 15 niños/as; cinco docentes tienen grupos de entre 16 y 30 niños/as, y un docente atiende a 38 estudiantes. Solamente dos docentes consideran que el espacio disponible en el aula es insuficiente para trabajar adecuadamente.

Figura No. 8 Cantidad de niños atendidos por docente



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Siete de las diez escuelas cuentan con biblioteca escolar, y en cuatro de ellas tienen materiales para primer grado. Cabe destacar que, para términos de este estudio, se entiende la presencia de biblioteca escolar como la existencia de un conjunto de libros que están a la disposición de las y los estudiantes, y no se refiere a la existencia de un espacio físico destinado a estos libros.

Figura No. 9 Cantidad de escuelas que cuentan con biblioteca escolar



- Tienen biblioteca escolar con textos para primer grado
- Tienen biblioteca escolar ● No tienen biblioteca escolar

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Solamente en dos escuelas hay computadora, y una de ellas tiene conexión a Internet.

Figura No. 10 Cantidad de escuelas que cuentan con computadora



- Tienen computadora con acceso a internet
- Tienen computadora ● No tienen computadora

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Las diez aulas observadas cuentan con libros y carteles del programa Jardín de Letras; solamente en seis casos se observó la presencia de guías docentes. En cinco aulas se registraron juegos de mesa y en 7 aulas se encontraron tarjetas del Programa.

Nueve de los diez docentes afirman que utilizan el programa Jardín de Letras Bilingüe como recurso principal para enseñar a leer y escribir, sin embargo, siete de los diez docentes utilizan otros programas de lectura, además del Jardín de Letras. Seis de estos docentes usan los otros programas como complementos del Jardín de Letras, mientras que una docente utiliza otro programa como recurso principal.

Figura No. 11 Uso de programas de lectoescritura inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

¿Qué prácticas docentes relacionadas con la lectoescritura inicial son las más comunes en las aulas de primer grado en las que se aplica el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?

4.3. Las prácticas docentes

Como se ha mencionado a lo largo de este estudio, las prácticas docentes se caracterizaron a partir de la observación de las actividades pedagógicas realizadas durante el periodo de Comunicación y Lenguaje. Esta observación se hizo a lo largo de tres días consecutivos en diez escuelas de los municipios ya descritos. La sistematización de las observaciones a través de los instrumentos permitió obtener la información cuyo procesamiento estadístico se presenta a continuación.

Como se establece en el marco teórico, para poder identificar y clasificar las prácticas docentes se elaboró una matriz en la que se identificó cada habilidad de lectoescritura y los subcomponentes esenciales que se deben dominar para alcanzarla. **El tipo de práctica docente se denominó a partir del subdominio al que la actividad pedagógica observada pertenecía.**⁶

⁶ Es relevante mencionar nuevamente que la división de las habilidades en subdominios y la relación directa de éstos con el tipo de práctica docente obedece a la necesidad de refinar aún más el análisis y clasificación de las actividades didácticas observadas en el aula.

Así por ejemplo, actividades pedagógicas relacionadas con la discriminación de la sílaba inicial pertenecen a la práctica docente denominada del tipo “Conciencia silábica”. Este tipo de práctica docente contribuye a desarrollar la habilidad de *conciencia fonológica*.

En adelante y para simplificar la información durante la presentación de los resultados, se hará referencia únicamente a la dimensión o habilidad de lectoescritura inicial y al tipo de práctica docente.

Estos 19 posibles tipos de prácticas docentes están agrupados, a su vez, en las ocho dimensiones o habilidades del aprendizaje de la lectura y escritura. Una síntesis de las dimensiones y tipos de práctica docente se presentan en el siguiente cuadro, junto con el nombre abreviado utilizado en las gráficas que se presentarán en este apartado⁷.

Cuadro No. 11 Dimensiones y tipo de prácticas docentes

Dimensión o habilidad	Tipo de práctica docente	Nombre abreviado en gráficas
Animación a la Lectura	Animación por el docente	Animación 1
	Animación con actividad del niño/a	Animación 2
Desarrollo de Lenguaje Oral	Nivel fonológico	Desarrollo L Oral 1
	Nivel pragmático	Desarrollo L Oral 2
Conciencia Fonológica	Segmentación	C Fonológica 1
	Conciencia silábica	C Fonológica 2
	Conciencia fonémica	C Fonológica 3
	Reconocimiento de fonemas de otro idioma	C Fonológica 4
Principio Alfabético	Asociación de la forma y nombre de letras	P Alfabético 1
	Asociación de la forma, nombre y sonido de letras	P Alfabético 2
	Decodificación	P Alfabético 3
	Reproducción del trazo de letras y sílabas	P Alfabético 4
Fluidez	Lectura con precisión	Fluidez 1
	Lectura con expresión adecuada	Fluidez 2
	Lectura con velocidad	Fluidez 3
	Vocabulario visual	Fluidez 4
Desarrollo de	Presentación explícita de palabras	D Vocabulario 1

⁷ Se incluye una novena dimensión en la que se engloban todas aquellas prácticas docentes que fueron observadas en Comunicación y Lenguaje pero que no tenían relación directa con la enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

Vocabulario	Búsqueda de palabras nuevas	D Vocabulario 2
	Vocabulario activo	D Vocabulario 3
Comprensión Lectora	Comprensión de lo escuchado	Comprensión 1
	Activación conocimientos previos	Comprensión 2
	Comprensión de lo leído	Comprensión 3
Escritura Inicial	Sistema de escritura	Escritura Mecánica
	Escritura expresiva	Escritura expresiva 1
	Etapas del proceso de escritura	Escritura expresiva 2
Otras	Actividades que no pertenecen a ninguno de los tipos ni dimensiones	Otras

Fuente: Elaboración propia, 2018.

El conteo de las prácticas docentes se realizó a partir de la frecuencia de su clasificación, por parte de los investigadores de campo, en una categoría u otra. Además, se realizó un registro, en cada ficha, de la duración de cada práctica. En los cuadros y figuras que se presentan en este apartado se muestran los siguientes valores para cada tipo de práctica docente y su dimensión:

- **Frecuencia:** Indica la cantidad de veces que fue observado cada tipo de práctica docente a lo largo de todo el tiempo que duró la observación de aula.
- **Frecuencia %:** Indica la proporción de cada tipo de práctica docente registrada respecto a la cantidad total de prácticas pedagógicas registradas a lo largo de todo el tiempo que duró la observación de aula.
- **Tiempo:** Indica la suma del tiempo total de duración registrado para cada tipo de práctica docente, medido en minutos.
- **Tiempo %:** Indica la proporción del tiempo de duración de cada tipo de práctica docente respecto al tiempo total de la duración de la observación del aula.

