

Eficacia del método global funcional comunicativo de la lectoescritura en contextos de pobreza

Carolina Rovira

Escuela Superior de Economía y Negocios, El Salvador
crovira@esen.edu.sv

RESUMEN: En contextos vulnerables, en los que el capital cultural familiar es limitado y también lo es la exposición lingüística de la niñez, la aprehensión de la lectura y la escritura es más difícil, pues requiere del desarrollo de procesos cognitivos que no son facilitados por las familias o por la comunidad. Esta investigación sostiene que los niños y las niñas tendrían mayores posibilidades de éxito en aprender a leer y a escribir, si la escuela, a través de la selección de la metodología de enseñanza, se hiciera cargo de estas carencias estructurales. Para validar esta hipótesis se diseñó una investigación cuasiexperimental, con niños y niñas de primero a tercer grado para valorar la eficacia del método global sobre el método silábico. Para llevar adelante esta investigación se trabajó en dos escuelas (una intervenida y otra de control) en las que levantó una línea base en febrero de 2019, se diseñó un proceso de formación y acompañamiento a los docentes intervenidos, y se realizó una segunda medición en mayo de 2019. Los resultados dan cuenta de mejoras en las habilidades de lectura, en particular, en la velocidad y en la comprensión en los niños y las niñas intervenidos.

PALABRAS CLAVE: Habilidades de lectoescritura, cuasi experimento educativo, método global funcional comunicativo.

Effectiveness of the functional-communicative global method for reading and writing on children in poverty

Children in poverty tend to belong to families with little cultural capital and are linguistically underexposed. For them, the acquisition of reading and writing skills is more complicated because, it requires the development of cognitive processes that should have been enhanced in their families and communities. This paper argues that children have a greater likelihood of succeeding in acquiring reading and writing skills if schools, through an adequate selection of the teaching methods, face proactively these structural deficiencies. We applied a quasi-experimental design on a sample of first to third grade children to test the effectiveness of the global method compared to the syllabic method. We conducted a baseline measurement in February 2019 (at one treatment and one control group) in separate neighboring schools. The intervention provided training and coaching for elementary school teachers at the treatment school. Midterm test results were produced in May 2019. Results show an improvement in the acquisition of reading skills, in other words, in reading speed and comprehension in students belonging to the treatment group.

KEY WORDS: Reading and writing instruction, quasi-experimental methods, education, global functional method.

Introducción

Una de las capacidades fundamentales para lograr el desarrollo personal y social es que las personas comprendan el mundo que les rodea (Nussbaum, 2011). Esta comprensión requiere la adquisición del lenguaje en su definición más amplia como herramienta de interacción y comunicación (Atkinson, 2002). El desarrollo del lenguaje comienza con “los cantos de cuna de la madre”, mucho antes de la adquisición del habla. Por ello, el entorno en que el niño o la niña crece y elementos como la educación de los padres, el capital cultural al que se expone en su infancia, entre otros, son centrales en el desarrollo de la plasticidad lingüística del cerebro (Kainz y Vernon-Feagans, 2007). El vínculo del desarrollo lingüístico con el entorno permite la creación de brechas de oportunidad entre niños y niñas en función de su grupo socioeconómico o de su lugar de vida (Hart y Risley, 1995). La escuela de calidad debe ser capaz de cerrar estas brechas a través de un sólido desarrollo del lenguaje en la infancia (Bernstein, 1996).

Existen indicios de que, en El Salvador, la escuela no cumple con su rol. Según los resultados de la Prueba de Evaluación de Logros de Aprendizaje en Educación Básica (Ministerio de Educación, 2012), realizada en una muestra de estudiantes de tercero, sexto y noveno grados en Lenguaje y Matemática, la nota promedio para lenguaje era de 5.72 (de diez puntos posibles) para tercer grado, de 5.42 para sexto grado y de 5.62 para noveno grado. De hecho, en las mismas pruebas, 1 de cada 4 estudiantes de tercer grado fueron incapaces de identificar el mensaje principal de un texto básico (Programa de las Nacionales Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2013).

