

# Aprender a leer y a escribir en escuelas rurales y bilingües de comunidades indígenas en Guatemala

Por Gabriela Paz Zapparoli

Proyecto de Desarrollo Santiago -PRODESSA-

*En el marco del Proyecto Aprendizaje para la Vida apoyado por Catholic Relief Services -CRS- y el Departamento de Agricultura de los Estados Unidos -USDA-<sup>1</sup>*

Guatemala, septiembre de 2021

## ABSTRACT

El propósito de este artículo es dar a conocer los hallazgos de cuatro investigaciones realizadas por Proyecto de Desarrollo Santiago durante la segunda fase del Proyecto Aprendizaje para la Vida (2017-2021), implementado por Catholic Relief Services con financiamiento del Departamento de Agricultura de Estados Unidos.

El proyecto atendió a 337 escuelas oficiales de Totonicapán, departamento ubicado en el altiplano occidental del país con población Maya K'iche'. Con la información recabada se busca contribuir a la comprensión de variables socioeducativas que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura en contextos rurales y bilingües, en comunidades mayoritariamente indígenas en condiciones de pobreza.

El primer estudio aborda la efectividad de un programa bilingüe de lectoescritura inicial implementado en primer grado en 2017. En el segundo se describen las prácticas docentes más comunes para el desarrollo de la lectoescritura inicial en 2018. En el tercero, complementario al anterior, se exploran las creencias docentes respecto a temas relacionados con el aprendizaje de la lectoescritura en contextos bilingües.

En el cuarto estudio se compara el desempeño en fluidez y comprensión lectora de docentes con el de sus estudiantes. La evaluación se realizó en quinto primaria con docentes que aplicaban el Programa de lectura comprensiva bilingüe Kemom Ch'ab'al en 2019.

Los hallazgos incluyen que las prácticas pedagógicas en primero estuvieron centradas en la decodificación mecánica en detrimento de la comprensión lectora. Las habilidades de lectura de las y los docentes de quinto grado fueron insuficientes. Durante los cuatro estudios, se identificó una tendencia a privilegiar la enseñanza en español sobre el idioma k'iche', independientemente de la situación lingüística de los estudiantes.

---

<sup>1</sup>Esta publicación se realizó gracias al apoyo financiero del Departamento de Agricultura de los Estados Unidos, bajo convenio de cooperación 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.



**PALABRAS CLAVES:** lectoescritura inicial, prácticas docentes, creencias docentes, fluidez lectora, educación bilingüe intercultural.

## INTRODUCCIÓN

La educación pública en Guatemala no garantiza el desarrollo de la competencia lectora en las y los ciudadanos. En 2014, la Dirección General de Evaluación Educativa -DIGEDUCA- encontró que solo uno de cada diez niños y niñas a nivel nacional concluye el primer grado de nivel primario leyendo con fluidez y comprendiendo textos según los indicadores del Currículo Nacional Base (Cotto & del Valle, 2018).

La situación nacional se vuelve más compleja en contextos bilingües. Los estudiantes que tienen como idioma materno (L1) el español, obtienen mejores resultados en lectoescritura en comparación con los que tienen como L1 un idioma maya (Cotto, Mirón & del Valle, 2017). Este panorama es crítico, pues la lectura y escritura son herramientas que contribuyen al desarrollo integral de las personas.

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 (Muñoz-Valenzuela & Schelstraete, 2008; Espinoza, 2015). La falta de calidad educativa provoca un rezago en la formación de la mayoría de las y los estudiantes en todos los niveles educativos.

Un ejemplo de ello es la situación histórica de bajo desempeño en lectura de las y los graduandos del país. El porcentaje de logro nacional en 2019 fue de 37%, el más alto alcanzado desde el año 2006. Este desempeño tiende a la baja cuando los resultados se desagregan por sector, área y departamento. El logro para el sector oficial (educación pública) fue de 34% y para el área rural fue de 30%. Para el departamento de Totonicapán, área mayoritariamente rural e indígena, el logro en el desempeño lector fue de 28% (Anuario DIGEDUCA, 2019).

Los datos oficiales más recientes con los que se cuenta al respecto de las y los estudiantes del nivel de educación primaria son los de la evaluación nacional realizada por la DIGEDUCA en 2014. En ese año, el logro en lectura para tercer grado fue de 50% y de 40% para sexto primaria. Al revisar los datos para el departamento de Totonicapán se encontró que 39% alcanzó logro en tercero y 36% en sexto (Quim & Santos, 2015).

Un hecho interesante que se refleja en el anuario de resultados de la DIGEDUCA de 2019, es que a nivel nacional la tendencia histórica ha sido que las y los estudiantes de sexto grado obtengan resultados más bajos que los de tercer grado; y estos a su vez más bajos que los de primer grado. Así, el desempeño lector continúa en descenso conforme el estudiante va avanzando a los grados superiores. Esta situación prevalece independientemente del departamento.

El rol docente es clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la DIGEDUCA en 2017, respecto del perfil del docente de primero primaria reportó: <<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 (Mirón & del Valle, p.38)>>.

Durante la investigación *¿Qué pasa en primer grado?* desarrollada por Proyecto de Desarrollo Santiago -PRODESSA- en Totonicapán, se encontró que, de 60 docentes observados 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 (Mérida & Montúfar, 2016).