Se considera importante incluir estas dos cantidades -frecuencia y tiempo-, ya que permiten hacerse una mejor idea acerca de la distribución de los tipos de prácticas y sus actividades en el trabajo de las y los docentes; finalidad del presente estudio. El tiempo de duración es especialmente útil cuando se presentan tipos de prácticas docentes de poca duración.

Además de presentar los valores de frecuencia y tiempo para cada tipo de práctica docente, estos valores también se presentan para las nueve dimensiones de la lectoescritura con las que se relacionan estas prácticas.

Prácticas docentes, clasificadas por tipo

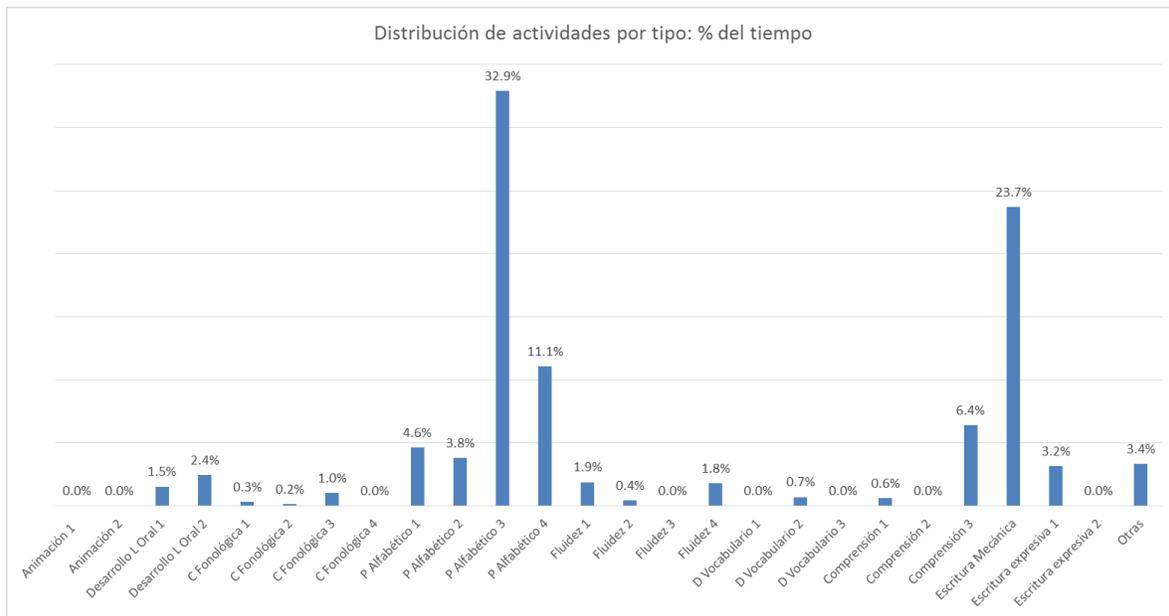
En este apartado se presentan las dimensiones para el desarrollo de la lectoescritura desglosadas por el tipo de práctica docente que se corresponde con cada una.

Cuadro No. 12 Distribución de prácticas docentes por tipo

Dimensión	Tipo	Frecuencia	Frecuencia %	Tiempo (minutos)	Tiempo %
Animación a la lectura	Animación por el docente	0	0%	0	0%
	Animación con actividad del niño/a	0	0%	0	0%
Desarrollo de lenguaje Oral	Nivel fonológico	8	4.7%	39	1.5%
	Nivel pragmático	7	4.1%	62	2.4%
Conciencia Fonológica	Segmentación	2	1.2%	8	0.3%
	Conciencia silábica	1	0.6%	4	0.2%
	Conciencia fonémica	3	1.8%	26	1.0%
	Reconocimiento de fonemas de otro idioma	0	0%	0	0%
Principio Alfabético	Asociación de la forma y nombre de letras	5	2.9%	117	4.6%
	Asociación de la forma, nombre y sonido de letras	11	6.5%	96	3.8%
	Decodificación	62	36.5%	834	32.9%
	Reproducción del trazo de letras y sílabas	15	8.8%	281	11.1%
Fluidez	Lectura con precisión	3	1.8%	48	1.9%
	Lectura con expresión adecuada	1	0.6%	11	0.4%
	Lectura con velocidad	0	0%	0	0%
	Vocabulario visual	2	1.2%	46	1.8%
Desarrollo de Vocabulario	Presentación explícita de palabras	0	0%	0	0%
	Búsqueda de palabras nuevas	1	0.6%	18	0.7%
	Vocabulario activo	0	0%	0	0%
Comprensión Lectora	Comprensión de lo escuchado	1	0.6%	16	0.6%
	Activación conocimientos previos	0	0%	0	0%
	Comprensión de lo leído	8	4.7%	162	6.4%
Escritura Inicial I	Sistema de escritura	31	18.2%	601	23.7%
	Escritura expresiva	2	1.2%	80	3.2%
	Etapas del proceso de escritura	0	0%	0	0%
	Otras	7	4.1%	85	3.4%
	Total	170	100.0	2534.0	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Figura No. 12 Distribución de tipo prácticas docentes por porcentaje de tiempo



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

De esta gráfica lo más destacable es el fuerte predominio de las prácticas docentes con mayor frecuencia por encima de todas las demás. Los dos tipos de práctica docente más frecuentes, *Decodificación* y *Sistema de escritura (escritura mecánica de palabras y frases)* acumulan el 55% del total de actividades observadas y el 57% del tiempo total registrado.

También cabe destacar la total ausencia de varios tipos de prácticas docentes, las cuales se presentan en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 13 Ausencia de observación de prácticas docentes por tipo

Dimensión	Tipo de práctica docente
Animación a la Lectura	Animación por el docente
	Animación con actividad del niño/a
Conciencia Fonológica	Reconocimiento de fonemas de otro idioma
Fluidez	Lectura con velocidad
Desarrollo de Vocabulario	Presentación explícita de palabras
	Vocabulario activo
Comprensión lectora	Activación conocimientos previos
Escritura inicial	Etapas del proceso de escritura

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Prácticas docentes, clasificadas por dimensión o habilidad