La investigación se posiciona desde una línea teórica sociocultural que plantea que el aprendizaje se logra a través de un proceso social y que es fundamental la comprensión del contexto de desarrollo del niño y de la niña, su cultura y sus modos de vida para facilitar los procesos cognitivos. La realidad en que se desarrolla un niño o una niña influye en su proceso y posibilidades de aprendizaje, es decir su educabilidad (Bourdieu, 1993; Verger y Bonal, 2012). De manera particular, los contextos en que hay limitantes de recursos objetivos y subjetivos, como la pobreza y la vulnerabilidad, son *lugares* que tienen efecto en el desempeño de la niñez en el ambiente escolar (Bourdieu, 1993).

Los contextos de pobreza suelen ser limitados en términos lingüísticos (Hart y Risley, 1995): la tasa de escolaridad es consistentemente menor, son contextos desprovistos de *literacidad* y tienden a ser más aislados, lo cual afecta las posibilidades de conocimiento en general (Bourne, 2003; Brandt, et al., 2010; Cooper, 1998). Para Bernstein (1996), este *discurso restringido* es más común en las familias de contextos pobres y no se corresponde con el *discurso elaborado* que la escuela exige al niño y a la niña, en el sentido de que presupone que le ha sido dotado.

La teoría señala la importancia de las actividades de interpretación y producción de escrituras que inician antes de la escolarización formal (edad preescolar) así como la centralidad para el aprendizaje exitoso de la lectoescritura del desarrollo de un sistema de concepciones lingüísticas previamente elaboradas y que no se limitan a técnicas perceptivo-motrices (Ferreiro y Terebosky, 1979). Estos procesos son difícilmente promovidos por las familias o las comunidades en contextos de pobreza y vulnerabilidad.

A pesar de la evidencia de que el contexto incide directamente en los procesos cognitivos preescolares y de los insuficientes resultados en las pruebas de lectoescritura del sistema educativo salvadoreño, muy poco se ha indagado en los efectos que el uso de una determinada metodología pueda tener en el desempeño de la lectoescritura en contextos específicos.

Sobre las metodologías, algunos autores (Jiménez, Rodrigo, Ortiz y Guzmán, 1999) dividen los métodos pedagógicos para la enseñanza de la lectoescritura en dos grandes categorías: los de *marcha sintética* y los de *marcha analítica*. Los métodos de *marcha sintética* presentan estímulos en forma de elementos aislados que deben ser “sintetizados”. Por otra parte, los métodos de *marcha analítica* presentan al estudiante un elemento “global”, en un contexto que está provisto de significación, por lo que requiere de un proceso de análisis del estímulo. En el caso salvadoreño, se ha privilegiado el método silábico que forma parte de los de *marcha sintética* en la enseñanza de la lectoescritura. Sin embargo, la evidencia local muestra que el desempeño de la niñez es insatisfactorio (Jiménez y Canarias, 2018).

La alternativa propuesta en este artículo al método silábico es el *método global*, que implica una forma de enseñar a leer y a escribir por medio de la asociación de imágenes y palabras, para que posteriormente se logre la decodificación. Es una metodología que se caracteriza por la construcción del pensamiento y de la lectura inteligente desde el principio (Del Cerro y Troncoso, 1998). En este método, la decodificación silábica no es la parte fundamental de la enseñanza, sino más bien el proceso se abre al revés permitiendo la lectura con sentido y significado para posteriormente llegar a la desintegración silábica y textual. Es importante destacar que el énfasis en la comprensión global de significados y la contextualización del aprendizaje de la lectura no implican desprestigiar la importancia de la conciencia fonológica. Esta última se considera fundamental en el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura, pero es difícilmente aprehensible si no existe un acervo lingüístico mínimo y una concreción del aprendizaje en cuestión en contextos globalizantes de significado.

De manera explícita, esta metodología permitiría al estudiante acumular un bagaje lingüístico con significado, lo que no suele estar presente en los contextos vulnerables y cuya ausencia impacta la adquisición de la lectura y la escritura. Adicionalmente,

el método destina una cantidad importante de tiempo a desarrollar la adquisición de aprestos, es decir habilidades que es necesario adquirir previamente, y que permitirían al niño y a la niña avanzar con más confianza en los procesos de lectura y escritura.

