

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Prácticas pedagógicas vinculadas a la ciencia de la lectura que utiliza la población docente que enseña a leer en primer grado en tres escuelas de San Pedro Sula, Honduras

Trabajo presentado por Pamela Matamoros Carranza para optar al grado académico de
Máster en Educación con énfasis en lectoescritura inicial

Guatemala,

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



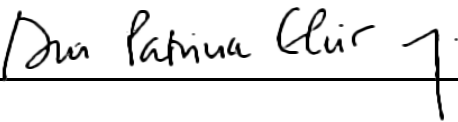
Prácticas pedagógicas vinculadas a la ciencia de la lectura que utiliza la población docente que enseña a leer en primer grado en tres escuelas de San Pedro Sula, Honduras

Trabajo presentado por Pamela Matamoros Carranza para optar al grado académico de
Máster en Educación con énfasis en lectoescritura inicial

Guatemala,

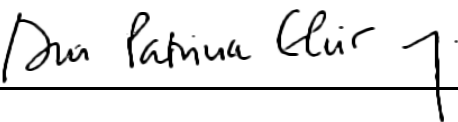
2022

Vo.Bo.:

(firma) 

Ed.D. Ana Patricia Elvir

Tribunal examinador:

(firma) 

Ed.D. Ana Patricia Elvir

(firma) 

Dra. Amanda Marie Blackwell, EdD, SLPD, CCC-SLP

(firma) 

MA. Said Manuel Aguilera Raudalez

Fecha de aprobación del examen de graduación:

Guatemala, 29 de noviembre, 2022

Prefacio

Llegar a la culminación de este trabajo de tesis representa arribar al final de un recorrido de retos y aprendizajes. Asumí este compromiso educativo en un tiempo de mucha incertidumbre, con la firme convicción de que esta era una oportunidad para llenar mi constante necesidad de formación y dotarme de conocimientos para servir a la población infanto-juvenil con la que trabajo como psicóloga educativa.

Lo que atrajo mi interés de completar esta maestría, fue la posibilidad de ayudar a la mejora de la enseñanza de la lectura que es tan necesaria en la región. Agradezco los esfuerzos que han antecedido la creación de este programa. Valoro haber sido seleccionada para formar parte de esta cohorte y, por ello, acepté con mucha responsabilidad mi rol de estudiante en este período. Ha sido un proceso enriquecedor a nivel personal y profesional. Sin duda, todo este trabajo ha aumentado aún más mi pasión por la educación.

Decidí enfocar mi investigación en las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en primer grado porque creo que este es un periodo crucial en la adquisición de las competencias lectoras. Elegí la teoría de la ciencia de la lectura porque ofrece conocimientos basados en la evidencia, no solo sobre cómo se aprenda a leer sino también sobre las estrategias más efectivas para enseñarlo. Llegué al final de la investigación con un sentido de satisfacción por cerrar este ciclo y, a la vez, con un deseo de continuar profundizando en este tema para ofrecer soluciones a las necesidades que encontré a través de mi investigación sobre el aprendizaje y enseñanza de la lectura.

Finalizo este apartado reconociendo a quienes me acompañaron en este camino. Agradezco la dedicación del cuerpo docente, el apoyo constante de nuestra maestra Silvia Camacho, la guía y motivación de mi asesora Ana Patricia Elvir, la perseverancia de mis compañeros y el amor incondicional de mi familia: mi esposo y mi hijo, con quienes estoy en deuda de tiempo.