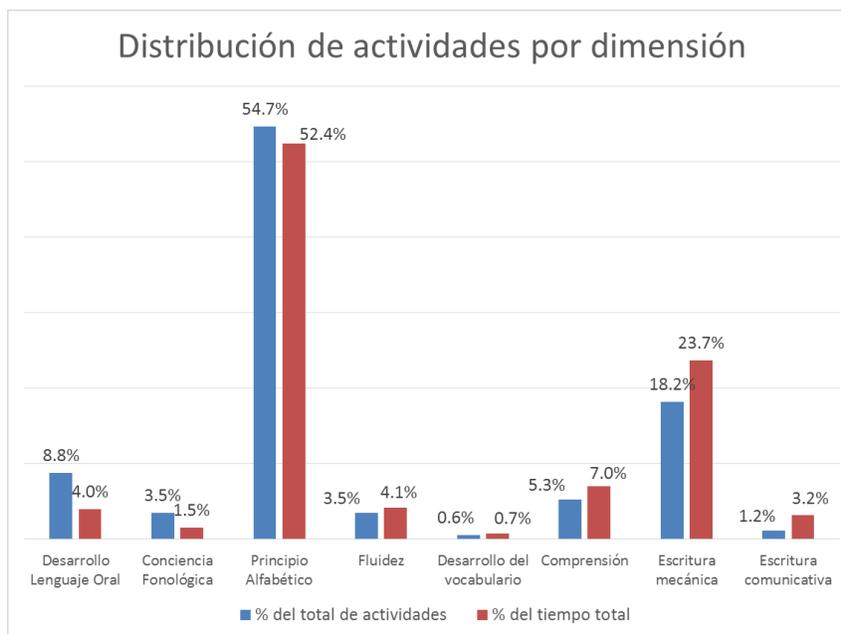
A continuación se presentan las frecuencias y tiempos registrados para las prácticas docentes, agrupadas por las dimensiones de la lectoescritura inicial a las que pertenecen.

Cuadro No. 14 Distribución de prácticas docentes por dimensiones de la lectoescritura inicial

Dimensión	Frecuencia	Frecuencia %	Tiempo (minutos)	Tiempo %
Desarrollo Lenguaje Oral	15	8.8%	101	4.0%
Conciencia Fonológica	6	3.5%	38	1.5%
Principio Alfabético	93	54.7%	1328	52.4%
Fluidez	6	3.5%	105	4.1%
Desarrollo del vocabulario	1	0.6%	18	0.7%
Comprensión	9	5.3%	178	7.0%
Sistema de escritura	31	18.2%	601	23.7%
Escritura comunicativa	2	1.2%	80	3.2%
Otras	7	4.1%	85	3.4%
Total	170		2534	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Figura No. 13 Distribución de prácticas docentes por dimensión de la lectoescritura inicial



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

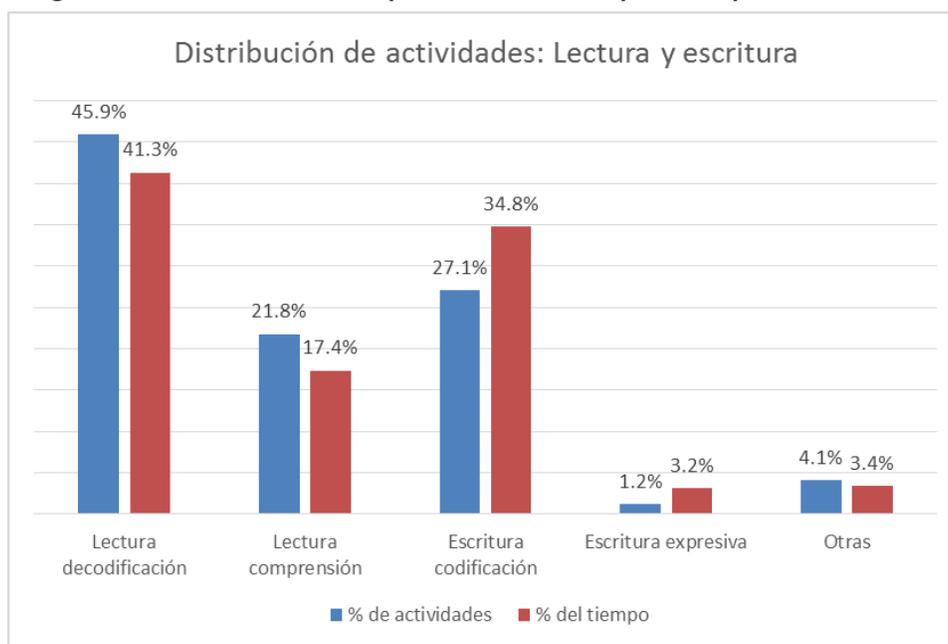
En la figura no. 12 se muestra con claridad el predominio de las prácticas docentes relacionadas con las dimensiones de *Principio alfabético* y *Sistema de escritura*⁸. Ambas dimensiones sumadas acumulan el 73% del total de prácticas observadas, y el 76% del tiempo total registrado.

En otras palabras, las y los docentes observados utilizaron poco más de la mitad de su tiempo en prácticas docentes relacionadas con el desarrollo del *Principio alfabético*, alrededor de un cuarto del tiempo en enseñar la *Escritura mecánica*, y el restante cuarto de su tiempo lo emplearon en todas las demás dimensiones de la lectoescritura inicial.

Prácticas docentes, clasificadas por tendencia y enfoque de enseñanza de la lectoescritura inicial

En la siguiente gráfica se muestra la distribución de actividades por enfoque de enseñanza⁹, tanto para la lectura como para la escritura.

Figura No. 14 Distribución de prácticas docentes por enfoque de enseñanza



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Esta gráfica muestra que más de dos quintas partes (45.9%) del tiempo observado estuvo dedicado a *prácticas docentes con enfoque hacia la lectura decodificadora*, poco más de una

⁸ Se tomó la decisión de dividir la dimensión de *Escritura inicial* en sus dos subcomponentes para evitar el sesgo que puede representar la cantidad de tiempo dedicado a la *Escritura mecánica* sobre la *Escritura comunicativa*.

⁹ La construcción de estas categorías de análisis se encuentra delimitada en el marco referencial de este estudio, en el apartado 2.5. Análisis de las prácticas docentes en lectoescritura, p.31.

tercera parte (34.8%) se usó en *prácticas con enfoque hacia la escritura codificadora*; poco menos de una quinta parte (17.4%) se usó para *prácticas con enfoque hacia la lectura comprensiva*, mientras que las *prácticas docentes con enfoque hacia la escritura expresiva* aparecen en un porcentaje mínimo (3.2%).

En el cuadro a continuación se muestran los tipos de prácticas docentes agrupados de acuerdo a su *tendencia pedagógica* hacia la enseñanza de la lectoescritura. Estas categorías¹⁰, tal como se detalla en el marco teórico, engloban los cuatro enfoques de lectura y escritura presentados en la figura anterior.