Algunos elementos centrales en esta metodología son:

- a. Se establecen como prerequisites explícitos del método que el docente debe formar en niñas y niños, entre estos: (a) el desarrollo de habilidades el desarrollo de habilidades sensorperceptivas y psicomotoras, (b) la memoria, (c) la clasificación, (d) la selección y (e) la seriación. Todos estos procesos deben darse utilizando de manera intensiva el lenguaje para asegurar la estimulación de este en la niñez.
- b. Se introducen al niño y a la niña palabras con imágenes y luego frases y hasta muy breves textos. Esto con el fin de proveerle un bagaje lingüístico con significado. Asimismo, se introducen los primeros trazos.
- c. La decodificación silábica y la conciencia fonológica se desarrollan en este contexto lingüístico base y, a partir de ahí, se van expandiendo. Esto se complementa con el trazo de las letras siguiendo el trazo adecuado y buscando desarrollar memoria muscular, con trazos grandes y pocas repeticiones.
- d. Se inicia el progreso lector llevando a la niña y al niño a descubrir nuevas palabras dentro de textos que le interesen. En esta etapa, adicionalmente, se busca que el niño escriba palabras y textos. Se privilegia la atención comunicativa y la funcionalidad de la escritura por sobre su perfeccionamiento. Asimismo, se inicia el aprendizaje de la ortografía y las reglas gramaticales.

Este artículo recoge los hallazgos de una investigación cuasiexperimental en que se comparan los resultados de lectoescritura en niños y niñas de dos escuelas en contextos de vulnerabilidad antes y después de introducir, en una de estas, el *método global funcional comunicativo* (Guía para la enseñanza de la lectoescritura para personas con discapacidad intelectual, 2014) que forma parte de los métodos de *marcha analítica* y que se presenta como alternativa al tradicionalmente usado método silábico. Se busca determinar si el *método global funcional comunicativo*, al explicitar una necesidad de acumular palabras (lenguaje) y contextualizar con significados permite que el proceso para aprender a leer y escribir sea más efectivo que el silábico, en estos contextos específicos.

Materiales y métodos

Este artículo documenta los resultados de una intervención diseñada para medir las diferencias de resultados en la comprensión de la lectoescritura al utilizar dos métodos diferentes. La intervención incluye la capacitación de docentes de parvularia a tercer grado en la nueva metodología en una escuela perirural de El Salvador y una escuela de control de similares características.

Procedimiento

La intervención se da en el marco de un proyecto de cooperación¹ y con apoyo de los directores de la institución educativa intervenida y la de control, y con conocimiento del director departamental de educación (autoridad territorial). Sin embargo, al no ser una intervención oficial del Ministerio de Educación, los profesores y las profesoras se capacitan si así lo desean y no hay posibilidad de garantizar la implementación del método.

La intervención inicia en febrero de 2019 (con la medición de línea base y la primera sesión de formación) y termina en mayo de 2019 (con la segunda medición de avance). El grupo de docentes recibe cuatro jornadas de formación entre febrero y marzo cada dos semanas; cada uno observa dos clases modeladas por el formador y dos clases de cada docente son observadas y retroalimentadas.

Se opta por una estrategia de formación en tres momentos: escuchar, ver y hacer. Esta metodología implica jornadas de clase para el grupo de docentes en las que una persona experta en la metodología la presenta y promueve espacios de cuestionamiento de la estrategia metodológica nueva en relación con la utilizada tradicionalmente. En estos mismos espacios, los y las docentes trabajan en planificar jornadas de clase aplicando la nueva metodología y en elaborar materiales para estas. En un segundo momento, la persona experta acompaña a cada docente con clases modeladas en las que este participa en diferente intensidad. Finalmente, y en busca de una mayor autonomía y apropiación docente del proceso, este es invitado a aplicar el método en clases que serán observadas por el formador (Reyes Barcos, 2003).