El estudio concluyó que no existía una concepción clara de las y los docentes participantes sobre educación bilingüe, ya que muchos consideraban que ésta equivalía a impartir las instrucciones y algunas explicaciones simultáneamente en k'iche' y en español.

La precaria formación de las y los maestros produce un efecto de cascada que impacta negativamente en el aprendizaje de sus estudiantes; perpetuando así el círculo de pobreza de muchos y muchas guatemaltecas; especialmente, los de la población indígena maya que vive en las comunidades rurales del país.

En este contexto, surge el Proyecto Aprendizaje para la Vida -APV-, desarrollado por Catholic Relief Services -CRS-, PRODESSA y la Pastoral Social de Occidente, con financiamiento del Departamento de Agricultura de Estados Unidos -USDA-. Entre sus objetivos estratégicos está mejorar las habilidades de lectura de niños y niñas de primero a sexto grado de primaria mediante el uso de metodologías bilingües en idioma k'iche' y español. Además de incrementar el uso de prácticas de salud y nutrición en las escuelas que atiende.

APV inició sus intervenciones desde el año 2013. Actualmente se encuentra en una tercera fase de implementación que finalizará en 2025. En este artículo se presentan cuatro investigaciones que fueron desarrolladas por PRODESSA, durante la segunda fase que duró de 2017 hasta 2021. Esta institución acompaña de forma técnica las intervenciones dirigidas al desarrollo de la competencia lectora, además de otros programas y actividades relacionadas con educación dentro del proyecto.

En Fase 2 se atendió a 337 escuelas oficiales de Totonicapán. Este departamento está ubicado en el altiplano occidental del país. El área de cobertura de APV es mayoritariamente rural con población indígena Maya K'iche' que está en condiciones de pobreza. Se tuvo intervención en los municipios de Momostenango, San Andrés Xecul, Santa Lucía la Reforma, San Bartolo Aguas Calientes, Santa María Chiquimula y Totonicapán. En APV participaron 39,831 estudiantes del nivel primario, 1,795 docentes y 337 directores entre otros actores educativos (Paz, F., 2020).

### **Aprendiendo para la vida a través de Jardín de Letras**

En 2017 se aplicó el Programa de lectoescritura inicial bilingüe *Kotz'i'j tzib / Jardín de letras* en 64 escuelas de cobertura de Aprendizaje para la Vida. La metodología propone el aprendizaje a través de un proceso de transferencia inmediata en ambos idiomas. Se plantea iniciar con el aprendizaje de las letras comunes, lo que se facilita porque los alfabetos de ambos idiomas son transparentes. Se introduce la letra en idioma k'iche' y, cuando su aprendizaje se ha afianzado, se introduce vocabulario con la misma letra en español.

El estudio se propuso dos objetivos: Evaluar el desarrollo de los procesos de lectoescritura inicial en idioma k'iche' y en español de las y los estudiantes de primer grado. Determinar si existía diferencia en el aprendizaje de la lectoescritura, entre este grupo y el evaluado en 2016 durante el estudio *¿Qué pasa en primer grado?*, a quienes no se aplicó dicho programa.

Se diseñó un estudio cuasi-experimental con posprueba y dos grupos de comparación.

**Figura 1. Diseño de investigación de Jardín de Letras, 2017**



Elaboración propia con fines ilustrativos.

La muestra del grupo control se delimitó a partir de un universo de 225 escuelas. La muestra se construyó en dos etapas, la primera fue la selección de las escuelas (por conglomerados al azar). En la segunda etapa se hizo la selección de los estudiantes de forma aleatoria, a partir de criterios comunes para todas las escuelas (Mérida & Montúfar, 2016). Este grupo participó en la investigación *¿Qué pasa en primer grado?*

La muestra del grupo de intervención (2017) se delimitó a partir de un universo de 332 escuelas ubicadas en los mismos municipios. Estas participaban en un estudio cuasi-experimental cuyo objetivo era determinar la eficacia de distintos paquetes de alfabetización implementados en el proyecto a través de un diseño de Prueba Controlada Aleatoria -RCT-. Las 64 escuelas asignadas a la intervención Jardín de letras fueron escogidas de manera aleatoria por la institución AIR<sup>2</sup> a través de un programa de computadora.

Ambos grupos pertenecían a escuelas ubicadas en los mismos municipios del departamento de Totonicapán. Para poder verificar que los grupos pudieran ser comparados entre sí, se determinó su similitud o equivalencia a partir de variables relacionadas con las características de las escuelas, características de las y los docentes, así como de las y los estudiantes.

Para determinar el nivel de aprendizaje de los niños y niñas se aplicó la Prueba de Lectoescritura Inicial –PLI- desarrollada por Roncal y Paz en 2015. Este instrumento contiene siete sub-escalas, que miden: comprensión del lenguaje oral, conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones, comprensión de texto continuo, escritura de palabras y frases, así como, expresión escrita de oraciones. Además, se utilizó una entrevista semiestructurada dirigida a docentes y directores para recabar datos de la escuela, así como de las y los estudiantes.