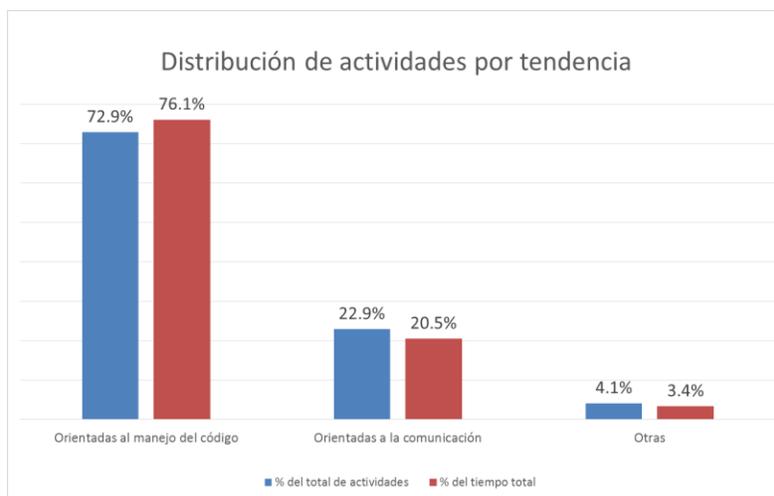
Cuadro No. 15 Distribución de prácticas docentes por tendencia de enseñanza de la LI

Tendencia	Frecuencia	Frecuencia %	Tiempo	Tiempo %
Prácticas con tendencia al manejo del código	124	72.9%	1929	76.1%
Prácticas con tendencia a la comunicación	39	22.9%	520	20.5%
Otras	7	4.1%	85	3.4%
Total	170	100.0%	2534	100.0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

En síntesis, la siguiente figura muestra el fuerte predominio de las *prácticas docentes con tendencia al manejo del código*, frente al escaso porcentaje de actividades y tiempo dedicado a *prácticas docentes con tendencia a la comunicación*.

Figura No. 15 Distribución de prácticas docentes por tendencia de enseñanza de la LI



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

¹⁰ En una tercera categoría se aíslan el resto de prácticas pedagógicas observadas durante el periodo de Comunicación y Lenguaje que no tienen relación directa con las dimensiones de la lectoescritura inicial.

Caso especial: maestra de Chipuertá

A continuación se presenta el caso de una maestra cuya distribución de prácticas difiere notablemente de la del resto de docentes observados. Se trata de la maestra de la EORM Chipuertá, Aldea San Vicente Buenabaj.

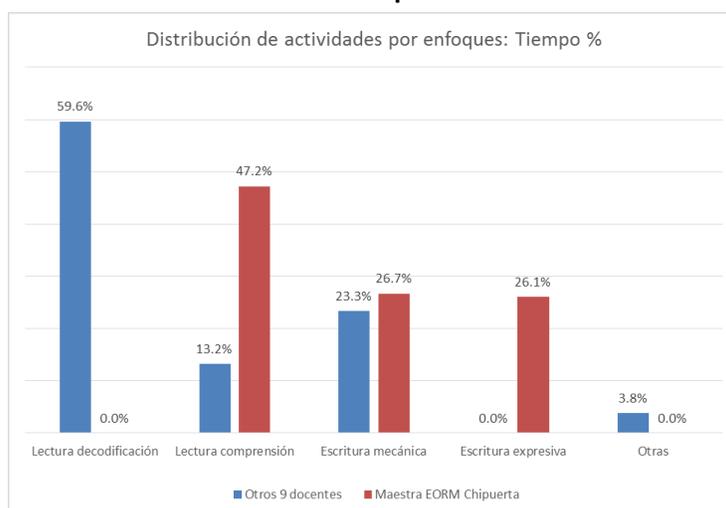
La distribución de las prácticas pedagógicas realizadas por esta maestra durante la observación se diferencia en gran medida de las proporciones registradas al respecto de las prácticas en el resto de docentes observados, tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Cuadro No. 16 Distribución de prácticas docentes de maestra de EORM Chipuertá

Dimensión	Frecuencia	Frecuencia %	Tiempo	Tiempo %
Fluidez	4	30.8%	62	20.2%
Comprensión	4	30.8%	83	27.0%
Escritura mecánica	3	23.1%	82	26.7%
Escritura comunicativa	2	15.4%	80	26.1%
	13	100%	307	100%

Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Figura No. 16 Tipo de prácticas docentes por enfoque y porcentaje del tiempo: con maestra de EORM Chipuertá



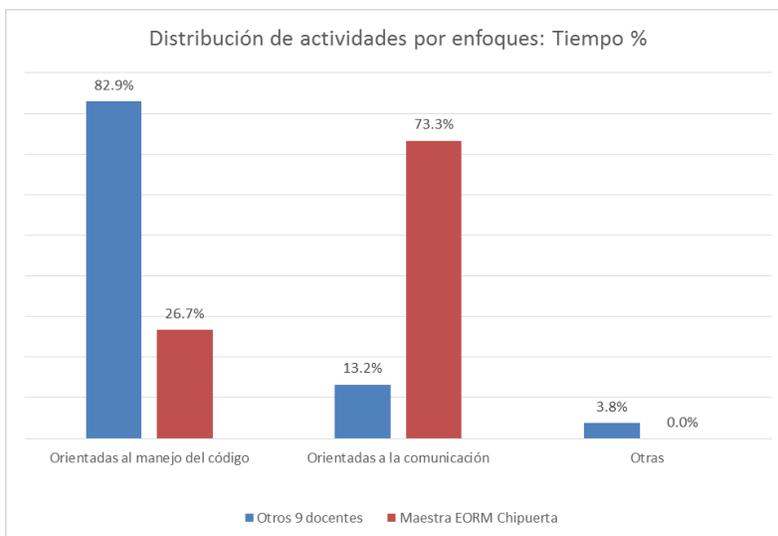
Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Esta gráfica evidencia que en el momento del año escolar en que se realizó la observación a todas las escuelas (cuarta semana de julio), la maestra de esta escuela ya había concluido el aprendizaje

del Principio alfabético y estaba dedicada a las *prácticas con enfoque hacia la lectura comprensiva*, el Sistema de escritura y la *Escritura expresiva*.

En contraste; muestra que los otros nueve docentes en conjunto realizaron muy pocas *prácticas docentes con enfoque hacia la lectura comprensiva* (13.2%) y ninguna *práctica con enfoque de escritura expresiva*.