Las clases modeladas y, posteriormente, la evaluación de aula son los momentos en que realmente se garantiza la apropiación. El docente, al ver la clase modelada, entiende la manera de aplicar el conocimiento, pero, además, enfrenta la barrera cognitiva de que no es posible cambiar de metodología pues

¹ En El Salvador, el trabajo en las escuelas puede hacerse en función de la voluntad de los directores regionales, esto fue el primer criterio de selección de posibles escuelas a intervenir y limitó las posibilidades de trabajar con una muestra mayor. Para la selección final de las dos escuelas intervenidas se siguen criterios técnicos (que ambas escuelas sean similares en tamaño, circunstancias de los niños, etc.) como define la teoría de experimentos en ciencias sociales. Es aleatoria la selección de los niños a evaluar en cada escuela.

como los docentes apuntan en las primeras jornadas de capacitación: "siempre se ha hecho así". Finalmente, se hacen observaciones del aula del docente cuando pone en práctica la nueva metodología, para valorar su planificación, los materiales elaborados y las estrategias implementadas. Estas dos fases se repiten hasta que el docente se siente seguro y el formador considera que se ha alcanzado el objetivo de formación.

Esta estrategia de formación en tres momentos favoreció procesos hermenéuticos reflexivos (De Lella, 1999), creándose espacios para que cada docente conociera el nuevo método, al mismo tiempo que reflexionara sobre este y sobre los desafíos que enfrentaría en el aula (Díaz Quero, 2006). Adicionalmente, permitió encarar resistencias del grupo docente frente a un nuevo conocimiento y despejar dudas sobre si este es aplicable o no al aula de clase, que es en definitiva su espacio profesional.

Aunque todo el profesorado de kínder 4² a tercero de primaria accedió a recibir las capacitaciones. En particular, quienes enseñan kínder 4 y 5 y parvularia (6 años) no quisieron aplicar el método global, pues explicaron que tenían una directriz ministerial que no les permitía enseñar a leer en este nivel. Por ende, estos niños y niñas no fueron incorporados en la segunda medición, lo que redujo la muestra planificada.

Como se estableció un protocolo ético se definía como opcional la posibilidad de evaluarse y dependía de los espacios que para esto se abrieran en la escuela. Aunque las dos escuelas aceptaron ser evaluadas, no hay disposición de la totalidad de docentes para utilizar el método y así poder incorporar a sus estudiantes en el grupo de estudio.

Hipótesis

Muchas variables están en juego en el aprendizaje de la lectura y la escritura, pero esta investigación plantea como hipótesis que la aplicación del *método global* considera las diferencias de capital cultural que el sistema educativo no asume y potencia los mecanismos de inclusión para todos los alumnos, a diferencia del método silábico tradicional, obteniendo así mejores resultados en la adquisición de las competencias lectoras.

Partiendo de los déficits de socialización lingüística preescolar identificados en los hogares de los niños y las niñas que asisten a las escuelas públicas salvadoreñas y de la limitada formación

en metodologías de lectoescritura de los docentes de dichos centros escolares, consideramos que la utilización de la *metodología global* como herramienta activa para el aprendizaje de la lectoescritura (dándole contexto al lenguaje mediante el uso de palabras y frases vinculadas a intereses reales de la comunidad) es pertinente.

Participantes

Los sujetos de estudio con que se inicia el experimento son estudiantes de kínder 4 a tercer grado, en una escuela en contexto vulnerable perirural. La intervención y evaluación, sin embargo, fue realizada solamente con los estudiantes de primero a tercer grado, con edades entre 7 y 9 años (15 en la escuela intervenida y 15 de la escuela que fue tomada como comparación) debido a la negativa de los docentes de implementar el método.