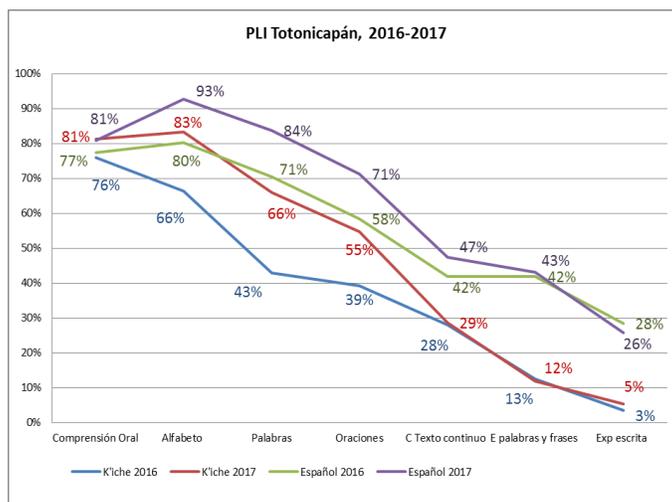
Este estudio permitió explorar la relación entre la presencia o ausencia del Programa Jardín de letras bilingüe (variable independiente) y el aprendizaje de la lectoescritura inicial (variable dependiente), medida a través del promedio de respuestas correctas de los niños y niñas evaluados con la PLI. Se realizó un análisis estadístico mediante Análisis de Varianza –ANOVA- y Prueba t de Student para aceptar o rechazar las hipótesis generadas en el planteamiento de la investigación.

<sup>2</sup> American Institutes for Research –AIR- es una institución que asesoró a CRS respecto al plan de evaluación de APV Fase 2.

En idioma español, se reportó mejor desempeño en el grupo de intervención frente al grupo control en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras, lectura de oraciones y comprensión del texto continuo. En idioma k'iche' se identificó diferencia en las habilidades de conocimiento del alfabeto, lectura de palabras y lectura de oraciones. El análisis estadístico concluyó que las diferencias observadas entre los grupos tenían significancia estadística.

No se encontraron mejoras o diferencias significativas entre el grupo de control e intervención en las habilidades de escritura de palabras y frases, así como expresión escrita de oraciones en ambos idiomas. Tampoco se encontró diferencia entre grupos en comprensión de texto continuo en idioma k'iche'.

**Figura 2. Comportamiento de habilidades de lectoescritura de los grupos por idioma**



Fuente: Base de datos de PRODESSA, 2016 y 2017.

Una hipótesis explicativa respecto al bajo nivel de logro en comprensión lectora, tanto en el grupo control como en el de intervención, puede estar relacionada con deficiencias de la formación docente en el país. Se esperaría que estos programas desarrollaran en las y los docentes estrategias de mediación pedagógica de las habilidades cognitivas implicadas en la lectura y escritura comprensiva. Sin embargo, estudios a nivel nacional señalan que el currículo de formación del profesorado a nivel primario establecido por el Ministerio de Educación -MINEDUC-, no provee información explícita sobre cómo enseñar a leer y a escribir (Mirón & del Valle, 2017).

Otra hipótesis podría estar relacionada con la concepción tradicional de las y los profesores sobre que el aprendizaje de la lectoescritura está finalizado cuando el alumno puede descifrar un texto; dando mayor énfasis a la decodificación y dejando de lado la lectura comprensiva del mismo. Una tercera hipótesis tiene que ver con el periodo de adaptación propio del primer año de aplicación de la metodología Jardín de letras.

Las afirmaciones anteriores son sólo explicaciones provisionales que deben ser sustentadas mediante procesos posteriores de investigación. Por lo pronto, los hallazgos apuntan hacia la necesidad de continuar fortaleciendo los procesos de formación y acompañamiento del profesorado para la enseñanza, en contextos bilingües y rurales, de todas las habilidades implicadas en la lectoescritura.

## Prácticas docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial

Derivado de los hallazgos de la investigación anterior, en 2018 surgió la necesidad de conocer el tipo de actividades y prácticas pedagógicas a las que el docente estaba dando énfasis en las aulas de primer grado.

Este estudio tuvo los siguientes objetivos: Caracterizar las prácticas docentes para el aprendizaje de la lectoescritura inicial más comunes en las aulas observadas de primer grado. Describir algunas características relacionadas con el perfil profesional y social de los y las docentes de primer grado en las aulas con aplicación del programa Jardín de letras. Explorar las condiciones escolares en las que se desarrollaron dichas prácticas.

Las prácticas docentes se caracterizaron a partir de la observación de las actividades pedagógicas realizadas durante el periodo de Comunicación y Lenguaje. La muestra se seleccionó a conveniencia, buscando la representatividad cualitativa mediante la consideración del tipo de docente, municipio, tamaño y tipo de la escuela (si gradada o multigrado).

El proceso se llevó a cabo a lo largo de tres visitas consecutivas durante la cuarta semana de julio del ciclo escolar 2018 (aproximadamente seis meses después de iniciado el año escolar). Se observaron clases en k'iche' y en español para lo cual se utilizó una ficha de registro de actividades pedagógicas, diario de campo, una hoja de registro de observación para los investigadores y otra para los asistentes de investigación.

Se recogió información sobre el nivel profesional y sociocultural de los diez docentes observados mediante un cuestionario; también se consignaron datos sobre las condiciones escolares en las que se realizaron las prácticas docentes.