Índice general

Prefacio.....	v
Índice general	vi
Índice de figuras	x
Índice de tablas	xi
Resumen	xii
Abstract.....	xiv
Capítulo 1: Formulación del problema.....	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	3
1.2.1 El arte y la ciencia de aprender a leer	3
1.2.2 El cerebro y la lectura	5
1.2.3 Surgimiento de la ciencia de la lectura para enseñar a leer	6
1.2.4 La ciencia de la lectura y la formación docente.....	7
1.2.5 La preparación docente en Honduras.....	8
1.2.6 La importancia de primer grado.....	10
1.3 Planteamiento del problema	14
1.4 Preguntas de la investigación.....	15
1.5 Justificación	16

Capítulo 2. Marco teórico.....	20
2.1 Marco conceptual.....	20
2.1.1 Aprender a leer y su historia	20
2.1.2 La guerra de la lectura.....	21
2.1.3 La ciencia de la lectura.....	25
2.1.3.1 Prácticas basadas en evidencia.....	28
2.1.3.2 El modelo simple de la lectura	29
2.1.3.3 El modelo de la cuerda de Scarborough.....	30
2.1.3.4 Los cinco compuestos esenciales para enseñar a leer	32
2.1.3.5 El mapeo ortográfico.....	34
2.1.4 Práctica docente	35
2.2 Marco contextual	37
2.2.1 Situación socioeconómica.....	38
2.2.2 Contexto de la investigación	38
2.2.3 Leyes educativas de Honduras.....	39
2.2.4 Estructura educativa.....	41
Capítulo 3. Marco metodológico.....	43
3.1 Alcance del estudio.....	43
3.2 Objetivos	44
3.2.1 Objetivo general.....	44
3.2.2 Objetivos específicos	44

3.3	Supuestos de investigación	45
3.4	Participantes	45
3.5	Escenario.....	46
3.6	Instrumentos de recolección de información.....	47
3.7	Procedimiento de recolección de datos.....	49
3.8	Diseño del método	50
3.9	Descripción del proceso de análisis de la información.....	53
3.10	Consideraciones éticas	54
Capítulo 4. Análisis de resultados		56
4.1	Presentación y análisis de resultados	56
4.1.1	El contexto escolar y las categorías emergentes	57
4.1.2	Las docentes y sus conocimientos sobre lectura.....	65
4.1.3	Conocimientos sobre lectura y las fuentes de donde provienen	66
4.1.4	Conocimientos pedagógicos	70
4.1.5	Conocimientos sobre la ciencia de la lectura	73
4.1.6	Prácticas pedagógicas	74
4. 2	Discusión de resultados.....	81
4. 3	Limitaciones.....	87
Capítulo 5. Conclusiones.....		89
Capítulo 6. Recomendaciones		94
Capítulo 7 Bibliografía		97

Capítulo 8. Anexos	110
Guía de entrevista	110
Libro de códigos	113

Índice de figuras

Figura 1 Mapeo ortográfico y sus componentes.....	35
Figura 2 Las categorías emergentes de la investigación.....	58
Figura 3 Los conocimientos de las docentes sobre lectura.....	66
Figura 4 Conocimientos de las docentes relacionados a la lectura	68

Índice de tablas

Tabla 1. Respuestas de las docentes a ítems de conocimientos sobre lectura

.....71

Tabla 2. Respuestas de docentes a conocimiento sobre la ciencia de la lectura

.....73

Resumen

La calidad de los conocimientos docentes y la efectividad de las prácticas pedagógicas para enseñar a leer en primer grado determinan de manera significativa el aprendizaje del alumnado, incluso hasta grados posteriores (Jackson, et al., 2014) (Juel, 1998). Los resultados de las evaluaciones sobre el aprendizaje de la lectura en Honduras revelan un desempeño significativamente bajo en comprensión lectora (ERCE, 2019), lo que sugiere la necesidad de intervenciones que aborden los factores que inciden en esta problemática. Esta investigación responde a esta necesidad y tiene como objetivo explorar los conocimientos y las prácticas pedagógicas de la comunidad docente que enseña a leer en primer grado. Más concretamente, el estudio analiza si existe una alineación entre estas prácticas y la ciencia de la lectura. Las interrogantes que guiaron la investigación fueron: ¿Qué conocimientos posee la población docente sobre la enseñanza de la lectura en primer grado? ¿Cómo obtiene la población docente sus conocimientos respecto a la enseñanza de la lectura? ¿Cómo pone en práctica la población docente sus conocimientos para enseñar a leer en primer grado? ¿Cómo se vinculan los planteamientos de la ciencia de la lectura con las prácticas pedagógicas que realiza la población docente que enseña a leer en primer grado?