Instrumento

Se diseña una prueba siguiendo los estándares EGRA (Agencia Estados Unidos para el Desarrollo, 2009) y permite medir las siguientes dimensiones de interés:

- La fase psicoevolutiva de la niñez documentándose cinco posibles fases desde la simbólica hasta la alfabética (Ferreiro, 1998).
- La fase ortográfica en que se encuentra el niño o la niña (Ferreiro, 1996).
- El tipo de lectura que va desde la no lectura hasta la lectura expresiva (Jiménez y Canarias, 2009).
- La eficacia lectora que combina parámetros de velocidad y comprensión.
- La comprensión lectora que pretende medir la capacidad de ejercer desde una decodificación hasta un juicio crítico sobre la información leída (Johnston y Jiménez, 1989).
- La velocidad de la lectura.

Estas dimensiones se recogen en nueve variables que tienen el potencial de evaluarse para determinar si hay una diferencia entre el grupo intervenido y de control. La tabla 1 resume la relación entre las dimensiones y las variables testeadas.

² En El Salvador la parvularia tiene 3 niveles según la edad: kínder 4 (kínder para niños de 4 años), kínder 5 y kínder 6. Luego se inicia la educación básica que tiene tres niveles de primer ciclo: primer grado, segundo y tercer grados.

Tabla 1. Variables utilizadas en el estudio.

| Dimensión | Nombre de la variable (s) | Significado |
|----------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fase psicoevolutiva | Fase psicoevolutiva | Fases de la psicogénesis del proceso lectoescritor, dependen de la madurez y ritmo del estudiante. |
| | Nota psicoevolutiva | Nota obtenida en la prueba psicoevolutiva. |
| Fase ortográfica | Letras ABC | Número de palabras del abecedario correctamente identificados por el estudiante. |
| Tipo de lectura | Tipo de lectura | Tipología que surge tras evaluar los procesos de fluidez, velocidad y comprensión lectora. |
| | Eficacia lectora | (Nivel de Logro * % de comprensión) /100 |
| | Nivel de eficacia lectora | Categorías por tramos de lectura eficaz. |
| Comprensión lectora | Nota lectura comprensiva (B10) | (Nota obtenida en la prueba de lectura comprensiva / Total de puntos) * 10 |
| Velocidad de lectura | Palabras por minuto | Número de palabras por minuto leídas por el/la estudiante. |
| | Nivel de logro VL | Categorías por tramos de palabras leídas por minuto. |

Método

Se diseña un cuasiexperimento como se recomienda cuando se pretende comparar el desempeño de sujetos con y sin tratamiento (Campbell y Stanley, 1966; Mediavilla y Calero, 2011). En este caso, el tratamiento sería la utilización con los niños y las niñas del método de enseñanza global para la enseñanza de la lectura y la escritura.

Los estudiantes de un centro escolar intervenido son tomados como grupo de tratamiento, mientras que los de un centro escolar en condiciones similares son escogidos como grupo de comparación. En esta evaluación se analizan los puntajes de los estudiantes de primero a tercer grado de educación primaria.

La metodología utilizada para la prueba de hipótesis es la de diferencias en diferencias, donde se compara el valor de la variable de interés en el momento previo a la intervención (valor *pretest*) con el valor durante la ronda de seguimiento (*posttest*). La fórmula para el estimador de dobles diferencias es:

$$DD(x) = (x_{t,1} - x_{t,0}) - (x_{c,1} - x_{c,0})$$

donde x es el valor de la variable de interés para el grupo de tratamiento (t) o de comparación (c) en el momento 1 (*post*) y en el momento 0 (línea de base).

La estimación de la doble diferencia permite usar algunas covariables, en este caso se considera la edad, el sexo y el grado del estudiante como covariables. Se presentan también los resultados mediante una regresión de mínimos cuadrados ordinarios, que son consistentes con los obtenidos anteriormente.

Resultados

Al inicio del experimento los niños y niñas de ambas escuelas tenían niveles similares de tipo de lectura y comprensión. Luego de la intervención, y a pesar de que no ha transcurrido un año escolar completo, puede observarse ya que ambas escuelas muestran cambios en los valores de los indicadores de lectura entre la primera y la segunda evaluación. Se presentan a continuación, los resultados de la estimación estadísticas que permiten determinar si estos avances pueden adjudicarse al programa o son producto del avance natural del proceso de lectoescritura.