Las prácticas docentes en este estudio se delimitan al ámbito de las actividades pedagógicas que la docente realiza con los niños y niñas para desarrollar las habilidades de lectoescritura inicial: desarrollo del lenguaje oral, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, desarrollo del vocabulario, comprensión lectora y escritura inicial. El análisis de los hallazgos se realizó a partir de la distinción teórica entre las *prácticas con tendencia al manejo del código* y las *prácticas con tendencia a la comunicación*.

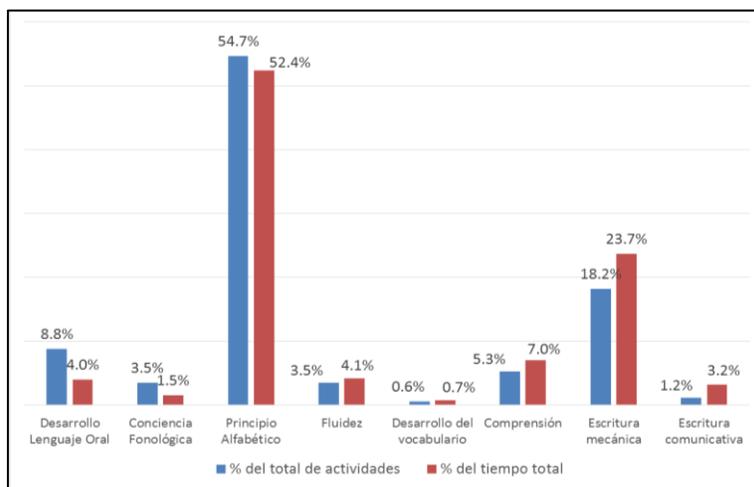
Para identificar y clasificar las prácticas docentes se elaboró una matriz en la que se determinó para cada dimensión –habilidad– una serie de subcomponentes necesarios para desarrollarla. El tipo de práctica docente se denominó a partir del subdominio con el que la actividad pedagógica observada en el aula se correspondía. 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 las aulas observadas predominaron las prácticas docentes relacionadas con las dimensiones de *Principio alfabético* (asociación entre sonido y nombre de las letras) y *Escritura inicial* (específicamente de escritura mecánica: tomar dictado y copiar texto). Ambas dimensiones sumadas acumularon el 73% del total de prácticas observadas, y el 76% del tiempo total registrado.

Es decir que los y las 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 del tiempo lo emplearon en el resto de dimensiones de la lectoescritura inicial.

**Figura 3. Distribución de prácticas docentes para la lectoescritura inicial por tiempo y dimensión**



Fuente: Base de datos de PRODESSA, 2018.

Las diez escuelas visitadas fueron rurales, bilingües y de jornada matutina. Cuatro fueron multigrado y seis gradadas. Todos los y las docentes se identificaron étnicamente como Mayas. Seis seleccionaron el k'iche' como su idioma materno. Esto contrasta con el hecho de que el idioma español fue predominante o único en el 75% de las explicaciones de las actividades y en el 68% de su desarrollo.

Siete docentes se ubicaron en un rango de experiencia profesional de entre nueve y 13 años. Sin embargo, cinco no superaban los tres años de experiencia en primer grado. Nueve docentes contaban con un título de magisterio orientado hacia el área rural o para enseñar en contextos bilingües. La misma cantidad de maestros habían estudiado o se encontraban estudiando en la universidad.

Los resultados 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*.

Estos hallazgos parecen sustentar la premisa 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 (Mirón & del Valle, 2017).

En APV se han implementado intervenciones para la formación en servicio a fin de fortalecer la enseñanza de todas las habilidades de la lectoescritura inicial de forma bilingüe en primer grado. Sin embargo, la falta de mecanismos estatales que garanticen la permanencia de los docentes en primero primaria (Mérida & Montufar, 2016) puede ser una barrera que reste efectividad a estas iniciativas.

Por otra parte, la tendencia de las y los maestros observados a enfocarse en la decodificación y escritura mecánica podría estar restando efectividad a los textos y materiales que provean

oportunidad de trabajar todas las habilidades de lectoescritura inicial. Un aspecto relevante a tomar en cuenta en intervenciones a futuro.

Las prácticas pedagógicas de las aulas observadas influyen 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.

### **Creencias docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial**

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

Este proceso de investigación, complementario al estudio anterior, se planteó los siguientes objetivos: Describir las creencias más comunes acerca del aprendizaje de la lectoescritura inicial en los docentes de primer grado que aplicaron el programa Jardín de letras bilingüe. Describir este mismo tipo de creencias en los docentes de primer grado que no aplicaron el programa. Explorar el perfil profesional y social de los docentes participantes. Comparar las creencias entre docentes que aplicaron el programa y los que no lo hicieron.

Para recoger la información se recurrió a la aplicación de un cuestionario sobre creencias docentes que presentaba una serie de afirmaciones, cada una relacionada con las siguientes categorías de análisis: lectoescritura en contextos bilingües, dificultades de aprendizaje, enseñanza y aprendizaje de la lectura y escritura inicial, habilidades de lectoescritura inicial y el rol de la afectividad en su aprendizaje.