La investigación, de enfoque cualitativo, se realizó por medio de un estudio de caso con la participación de tres docentes de diferentes escuelas públicas que se ubican en la ciudad de San Pedro Sula, Honduras. Se aplicaron una guía de observación y una guía de entrevista como instrumentos de recolección de datos; la información recolectada se analizó

posteriormente teniendo como referente categorías derivadas de la ciencia de la lectura. Los hallazgos de la investigación revelan que las concepciones de las docentes sobre lectura y sobre su enseñanza no se alinean a los postulados de la ciencia de la lectura. Sus concepciones sobre cómo se desarrollan las habilidades lectoras en el primer grado no provienen de lo que la investigación ha permitido saber; sus prácticas, por tanto, no son las más efectivas y, lo más grave, ellas mismas no tienen seguridad de su validez. La ausencia de prácticas efectivas, basadas en la evidencia de lo que funciona para enseñar a leer, reduce las oportunidades de aprendizaje del alumnado en una época más crucial que nunca debido a las pérdidas de aprendizaje que la suspensión de clases, por la pandemia por COVID 19, ha dejado.

Palabras clave: prácticas pedagógicas, conocimiento docente, ciencia de la lectura, lectura inicial.

Abstract

The quality of teaching knowledge and the effectiveness of pedagogical practices to teach reading in first grade significantly determine student learning, even up to later grades (Jackson, et al., 2014) (Juel, 1998). The results of the evaluations on learning to read in Honduras reveal a significantly low performance in reading comprehension (ERCE, 2019), which suggests the need for interventions that address the factors that affect this problem. This research responds to this need and aims to explore the knowledge and pedagogical practices of the teaching community that teaches reading in first grade. More specifically, the study analyzes whether there is an alignment between these practices and the science of reading. The questions that guided the research were: What knowledge do the teachers have about teaching reading in first grade? How do the teachers obtain their knowledge regarding the teaching of reading? How do they implement their knowledge into practice to teach reading in first grade? How is the science of reading linked to the pedagogical practices carried out by the teachers in the first grade?

The research, with a qualitative approach, was carried out through a case study with the participation of three teachers from different public schools located in the city of San Pedro Sula, Honduras. An observation guide and an interview guide were used as data collection instruments. The information collected was subsequently analyzed using categories derived from the science of reading as a reference. The research findings reveal that the teachers' conceptions about reading and about their teaching are not aligned with the postulates of the science of reading. Their conceptions of how reading skills develop in first grade do

not stem from research; their practices, therefore, are not the most effective and, what is worse, they themselves are not sure of their validity. The absence of effective, evidence-based practices of what works to teach reading, reduces learning opportunities for students in a time more crucial than ever due to the learning losses that the suspension of classes, due to the COVID pandemic 19, has left.

Keywords: teaching practices, teacher's knowledge, science of reading, early reading

Capítulo 1: Formulación del problema

1.1 Introducción

El objetivo de esta investigación es analizar las prácticas docentes que se utilizan para enseñar a leer en primer grado, a la luz de la ciencia de la lectura. Los avances de las investigaciones actuales sobre lectura permiten conocer los factores más favorables para la adquisición lectora, cómo se lleva a cabo este proceso en el cerebro y las metodologías con mejores resultados para que el estudiantado adquiera la lectura. Cuando estos conocimientos con respaldo científico no se implementan en las prácticas pedagógicas se crea una brecha entre las investigaciones y la práctica, que provoca que la población docente se apoye en estrategias con poca efectividad y sin una garantía de resultados positivos para todo su alumnado, afectando el desempeño en la adquisición lectora. Es pertinente, por tanto, conocer cuánto conocimiento de esta ciencia tiene la población docente que se dedica a enseñar la lectura y si son estos conocimientos u otros los que les sirven de guía para la instrucción en lectura.