La tabla 2 presenta los puntajes promedio en los diferentes indicadores construidos a partir de la evaluación de la competencia lectora, tanto para el grupo de tratamiento como para el grupo de control. Los promedios representan puntajes de estudiantes entre primer y tercer grado en las evaluaciones de lectura. Debe tomarse en cuenta que en el contexto donde se aplicó la intervención, el logro de las competencias lectores era aún muy limitado incluso en los estudiantes de tercer grado, por lo que se considera que el método podría tener resultados

Tabla 2. Resultados de diferencias en diferencias de la intervención.

| Indicador | Grupo de tratamiento | | | Grupo de comparación | | | Doble diferencia |
|------------------------------|----------------------|---------|----------|----------------------|---------|----------|------------------|
| | Base | Ronda 1 | Progreso | Base | Ronda 1 | Progreso | |
| Fase psicoevolutiva | 2.33 | 2.69 | 0.36 | 2.00 | 2.21 | 0.21 | 0.15 |
| Palabras por minuto | 23.00 | 40.54 | 17.54 | 21.40 | 35.57 | 14.17 | 3.36 |
| Nivel de logro VL | 0.80 | 1.54 | 0.74 | 0.73 | 1.21 | 0.48 | 0.26 |
| Eficacia lectora | 16.02 | 28.37 | 12.35 | 15.78 | 23.55 | 7.77 | 4.58 |
| Nivel de eficacia lectora | 0.67 | 1.46 | 0.79 | 0.80 | 1.07 | 0.27 | 0.53 |
| Tipo de lectura | 0.73 | 2.46 | 1.73 | 0.40 | 1.33 | 0.93 | 0.79 |
| Nivel de comprensión | 1.27 | 1.77 | 0.50 | 1.33 | 1.60 | 0.27 | 0.24 |
| Nota psicoevolutiva | 0.80 | 1.00 | 0.20 | 0.80 | 0.96 | 0.16 | 0.04 |
| Nota lectura comprensiva B10 | 3.33 | 5.50 | 2.17 | 3.93 | 4.02 | 0.09 | 2.08* |
| Letras ABC | 19.33 | 21.46 | 2.13 | 19.53 | 18.86 | -0.68 | 2.81 |

* Significativo al 10 %.

significativos para todo el grupo. Debido al reducido tamaño de muestra, no se realizan estimaciones específicas por grado.

En la tabla 2 se muestra que en ambos centros educativos ha habido un progreso generalizado en los indicadores de competencia lectora en el plazo comprendido en el estudio. Aunque hay algunas diferencias en la competencia lectora según varios indicadores, no puede afirmarse que el grupo de tratamiento o el de comparación presentaban diferencias sistemáticas al inicio de la intervención.

La columna denominada “doble diferencia” señala el posible efecto marginal de la intervención, que es positivo en todos los casos. Es decir, representa el avance adicional del grupo de tratamiento respecto del grupo de comparación. Puede observarse que las dobles diferencias (el nivel de progreso adicional del grupo de tratamiento respecto del grupo de comparación) son positivas y en algunos casos, relativamente grandes en términos de desviaciones estándar. Especialmente en el caso de la eficiencia lectora (tamaño de efecto de 1 desviación estándar) o de los puntajes en la prueba de lectura comprensiva (más de 0.5 desviaciones estándar).

Debido a que la muestra comprendida en el estudio es pequeña ($n=30$), los errores estándar de la estimación de doble diferencias son amplios y por tanto solamente un indicador muestra un cambio estadísticamente significativo. El estimador correspondiente a la nota en la prueba de lectura comprensiva muestra un valor significativo al nivel de 10 %. Adicionalmente a lo mostrado en la tabla 2, y usando la prueba de Fisher-Pitman, se encuentra como significativa al 5 % la diferencia en el número de letras reconocidas (letras ABC) entre el grupo de tratamiento y el de control.