Se utilizó una escala de Likert como método para recoger la respuesta a cada afirmación. Éstos fueron aplicados durante la segunda y tercera semana del mes de agosto. La muestra estuvo conformada por 140 docentes de 117 escuelas.

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

Algunos de los resultados más relevantes muestran que el 84% manifestó algún grado de acuerdo con la afirmación <<Podemos decir que un niño de primer grado ya aprendió a leer, cuando logra leer con exactitud y ritmo adecuado palabras de una lista>>. Igual porcentaje lo hizo con <<Podemos decir que un niño de primer grado ya aprendió a escribir cuando copia correctamente y con buena letra, y además logra escribir bien la mayoría de palabras en el dictado>>.

El 61% estuvo de acuerdo con que <<Es mejor enseñar a leer y escribir en español y después, si la mayoría de niños hablan más y mejor el k'iche', transferir el aprendizaje de la lectoescritura a este idioma>>. Y 78% con que <<Si los niños hablan y entienden español y k'iche' por igual, es mejor enseñar a leer y a escribir en español y después, transferir el aprendizaje al k'iche'>>. El 60% con que

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

El análisis comparativo entre los resultados obtenidos entre el grupo de intervención y el grupo de control, mediante la prueba de Chi cuadrado mostró que no existían diferencias significativas entre ambos, con excepción de un ítem. El 71% de los docentes que aplican el programa, creen que sí es posible realizar actividades de expresión escrita con niños y niñas que aún no han aprendido a leer y escribir.

Los resultados sugieren que la mayoría de los y las participantes entienden, en mayor o menor grado, el aprendizaje de la lectura y la escritura como un proceso mecánico de decodificación y codificación respectivamente, separado de su función comunicativa y de construcción-transmisión de significados. Asimismo, pareciera que continúa la tendencia hacia un paradigma tradicional que sustenta la creencia de que es mejor enseñar a leer y a escribir en español indistintamente del contexto bilingüe.

Diez (2011) expresa que el conocimiento humano está conformado, en gran medida por las creencias y en menor medida por verdades o certezas (Fuentes, Calderín y Pérez 2017, p.2). Las actuaciones humanas están motivadas, en gran parte, por los sistemas de creencias que las personas poseen. Aunque las creencias no hayan sido elaboradas de forma consciente por el docente, actúan como supuestos que guían su conducta.

Esto es relevante porque la falta de congruencia entre las representaciones docentes y las nuevas formas de entender la educación, en ocasiones frena la introducción de cambios y puede provocar que las actividades y estrategias pedagógicas innovadoras se mecanicen, ritualicen y pierdan su sentido inicial. Ante la importancia de las creencias docentes y los resultados encontrados en este estudio, se hace necesario repensar las estrategias de formación permanente de APV.

Se debe acompañar este proceso con espacios de autorreflexión y de reflexión colectiva sobre la propia práctica en el aula en contraste con las concepciones subyacentes a ella. De esta forma se lograría sensibilizar a las y los maestros sobre la influencia de sus representaciones, muchas veces no conscientes, en su desempeño y, por ende, en el aprendizaje de los niños y las niñas.

### **Fluidez y comprensión lectora en quinto primaria**

Durante la evaluación final de la primera fase de APV en 2017, al comparar el logro de lectura obtenido por los y las estudiantes en las escuelas de intervención con el Programa de lectura comprensiva bilingüe Kemom Ch'ab'al, se identificó una mejora sustancial en los estudiantes de tercero y sexto primaria con respecto a la línea base del proyecto.

Sin embargo, también se identificó un estancamiento en el porcentaje de mejora de sexto grado con respecto a sus resultados de lectura obtenidos en la evaluación de medio término. Ante tal situación, surgió la iniciativa de PRODESSA y CRS por desarrollar un estudio sobre las habilidades lectoras en quinto primaria.

El estudio se propuso entre sus objetivos: Explorar y describir las creencias acerca del desarrollo de la fluidez y la comprensión lectora en una muestra de docentes de quinto grado. Evaluar su desempeño y el de sus estudiantes en estas habilidades en español y k'iche'. Lo anterior, para

determinar si existía relación entre sus resultados y las creencias que sustentan sobre fluidez y comprensión y el nivel de logro de sus estudiantes.

Se trabajó con una muestra autoseleccionada de 34 docentes que aplicaron el programa Kemom Ch'ab'al durante 2019 en las escuelas que participaban en Aprendizaje para la Vida Fase 2.

Para identificar algunas creencias colectivas relacionadas con la fluidez y la comprensión lectora, se utilizó un cuestionario autoadministrado a docentes. El instrumento presentaba una serie de afirmaciones relacionadas con el proceso de enseñanza aprendizaje de dichas habilidades. Se utilizó una escala de Likert como método para registrar el acuerdo o desacuerdo en cada afirmación.

Los y las docentes fueron evaluadas durante el transcurso de un taller en el mes de julio. Asimismo, se evaluó a 143 niñas y 117 niños de quinto primaria durante la segunda semana de agosto; 260 en total. Se aplicaron los mismos instrumentos a docentes y a estudiantes, de manera que se pudiera comparar su desempeño. El nivel de dificultad de los instrumentos correspondió al de quinto grado de primaria para ambos grupos de población.