Figura No. 17 Tipo de prácticas docentes por tendencia y porcentaje del tiempo: con maestra de EORM Chipuertá



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

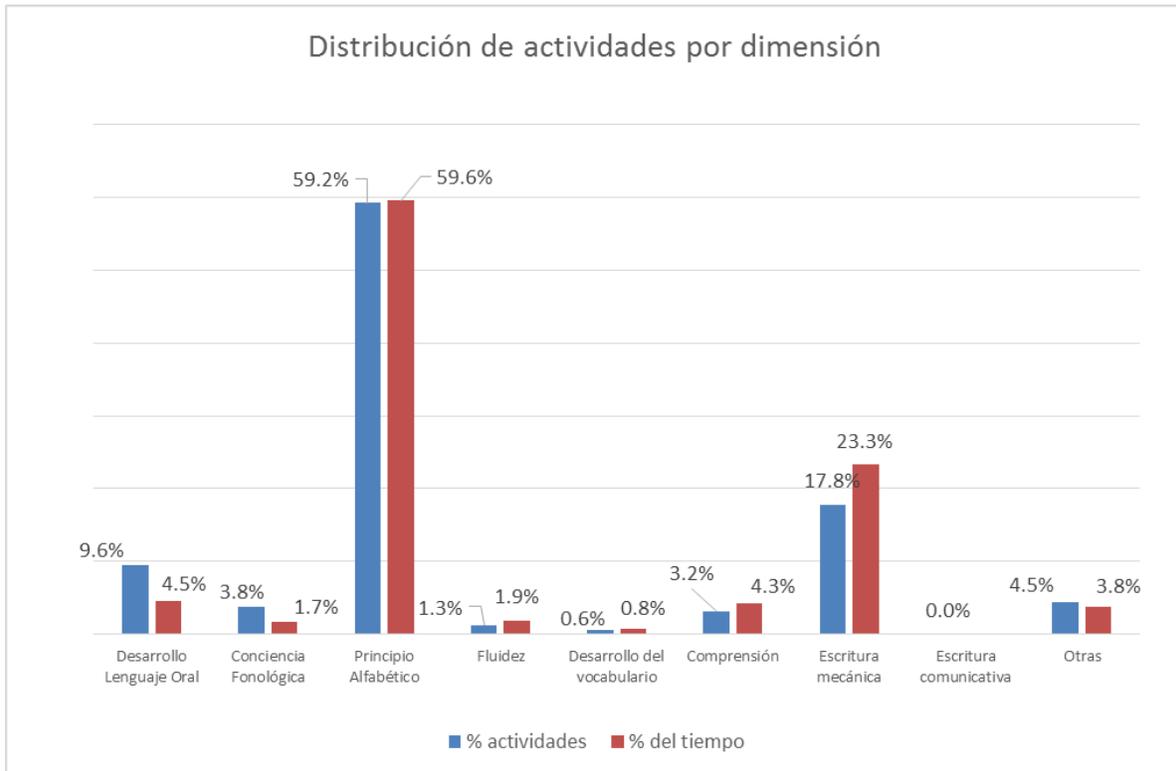
En la figura anterior, se muestra de forma evidente que las prácticas de esta maestra presentan una distribución opuesta a la del resto de docentes observados. Mientras que en ella el 73% del tiempo fue dedicado a *prácticas docentes con tendencia hacia la comunicación*, el resto de docentes observados dedicaron a este tipo de prácticas únicamente el 13% del tiempo registrado.

Por otro lado, mientras que la maestra de Chipuertá dedicó solamente el 27% a *prácticas pedagógicas con tendencia hacia el manejo del código*, el resto de docentes dedicaron el 83% del tiempo a ese tipo de actividades.

Análisis de datos de nueve escuelas sin maestra de Chipuertá

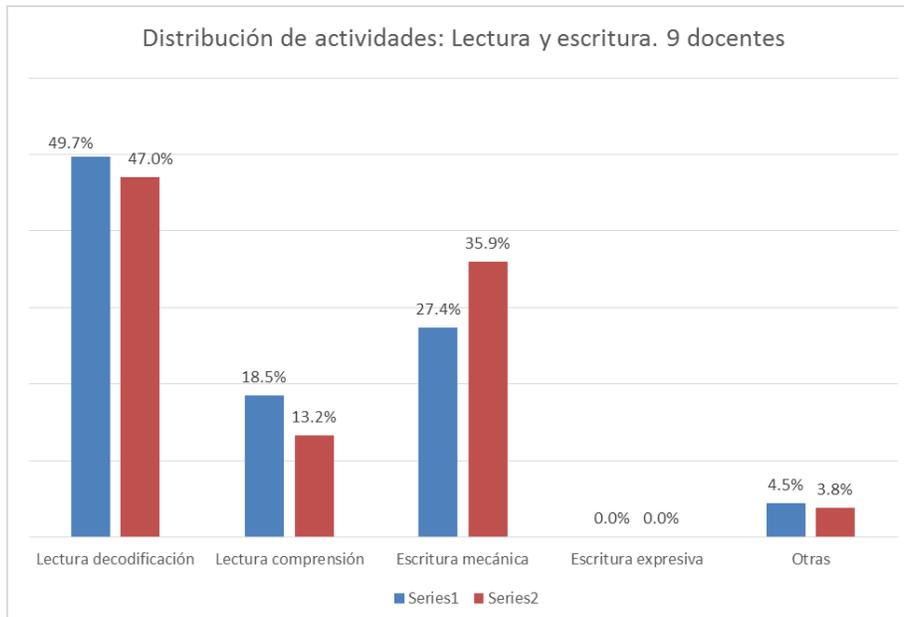
Debido a lo anterior se consideró útil presentar los datos correspondientes a los nueve docentes restantes para tener un panorama de lo que sucede en las aulas de nueve de los 10 casos observados. Estos datos, que muestran de manera más marcada el predominio de la *tendencia orientada al manejo del código*, lo cual se demuestra en las siguientes figuras:

Figura No. 18 Distribución de prácticas docentes por dimensión de la lectoescritura inicial: 9 escuelas



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Figura No. 19 Distribución de prácticas docentes por enfoque de enseñanza: 9 escuelas

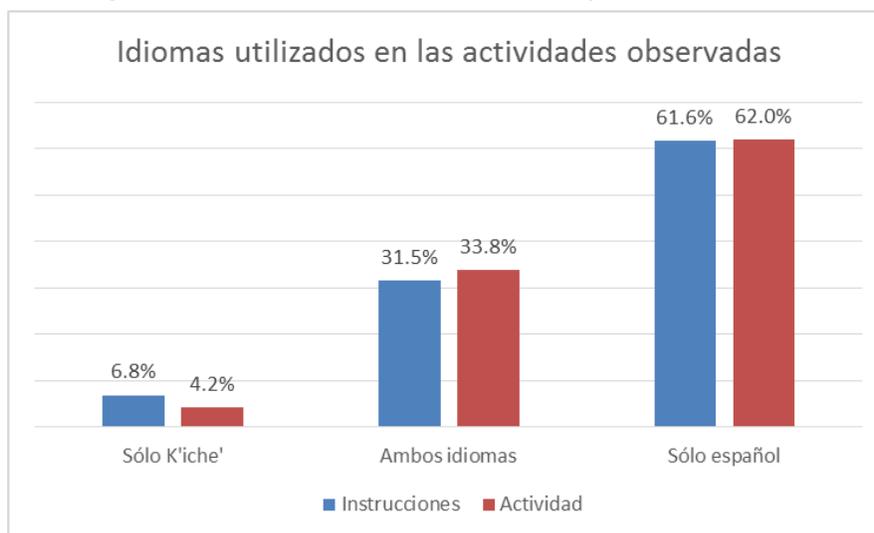


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Uso del idioma en las prácticas docentes

En la figura a continuación se muestran los datos registrados acerca de los idiomas utilizados por las y los docentes durante las prácticas pedagógicas observadas en el trabajo de campo.