Para tratar de estimar resultados en forma más robusta, se conduce un análisis de regresión para la estimación de los

Tabla 3. Efectos tratamiento promedio (ATE) estimados.

| Indicador | Efecto | Valor p | |
|------------------------------|--------|---------|----|
| Fase psicoevolutiva | 0.277 | 0.218 | |
| Palabras por minuto | 5.229 | 0.253 | |
| Nivel de logro VL | 0.199 | 0.345 | |
| Eficacia lectora | 4.681 | 0.350 | |
| Nivel de eficacia lectora | 0.455 | 0.073 | * |
| Tipo de lectura | 1.016 | 0.070 | * |
| Nivel de comprensión | 0.452 | 0.299 | |
| Nota psicoevolutiva | 0.017 | 0.795 | |
| Nota lectura comprensiva B10 | 2.547 | 0.028 | ** |
| Letras ABC | 2.819 | 0.280 | |

* Denota significancia al 10 %. ** Denota significancia al 5 %.

efectos tratamiento promedio (conocidos como ATE o *average treatment effects*), que se presentan en la tabla 3. Los valores fueron estimados en el programa STATA mediante el comando *teffects ra*, y se utilizaron edad, grado que estudia y sexo como variables independientes en la regresión. Una ventaja de este método es que permite obtener estimaciones válidas con un tamaño de muestra limitado.

El estimador del efecto tratamiento promedio se obtiene mediante una regresión del valor esperado de la variable de interés para la línea de base y para la ronda de seguimiento. Luego se estima el resultado potencial promedio para cada nivel de la intervención (tratamiento y comparación) y se calcula el efecto tratamiento como la diferencia entre los resultados potenciales promedio de cada grupo.

Se observan efectos tratamiento positivos y con significancia al 10 % en el caso del nivel de eficacia lectora, así como en el indicador correspondiente al tipo de lectura que los y las estudiantes realizan. El puntaje en lectura comprensiva también mejora más en el grupo de tratamiento, siendo este un efecto estadísticamente significativo, con un nivel de significancia del 5 %.

El nivel de eficacia lectora, que mide una relación entre la velocidad de lectura y la comprensión de la misma, ha mejorado en la escuela intervenida mostrando que el método permite avances en la parte de la decodificación funcional de la lectura, pero también en la habilidad superior de la comprensión. Esto se ve reforzado por el efecto positivo y estadísticamente significativo que muestra la nota de la prueba en lectura comprensiva, que se mide a través de preguntas de selección múltiple sobre una lectura propuesta que el niño o la niña lee en silencio. Finalmente, también se identifica una mejora en el tipo de lectura, es decir en la capacidad del niño y de la niña de decodificar fluidamente y con entonación y puntuación, favoreciendo su significado.

Conclusiones

Es posible concluir que existen efectos positivos del programa de introducción del método global en el centro intervenido (tabla 2). La pequeña escala de la evaluación y el corto tiempo de la intervención impiden poseer números robustos estadísticamente, pero se muestran algunos resultados positivos en variables relevantes con significancia estadística (tabla 3).

De hecho, se muestran efectos positivos en todas las variables medidas en los sujetos intervenidos y efectos estadísticamente significativos en medidas de eficacia lectora y comprensión. Es decir, se muestran mejoras en la calidad de la lectura en términos de velocidad, decodificación y comprensión de los significados.

Esto sugiere que una expansión de la intervención en el tiempo puede tener efectos beneficiosos sobre el aprendizaje de la lectura y escritura de los niños y las niñas. Además, esto permitiría una evaluación con un tamaño de muestra mayor, que valide las conclusiones que aquí se aportan. La hipótesis de que el método global acelera la aprensión de la lectoescritura parece ser acertada, aunque se requiere una evaluación más amplia.

También es importante mencionar que estos resultados se obtienen gracias a una manera particular de formación de los docentes en el método global funcional comunicativo que no ha sido comparada en esta intervención con otras posibles estrategias por lo que no hay manera de aislar su efecto.

Sin embargo, esta manera de formar ha permitido una reflexión del docente, tanto del conocimiento adquirido como de su práctica tradicional en relación con la nueva sugerida; es una estrategia cuya eficacia también debe ser medida. No todos los procesos formativos permiten en tan poco tiempo ver resultados

en las aulas, es decir, no siempre formar a los docentes permite impactar el aprendizaje de los niños y las niñas como se logró en esta intervención.