Se visitaron las escuelas y se tomó una muestra aleatoria de ocho estudiantes por docente. Se administró una prueba de velocidad y precisión lectora sobre un texto en español y uno en idioma k'iche'. El componente prosódico se evaluó a través de una rúbrica de desempeño. Finalmente, se evaluó el nivel de comprensión lectora alcanzado sobre los textos leídos a través de una prueba escrita de selección múltiple para cada idioma.

Para realizar el análisis de los resultados en velocidad y precisión, se organizaron los resultados en cuartiles para determinar la posición en la que se ubicó la mayoría de los sujetos en cada componente de acuerdo a la cantidad de palabras leídas por minuto. Para la prosodia, los datos se analizaron en base al logro o no logro de acuerdo a la rúbrica. Para la prueba de comprensión lectora se analizó el porcentaje de respuestas correctas del grupo.

Para determinar la existencia de relaciones entre variables, se realizaron análisis de correlación a través de la prueba Chi-cuadrado de Pearson y de comparación de grupos mediante la prueba T de Student.

Se encontró que el 71% de los y las docentes poseen una orientación tradicional respecto a la enseñanza-aprendizaje de la fluidez y la comprensión lectora. Se identificó que sustentan una representación de la fluidez centrada en la velocidad al leer. El 77% manifestó algún grado de acuerdo con que la evaluación individual de la fluidez requiere mucho tiempo y deben usarse otras alternativas.

Los y las docentes mostraron, además, una tendencia clara a privilegiar la enseñanza del idioma español por sobre el idioma k'iche', independientemente de la situación lingüística de sus estudiantes. El 91% estuvo de acuerdo con que el idioma k'iche' es más difícil de leer que el idioma español; es relevante mencionar que ambos idiomas son transparentes. El 68% mostró acuerdo con que se debe enseñar fluidez y comprensión en español aun en aulas en la que la mayoría domine oralmente el k'iche'.

El gráfico a continuación presenta en síntesis los hallazgos encontrados respecto a las habilidades de fluidez y comprensión lectora.

**Figura 4. Percepción docente y resultados obtenidos por docentes en pruebas de Fluidez y Comprensión lectora**

	Percepción docente			Evidencia	
	Español	K'iche'		Español	K'iche'
¿Cómo considera que está su nivel de fluidez lectora?	 94% opina que su nivel es adecuado al grado que imparten.	 53% opina que su nivel es adecuado al grado que imparten.	Resultados obtenidos por los y las docentes en pruebas de nivel de quinto primaria en fluidez lectora	 En promedio leyeron 144 palabras por minuto de forma correcta. El 23% no alcanzó el logro en lectura prosódica.	 En promedio leyeron 87 palabras por minuto de forma correcta. El 29% no alcanzó el logro en lectura prosódica.
¿Cómo considera que está su nivel de comprensión lectora?	 97% opina que su nivel es adecuado al grado que imparten.	 65% opina que su nivel es adecuado al grado que imparten.	Resultados obtenidos por los y las docentes en prueba de nivel de quinto primaria en comprensión lectora	 Tan sólo el 27% alcanzó la calificación completa. El 83% obtuvo el nivel de logro en la prueba.	 Tan sólo el 14% alcanzó la calificación completa. El 86% obtuvo el nivel de logro en la prueba.

Fuente: Base de datos de PRODESSA, 2019.

**Figura 5. Percepción docente y resultados obtenidos por estudiantes en pruebas de Fluidez y Comprensión lectora**

	Percepción docente			Evidencia	
	Español	K'iche'		Español	K'iche'
¿Cómo considera que está el nivel de fluidez lectora de sus estudiantes?	 74% opina que el nivel es adecuado para el grado que cursan.	 41% opina que el nivel es adecuado para el grado que cursan.	Resultados obtenidos por los y las estudiantes en las pruebas de fluidez lectora	 En promedio leyeron 89 palabras por minuto de forma correcta. El 67% no alcanzó el logro en lectura prosódica.	 En promedio leyeron 63 palabras por minuto de forma correcta. El 69% no alcanzó el logro en prosodia.
¿Cómo considera que está el nivel de comprensión lectora de sus estudiantes?	 56% opina que el nivel es adecuado para el grado que cursan.	 47% opina que el nivel es adecuado para el grado que cursan.	Resultados obtenidos por los y las estudiantes en las pruebas de comprensión lectora	 Tan sólo el 2.4% alcanzó la calificación completa. El 23% obtuvo logro en la prueba.	 Tan sólo el 0.8% alcanzó la calificación completa. El 26% obtuvo logro en la prueba.

Fuente: Base de datos de PRODESSA, 2019.

El análisis estadístico evidenció que la velocidad lectora en español promedio de las niñas y niños cuyos docentes tienen un desempeño a partir del tercer cuartil en velocidad lectora, es notablemente mayor a la de aquellos estudiantes cuyos docentes se desempeñan por debajo de ese nivel. La prueba T de Student muestra que dicha diferencia es estadísticamente significativa.

El análisis estadístico agrupando los resultados de las y los estudiantes en idioma k'iche' a partir de distintas variables de interés no arrojó diferencias significativas entre los grupos.

Los resultados presentados en las figuras cuatro y cinco, reflejan la distancia entre las percepciones de los y las docentes participantes y los resultados obtenidos en relación su nivel de fluidez y comprensión lectora, así como el de sus alumnos.