Figura No. 20 Uso de idiomas durante las prácticas docentes



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

El idioma español es predominante o único en el 75.3% de las explicaciones de las actividades, y en el 67.6% del desarrollo de las mismas.

En las instrucciones, el idioma k'iche' es predominante o único en el 11.6% de los casos observados, mientras que en el desarrollo de las actividades lo es en el 15.5%.

Se observaron muy pocas actividades realizadas y explicadas utilizando únicamente el idioma k'iche': 6.8% de las explicaciones y 4.2% de las actividades.

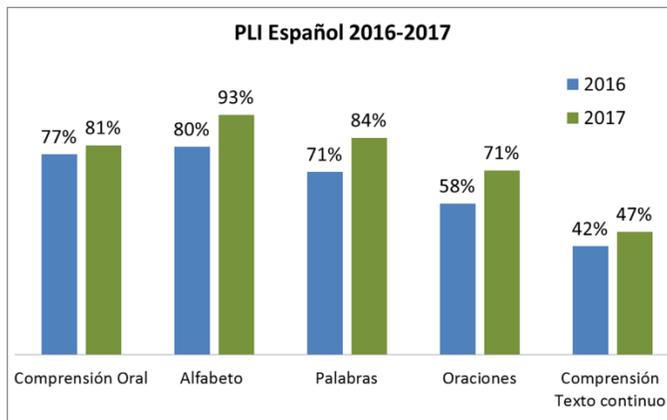
4.4. Discusión de resultados

Correspondencia con resultados de la investigación "Aprendiendo para la vida a través de Jardín de letras", 2017

Resulta interesante comparar estos resultados con los que se obtuvieron en el estudio realizado por PRODESSA en 2017, acerca del desempeño en lectoescritura inicial de niñas y niños en escuelas donde se aplicó el programa Jardín de Letras.

La siguiente gráfica muestra resultados de dicho estudio, para el idioma español. Se comparan los resultados de 2016 con los de 2017. En el primer año no se utilizó Jardín de Letras, en el segundo sí.

Figura No. 21 Resultados español estudio Jardín de Letras 2017

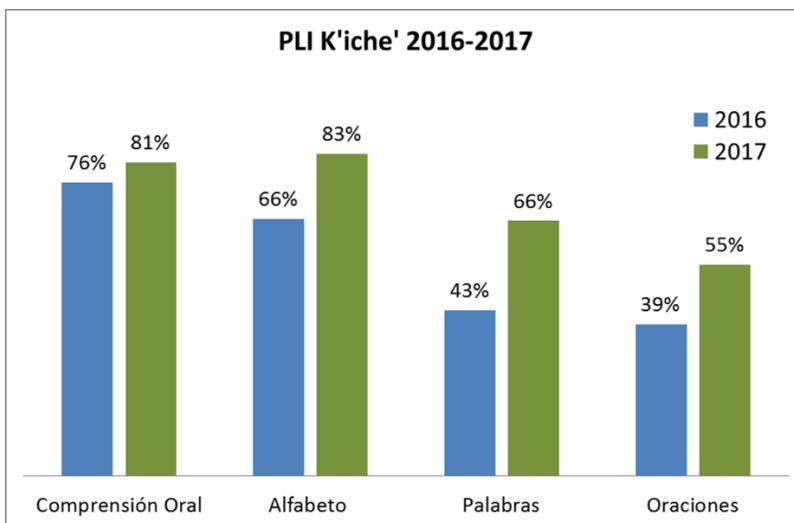


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

La gráfica muestra mejoras significativas en cinco habilidades medidas por la Prueba: Comprensión de lenguaje oral, Conocimiento del Alfabeto, Lectura de Palabras, Lectura de Oraciones y Comprensión de Texto Continuo. No se registraron cambios en dos habilidades: Escritura Palabras Frases, ni Expresión escrita.

La siguiente gráfica muestra resultados equivalentes para la prueba en idioma k'iche':

Figura No. 22 Resultados k'iche' estudio Jardín de Letras 2017

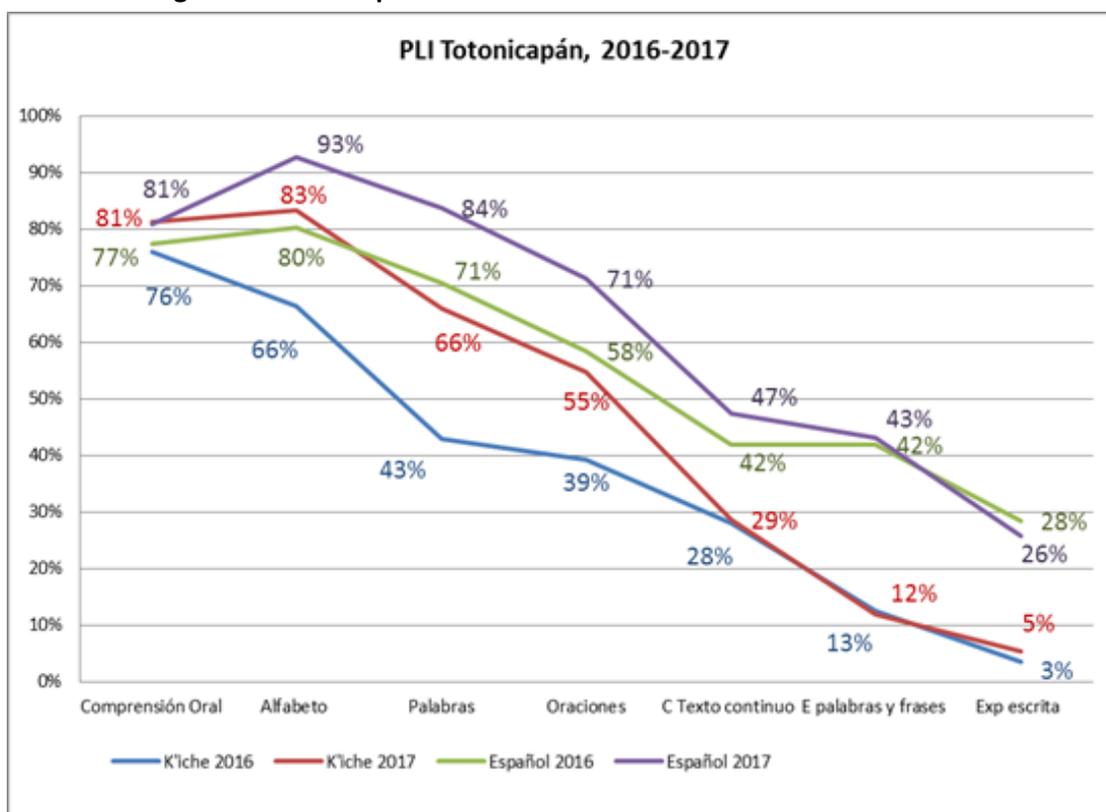


Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Se observan mejoras significativas en cuatro habilidades medidas por la Prueba: Comprensión de lenguaje oral, Conocimiento del Alfabeto, Lectura de Palabras y Lectura de Oraciones. No hubo cambios en Comprensión de Texto Continuo, Escritura Palabras y Frases, ni Expresión escrita.