Bibliografía

- Agencia Estados Unidos para el Desarrollo (2018). *Evaluación de lectura inicial en El Salvador. Informe final*. Proyecto de educación para la niñez y la adolescencia.
- Atkinson, P. (2002). *Language, structure and reproduction: An introduction to the sociology of Basil Bernstein*. Londres: Routledge.
- Bernstein, B. (1996). 2000. *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bourdieu, P. (1993). *Sociology in question* (Vol. 18). Sage.
- Bourne, J. (2003). Vertical discourse: The role of the teacher in the transmission and acquisition of decontextualised language. *European Educational Research Journal*, 2(4), 496-521.
- Brandt, C. B., Shumar, W., Hammond, L., Carlone, H., Kimmel, S. y Tschida, C. (2010). Habitus, social fields, and circuits in rural science education. *Cultural Studies of Science Education*, 5(2), 477-493.
- Campbell, H., y Stanley, P. (1966). *Diseños experimentales*. México D. F.: El Universitario.
- Cooper, B. (1998). Using Bernstein and Bourdieu to understand children's difficulties with 'realistic' mathematics testing: an exploratory study. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(4), 511-532.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la formación docente. En I Seminario taller sobre perfil del docente y estrategias de formación. Recuperado de <http://www.oei.es/cayetano.htm>
- Del Cerro, M. y Troncoso, M. V. (1991). Lectura y escritura de los niños con síndrome de Down. En *Síndrome de Down y educación* (pp. 89-122). Salvat Editores.
- Díaz Quero, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12(Ext).
- Ferreiro, E. (1996). La noción de palabra y su relación con la escritura. *Nueva Revista de Filología Hispánica*.
- Ferreiro, E. (1998). *Alfabetización: teoría y práctica*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Guía para la enseñanza de la lectoescritura para personas con discapacidad intelectual. (2014). Madrid, España: Fundación Carmen Pardo Valcarce.
- Hart, B. y Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Paul H Brookes Publishing.
- Jiménez, J. E., y Canarias, I. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. Elaborado por RTI Internacional para la Oficina de Desarrollo Económico, Agricultura y Comercio, Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional, con la adaptación realizada al español por el consultor Juan E. Jiménez, 1-128.
- Jiménez, J. E.; Rodrigo, M.; Ortiz, M. R. y Guzmán, R. (1999). Dossier documental. Procedimientos de evaluación e intervención en el aprendizaje de la lectura y sus dificultades desde una perspectiva cognitiva. *Infancia y Aprendizaje*, 88:107-122.
- Johnston, P. H., y Jiménez, B. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.

- Johnston, P. H., y Jiménez, B. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora: un enfoque cognitivo*. Madrid: Visor.
- Kainz, K. y Vernon-Feagans, L. (2007). The ecology of early reading development for children in poverty. *The Elementary School Journal*, 107(5), 407-427.
- Mediavilla, M., y Calero, J. (2011). Metodología para la evaluación de impacto de las políticas públicas educativas a través del diseño cuasi-experimental. *Lecturas sobre economía de la educación: homenaje a María Jesús San Segundo*. Madrid: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2012). Evaluación de Logros de Aprendizaje en Educación Básica, PAESITA 2012.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Creating capabilities: the human development approach*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (2013). *Informe sobre Desarrollo Humano El Salvador 2013. Imaginar un nuevo país. Hacerlo posible. Diagnóstico y propuesta*. San Salvador: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Reyes Barcos, M. (2003). Las estrategias creativas como factor de cambio en la actitud del docente para la enseñanza de la matemática. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 4(2).
- STPP y MINEC-DIGESTYC. (2015). *Medición multidimensional de la pobreza. El Salvador*. San Salvador: Secretaría Técnica y de Planificación de la Presidencia y Ministerio de Economía, a través de la Dirección General de Estadística y Censos.
- Verger, A., y Bonal, X. (2012). All things being equal? In *The World Bank and Education* (pp. 125-142). Rotterdam: Sense Publishers.