El número promedio de palabras por minuto (PPM) de las y los docentes, leídas en voz alta y de forma correcta en idioma español, es comparable con el desempeño esperado para un estudiante de primero básico según los estándares nacionales de habilidad lectora de México (2014), no se contaba a la fecha con un referente nacional para este tipo de población. En idioma k'iche' el desempeño es comparable con uno de tercero primaria<sup>3</sup>.

Por su parte, el número promedio de PPM de las y los estudiantes, sobrepasó por nueve palabras al estándar esperado para tercero primaria de acuerdo a la tabla para medir la fluidez en lectura oral en el nivel primario propuesta por DIGECADE (2012). En idioma k'iche', los resultados equivalen al desempeño esperado para segundo grado de primaria.

La situación de las y los estudiantes evaluados pareciera ser el reflejo del nivel de sus docentes con respecto al rezago en las habilidades de lectura en ambos idiomas. Esta situación podría hacerse más evidente en segundo ciclo de primaria, conforme los estudiantes se acercan al techo de desempeño de sus docentes en fluidez y comprensión lectora.

Al comprobar en este estudio la relación estadísticamente significativa entre el desempeño lector de los y las docentes participantes con el de sus estudiantes, se considera relevante desarrollar a futuro, un estudio sobre las habilidades lectoras del profesorado en una muestra representativa de escuelas de proyecto.

Este trabajo de investigación dio paso en 2019 al desarrollo de un programa complementario a los materiales del programa Kemom Ch'ab'al para fortalecer las habilidades de fluidez lectora, gramática y vocabulario académico de los estudiantes en ambos idiomas. Se considera que la aplicación del programa en las aulas podría contribuir a mejorar también la competencia lectora de las y los docentes.

## **CONCLUSIONES**

Los resultados de los estudios presentados en este artículo, realizados durante Aprendizaje para la Vida Fase 2, evidencian el rezago nacional en la calidad educativa en las escuelas participantes ubicadas en el área rural de Totonicapán en Guatemala.

---

<sup>3</sup> De acuerdo con Brysbaert (2019) en su meta-análisis sobre la tasa de velocidad lectora, el tiempo que se tarda en leer el mismo contenido es similar en cualquier idioma. Por lo que los datos de referencia en las tablas de velocidad presentados para el idioma español podrían extrapolarse al idioma k'iche'

Esta falta de calidad se refleja en las insuficientes habilidades lectoras de los y las docentes. Las cuales condicionan el aprendizaje de sus estudiantes; ya que es difícil enseñar una competencia que no se domina. También se vislumbra en las prácticas pedagógicas en primer grado, centradas en la decodificación mecánica en detrimento de la comprensión lectora.

Un fenómeno sociocultural presente en las cuatro investigaciones realizadas fue el privilegio en el uso del español respecto del k'iche', indistintamente del idioma predominante en las y los estudiantes. En contextos bilingües, esto representa otra barrera más para el aprendizaje. Así, las niñas y los niños llegan a los últimos años de primaria con varias deficiencias acumuladas.

Las metodologías de lectoescritura bilingüe implementadas durante APV han probado ser efectivas para elevar el logro de lectura de las y los estudiantes de tercero y sexto primaria (Paz, F., 2020). Asimismo, cuentan con la aceptación de estudiantes y maestros (Pastor, P., 2020). Aun así, cuatro de cada cinco estudiantes en estos grados no desarrollaron las competencias esperadas según los resultados de la evaluación final de la segunda fase del proyecto.

Para alcanzar resultados significativos es necesario abordar, de forma paralela, las deficiencias derivadas de los problemas estructurales de educación en Guatemala. Pues éstas impactan en el desempeño de docentes y estudiantes, a pesar del efecto positivo que provocan las acciones del Proyecto Aprendizaje para la Vida.

Por lo anterior, se hace necesaria la reflexión en torno a las siguientes ideas:

- Las iniciativas para elevar el logro en lectoescritura en contextos rurales y bilingües deben abordar de forma prioritaria el fortalecimiento de las habilidades lectoras de los y las docentes.
- En los procesos de formación en servicio se deben combinar las estrategias de capacitación sobre temas pedagógicos con procesos de sensibilización sobre la necesidad de cambiar el antiguo paradigma (decodificador) por uno con enfoque comunicativo y funcional de la lengua.

En este sentido, la reflexión sobre la propia acción docente puede facilitar transformaciones en la calidad educativa al influir sobre las creencias y actitudes de los docentes.

- Es necesario fortalecer el conocimiento de las y los 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 algunas instrucciones y orientaciones en ambos idiomas.
- La investigación es clave para continuar profundizando sobre la influencia de las variables educativas y socioeconómicas propias de los contextos vulnerables en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura.
- Las intervenciones sistemáticas con materiales educativos pertinentes mejoran las oportunidades de aprendizaje de las y los niños; sin embargo, resultan insuficientes si no se mejoran las capacidades generales de los docentes.

Con los hallazgos derivados de las experiencias de investigación en Aprendizaje para la Vida Fase 2 se espera contribuir a la comprensión y al diálogo sobre los factores socioeducativos que inciden en la competencia lectora de las y los estudiantes de las comunidades rurales y bilingües en Guatemala.