Estos resultados muestran mejoras importantes en el rendimiento de las niñas y niños en habilidades vinculadas al manejo del código. Sin embargo, las habilidades vinculadas con la comunicación tuvieron muy poca mejora en idioma español, y ningún incremento en idioma k'iche'. La siguiente gráfica permite observar esta situación con mayor detalle:

Figura No. 23 Comparación resultados estudio Jardín de Letras 2017



Fuente: Elaboración propia a partir de la base de datos de Prodesa, 2018.

Si bien no se cuenta con datos para proponer una relación estadística entre los resultados del estudio del 2017 y los del presente estudio, llama la atención que en ambos casos predominan prácticas y habilidades vinculadas con el manejo del código, y particularmente con la decodificación; aun cuando nueve de los diez docentes utilizaron el programa Jardín de Letras como método principal, y éste incluye gran cantidad de actividades para impulsar la lectura comprensiva y la escritura expresiva.

Capítulo 5. Conclusiones

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

¿Qué prácticas docentes relacionadas con la lectoescritura inicial son las más comunes en las aulas de primer grado en las que se aplica el programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?

1. En las aulas de clase de primer grado, observadas en este estudio, predominaron las prácticas docentes relacionadas con las dimensiones de *Principio alfabético* y *Escritura inicial* (específicamente de escritura mecánica). Ambas dimensiones sumadas acumulan el 73% del total de prácticas observadas, y el 76% del tiempo total registrado.
2. Los docentes dedicaron un poco más de la mitad de su tiempo en el aula de clase a trabajar *Principio alfabético*, alrededor de un cuarto de tiempo en enseñar la escritura mecánica y el restante cuarto de su tiempo lo emplearon en el resto de dimensiones de la lectoescritura inicial.
3. En relación a los subcomponentes de las dimensiones anteriores, los dos tipos de práctica docente observados con mayor frecuencia fueron los relacionados con *Decodificación* y *Sistema de escritura (escritura mecánica de palabras y frases)*, éstas acumulan el 55% del total de actividades observadas y el 57% del tiempo total registrado.
4. Cabe destacar la ausencia de varios tipos de prácticas docentes durante las observaciones realizadas en el trabajo de campo:
 - a. 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. Es previsible que si no hubo lectura de cuentos por disfrute, tampoco se hayan desarrollado actividades lúdicas dirigidas hacia los niños y niñas relacionadas con los contenidos de este tipo de lecturas.
 - b. Otra dimensión casi ausente durante la observación en campo fue la del *Desarrollo del vocabulario*. No se observaron prácticas docentes para la enseñanza explícita de palabras nuevas de vocabulario. Tan sólo se registró una actividad de búsqueda de palabras nuevas de entre un cuerpo de 170 prácticas. Tampoco se observaron prácticas encaminadas al uso de palabras nuevas de forma oral.
 - c. Finalmente, no se registraron prácticas del tipo *Reconocimiento de fonemas del otro idioma –L2-*(Dimensión Conciencia fonológica), *Lectura con velocidad* (Fluidez), *Activación de conocimientos previos* (Comprensión lectora) y de las *Etapas del proceso de escritura* (Escritura inicial). Aunque sí hubo presencia de

prácticas docentes relacionadas con otros subcomponentes de las mismas dimensiones.

5. Los resultados anteriores evidencian que en las escuelas observadas durante el presente estudio, los docentes realizan con mayor frecuencia prácticas docentes enfocadas hacia la *lectura decodificadora* (45.9%), seguidas por el grupo de prácticas docentes enfocadas hacia la *escritura codificadora* (27.1%).
6. Es importante mencionar el caso de la maestra de la EORM Chipuertá, cuyas prácticas muestran una distribución opuesta a la del resto de docentes. Al aislar sus resultados, se encontró que los otros nueve docentes en conjunto realizaron muy pocas *prácticas docentes con enfoque hacia la lectura comprensiva* (13.2%) y ninguna *práctica con enfoque de escritura expresiva*.

Esto representa que los niños y niñas de la mayoría de escuelas observadas (9 de 10), tienen escasas oportunidades para aprender a leer de forma comprensiva (únicamente el 13.2% del tiempo) y ninguna para aprender a escribir sus propias ideas o sentimientos.

7. Los hallazgos derivados de este estudio aportan evidencia sobre el fuerte predominio de las *prácticas docentes con tendencia al manejo del código*, frente al escaso porcentaje de actividades y tiempo dedicado a *prácticas docentes con tendencia a la comunicación*.

Estas tendencias en las prácticas pedagógicas docentes en las aulas observadas podrían influir negativamente en los resultados de aprendizaje de los niños y niñas en lectura y escritura, ya que si bien es necesario dominar el código para alcanzar la comprensión lectora y la expresión escrita, esto no es suficiente en sí mismo.

Aunque los materiales del programa Jardín de Letras Bilingüe presenten varias actividades didácticas encaminadas a trabajar las distintas dimensiones de la lectoescritura inicial, la tendencia de los maestros/as observados a enfocarse en la decodificación y escritura mecánica podría estar restando oportunidades para desarrollar el resto de habilidades.

¿Cuál es el perfil profesional y social de los y las docentes de primer grado de las aulas de aplicación del programa de lectoescritura inicial Jardín de letras bilingüe durante el ciclo 2018?

8. Ocho de los 10 docentes observados oscilan entre los 30 y 40 años de edad. La mayoría de docentes se ubican en un rango de experiencia profesional de entre nueve y 13 años. Este dato contrasta con su experiencia específica en primer grado, ya que cinco de ellos no sobrepasan los tres años.
9. La mayoría de docentes, 9 de ellos, cuenta con un título de magisterio orientado hacia el área rural o para enseñar en contextos bilingües. La misma cantidad de maestros han estudiado o están estudiando en la universidad. Siete de ellos estudian en la Universidad de San Carlos.

El grado de formación de los docentes observados parece contribuir a la premisa que sustenta la Digeduca sobre que en los currículums de formación del profesorado a nivel primario no se brinda formación suficiente a los y las docentes sobre cómo enseñar a leer con comprensión y a escribir de forma expresiva.