## REFERENCIAS

- Brysbart, M. (2019). How many words do we read per minute? A review and meta-analysis of reading rate. *Journal of Memory and Language*. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jml.2019.104047>
- Cotto, E. Mirón, R. & del Valle, M. (2017). Evaluación de lectura inicial en estudiantes de segundo primaria. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/investigaciones/2018/RESULTADOS\\_ELGI.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA/documents/investigaciones/2018/RESULTADOS_ELGI.pdf)
- Cotto, E. & del Valle, M. (2018). Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de <https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/MODELO-ELI.pdf>
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. (2019). Anuario de resultados de la evaluación educativa. Guatemala: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca/?p=resultadosevaluaciones.asp>
- Espinosa, K. (2015). Aprendizaje de la lectoescritura: el papel de la práctica auténtica y significativa de la lengua escrita en el desarrollo de la conciencia fonológica. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Fuentes, L., Calderín, N. & Pérez, A. (2017). Creencias y Conocimientos de los Docentes sobre la Enseñanza de la lectura. *Telos*, 19(2), p.p. 343-365.
- Juárez, A. (Coord.). (2012). Guía docente para la comprensión lectora. Guatemala: Dirección General de Gestión de Calidad Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineduc.gob.gt/leamos\\_juntos/documents/Guia\\_comprension\\_lectora.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/leamos_juntos/documents/Guia_comprension_lectora.pdf)
- Mérida, V. & Montúfar, F. (2016). ¿Qué pasa en primer grado? Guatemala: Proyecto de Desarrollo de Santiago. Recuperado de <https://www.prodessa.net/sites/default/files/Investigacion%20Primer%20Grado%20Totalnicapan%20PRODESSA%202016.pdf>

- Mirón, R. & del Valle, M. (2017). Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/ACTIVIDADES\\_EXITOSAS.PDF](https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/ACTIVIDADES_EXITOSAS.PDF)
- Mirón, R. & del Valle, M. (2017). Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/Perfil\\_docente\\_primero\\_primaria.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/investigaciones/2018/Perfil_docente_primero_primaria.pdf)
- Muñoz-Valenzuela C. & Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? Revista Iberoamericana de Educación, 45(5), p.p. 2-8.
- Quim, M. & Santos, J. (2015). Informe departamental y municipal de primaria 2014. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/informes/2014/Informe\\_Dep\\_primaria2014.pdf](https://www.mineduc.gob.gt/digeduca/documents/informes/2014/Informe_Dep_primaria2014.pdf)
- Pastor, P. (2020). Implementación de las metodologías de lectoescritura Jardín de Letras y Kemom Ch'ab'al en Totonicapán. Guatemala: KHANTI.
- Paz, G. (2017). Aprendiendo para la vida a través de Jardín de Letras. Guatemala: Proyecto de Desarrollo Santiago. Recuperado de [https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe\\_investigacio%CC%81n\\_Jardi%CC%81n\\_de\\_letras.pdf](https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe_investigacio%CC%81n_Jardi%CC%81n_de_letras.pdf)
- Paz, G. (2018). Prácticas docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial. Guatemala: Proyecto de Desarrollo Santiago. Recuperado de [https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe\\_Pra%CC%81cticas\\_docentes.pdf](https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe_Pra%CC%81cticas_docentes.pdf)

- Paz, G. (2018). Creencias docentes para el desarrollo de la lectoescritura inicial. Guatemala: Proyecto de Desarrollo Santiago. Recuperado de [https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe\\_Creencias\\_docentes.pdf](https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe_Creencias_docentes.pdf)
- Paz, G. (2019). Fluidez y comprensión lectora en quinto primaria. Guatemala: Proyecto de Desarrollo Santiago. Recuperado de [https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe\\_Fluidez\\_y\\_compreension\\_lectora\\_quinto\\_primaria.pdf](https://www.prodessa.net/sites/default/files/Informe_Fluidez_y_compreension_lectora_quinto_primaria.pdf)
- Paz, F. (2020). McGovern-Dole Food for Education Project “Learning for Life” in Guatemala. Guatemala: Organizational and Community Development Association. Recuperado de [https://dec.usaid.gov/dec/content/Detail\\_Presto.aspx?ctID=ODVhZjk4NWQtM2YyMi00YjRmLTkxNjktZTcxMjM2NDBmY2Uy&rlID=NTYzNjcy&qrs=RmFsc2U%3d&q=RkFTVVNEQQ%3d%3d&ph=VHJ1ZQ%3d%3d&bckToL=VHJ1ZQ%3d%3d&rrtc=VHJ1ZQ%3d%3d](https://dec.usaid.gov/dec/content/Detail_Presto.aspx?ctID=ODVhZjk4NWQtM2YyMi00YjRmLTkxNjktZTcxMjM2NDBmY2Uy&rlID=NTYzNjcy&qrs=RmFsc2U%3d&q=RkFTVVNEQQ%3d%3d&ph=VHJ1ZQ%3d%3d&bckToL=VHJ1ZQ%3d%3d&rrtc=VHJ1ZQ%3d%3d)
- Secretaría de Educación Pública, Gobierno de México. (14 de julio de 2014). Estándares nacionales de habilidad lectora. Recuperado de <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/estandares-nacionales-de-habilidad-lectora-estandares-de-lectura>