10. Los diez docentes se identificaron étnicamente como mayas. Seis manifestaron tener el k'iche' como idioma materno. Esto contrasta con el hecho de que el idioma español es predominante o único en el 75.3% de las explicaciones de las actividades, y en el 67.6% del desarrollo de las mismas.

Sin embargo, resulta interesante contrastar esta situación con los resultados del estudio sobre primer grado realizado por PRODESSA en Totonicapán, en 2016. En este estudio resultó que, en el 90% de casos observados se utilizó el español, y únicamente en el 10% se utilizaron ambos idiomas, español y k'iche'. En ese sentido, los datos del presente estudio podrían apuntar a un aumento en el uso del idioma del idioma k'iche' en las aulas de primer grado en Totonicapán, pero para afirmar tal situación haría falta un estudio específico.

¿Qué condiciones escolares y sociales contextualizan las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectoescritura en las aulas de primer grado participantes en este estudio?

11. Las diez escuelas en donde se realizó la observación son rurales, bilingües y de jornada matutina. Cuatro son multigrado y seis gradadas.
12. La mayoría de escuelas, siete de diez, cuentan con biblioteca escolar. Aunque de estas, sólo en cuatro bibliotecas se tiene material específico para primer grado. Es relevante mencionar en este punto que ningún maestro realizó prácticas docentes de *Animación de la lectura*. Los docentes de las escuelas observadas no están leyendo cuentos a sus estudiantes aunque se cuente con textos en el aula.
13. En relación al uso de programas para trabajar la lectoescritura inicial, nueve de los diez docentes afirmaron utilizar el programa Jardín de Letras como recurso principal para enseñar a leer y a escribir. Este dato evidencia que el programa cuenta con aceptación por parte de los y las docentes.

Sin embargo, aunque el programa incluye gran cantidad de actividades para impulsar la *Lectura comprensiva* y la *Escritura expresiva*, en las aulas observadas predominan las *prácticas docentes con tendencia al manejo del código*.

Capítulo 6. Recomendaciones

1. Dotar a las escuelas con textos y materiales que provean oportunidad de trabajar todas las habilidades de lectoescritura inicial, acompañados de procesos de sensibilización y formación docente que generen objetivos y metas conjuntas de aprendizaje. La reflexión sobre la propia acción docente puede facilitar transformaciones en la calidad educativa.
2. Para mejorar las habilidades de comprensión lectora y escritura expresiva de los niños y niñas es necesario apuntar los esfuerzos institucionales hacia la mejora en la fidelidad de la aplicación del Programa Jardín de Letras Bilingüe. Las investigaciones han demostrado que los y las docentes que siguen una metodología específica para la enseñanza de la lectoescritura alcanzan mayor nivel de logro en los aprendizajes de sus estudiantes.
3. En este sentido, las acciones de las y los acompañantes pedagógicos deben ir encaminadas hacia la reflexión con los docentes sobre el impacto negativo que causa en el aprendizaje de sus estudiantes el realizar prácticas pedagógicas desarticuladas, es decir, actividades que no se encuentran organizadas en torno a objetivos bien definidos.
4. Asimismo, durante la aplicación del Programa Jardín de Letras Bilingüe los y las docentes deben considerar las necesidades educativas particulares del aula de clase y adaptar las actividades y sus prácticas pedagógicas para apoyarlas. El rol del acompañante debe ser garantizar el equilibrio entre estos aspectos.
5. En los procesos de formación en servicio, se deben combinar las estrategias de capacitación sobre temas pedagógicos con procesos de sensibilización y reflexión, pues estas pueden influir sobre las creencias y actitudes de los docentes, logrando un impacto más efectivo en su práctica profesional.
6. Al respecto, de las capacitaciones a docentes se hacen las siguientes recomendaciones:
 - a. Concientizar al docente sobre la necesidad de que trascienda las prácticas pedagógicas que le son más familiares (manejo del código), en favor de acciones educativas que permitan alcanzar la competencia de primer grado (comunicación a través del código).
 - b. Enfatizar la necesidad de realizar prácticas de *Fluidez lectora*, de forma individual y grupal. La fluidez de lectura es uno de los principales elementos que predicen el rendimiento en lectura y comprensión. Las prácticas de velocidad lectora ayudan a los niños y niñas a automatizar la decodificación (vocabulario visual); además, llevar un registro de la cantidad de palabras leídas, sirve de indicador al docente sobre el progreso del estudiante.
 - c. La fluidez tiene que ver también con el *Vocabulario* adquirido por el niño pues este facilita el reconocimiento de las palabras en el momento de la decodificación. Al enseñar vocabulario nuevo al estudiante se estimula su fluidez en la lectura y viceversa, a mayor fluidez, mayor acceso al texto y por tanto, mayor enriquecimiento del vocabulario. Se recomienda incluir estrategias de enseñanza

así como concientización sobre la importancia de este conocimiento para la fluidez y comprensión lectora.

- d. Se ha demostrado la correlación entre la cantidad y calidad de cuentos que se leen a los niños y el desarrollo de su vocabulario oral y el gusto por la lectura. Modelar estrategias de *Animación a la lectura* en las que se pongan en práctica juegos y dinámicas relacionados con el contenido de la lectura, por ejemplo, inventar finales diferentes, adivinar de qué personaje se trata, etc. Así como modelar estrategias para leer cuentos a los niños y niñas tales como hacer la voz de los personajes, hacer una mímica sobre algún objeto de la historia, etc.
 - e. Desarrollar talleres de literatura infantil y de escritura creativa con los y las docentes. Estos talleres deben ir enfocados en desarrollar el gusto por la lectura y el proceso de escritura en los propios docentes, así como proveerles de estrategias efectivas para el desarrollo de la *Escritura expresiva* en sus estudiantes.
7. Implementar estrategias efectivas para lograr la sensibilización a docentes sobre la necesidad de cambiar el antiguo paradigma educativo centrado en la decodificación por un nuevo paradigma, centrado en un enfoque comunicativo funcional de la lengua (que implica encontrar sentido a lo que se lee y poder expresarse coherentemente por escrito).
 8. Fortalecer el conocimiento de los y las docentes sobre cómo enseñar a leer y a escribir de forma bilingüe, de manera que se trascienda la creencia de que esto consiste en la mera transmisión de instrucciones y orientaciones en ambos idiomas al momento de las actividades de aprendizaje.
 9. Tomar en cuenta que los esfuerzos en formación continua y la experiencia docente acumulada para la enseñanza de la lectoescritura inicial sólo podrán ser de beneficio para los niños y las niñas si se encuentran los mecanismos estatales para garantizar la permanencia de dichos docentes en primer grado.

Referencias

- 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>
- Fons, M. & Buisán, C. (2010). II Congrés 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%20FINAL/328.pdf>
- 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. (2017). Los procesos implicados para aprender a leer y escribir. Prodesa. 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>