Se analizará la vinculación entre la ciencia de la lectura y los conocimientos y prácticas de la población docente que enseña a leer en el primer grado en San Pedro Sula, Honduras. La ciencia de la lectura ofrece, por medio de los hallazgos de investigaciones que conducen a la evidencia, la información más relevante, los abordajes más efectivos y la instrucción más eficaz para enseñar a leer. El primer grado es muy importante para el desarrollo del proceso lector, ya que es donde se aprenden los fundamentos del código

alfabético que apoyará la habilidad de decodificar y posteriormente de la fluidez y comprensión lectora.

Conocer las prácticas docentes y evaluar su relación con la ciencia de la lectura es importante para entender qué concepciones se usan para enseñar a leer al alumnado. Este conocimiento, además, permite identificar vacíos y necesidades de la población docente para su formación sobre enseñanza de la lectura inicial. El desempeño de la comunidad estudiantil del país en pruebas de lectura es bajo. Dentro de los factores que se deben de tomar en cuenta para mejorar estos índices de lectura entre el alumnado, se encuentra la metodología de la enseñanza del proceso lector.

Las últimas décadas de investigaciones han permitido acumular una vasta cantidad de información sobre las mejores prácticas para enseñar a leer. La lectura, es una actividad humana sobre la cual ha recaído mucho interés investigativo, sin embargo, los descubrimientos que se han evidenciado sobre las prácticas con más respaldo científico en el proceso de adquisición de la lectura no siempre llegan a los programas de formación docente cuando el profesorado se encuentra en el período de construcción de su perfil de educador, resultando en un pobre conocimiento sobre metodologías basadas en la ciencia frente a la tarea de enseñar a leer. (Hanford, 2019; Will, 2019; Flores, 2020)

Un dominio fluido de los fundamentos para la decodificación es esencial para el desarrollo en las habilidades superiores relacionadas con la comprensión lectora autónoma (Hulme y Snowling, 2015). Para obtener resultados positivos en el período inicial de la lectura, los esfuerzos que se realicen deben apoyarse en una instrucción que desarrolle dichos fundamentos y tome en cuenta los precursores de lectura que promuevan un desempeño exitoso en el proceso (Bowey, 2005). Por eso, los primeros años son muy

importantes para preparar a la infancia para descifrar el código lector y continuar progresando en la fluidez y comprensión lectora.

Frente a la tarea de enseñar a leer, la comunidad docente aplicará los conocimientos obtenidos en su formación. Si estos conocimientos no son suficientes para guiar el proceso, la institución donde labore podría satisfacer esta demanda por medio de capacitaciones, o incluso, aprender de una manera autodidacta sobre las mejores prácticas para desarrollar su enseñanza de la lectura con su alumnado. Particularmente, en el contexto en que se pretende realizar la investigación, el profesorado obtiene sus conocimientos de su formación docente por parte de dos universidades oficiales. Específicamente, en el tema de lectoescritura inicial, no reciben actualizaciones obligatorias para mantener vigente su licencia para impartir clases, para informarse de manera continua e incorporar prácticas recientes con validez científica.

1.2 Antecedentes

A continuación, se encuentran los hallazgos relacionados con el tema de la presente investigación que pretende vincular el conocimiento que parte de la ciencia de la lectura y las prácticas docentes para enseñar a leer. Se explora la situación actual de la enseñanza de la lectura en el primer grado y los estudios recientes sobre lectura.

1.2.1 El arte y la ciencia de aprender a leer

Enseñar a leer a la población infantil en el primer grado es un proceso que se ha caracterizado como un arte y como una ciencia. La pasión y creatividad de la persona que enseña a leer contribuyen a motivar la lectura en la etapa inicial. La experiencia que adquieren las personas educadoras que ejercen su profesión en primer grado, va moldeando sus prácticas, y van creando sus propias metodologías según lo que identifican que les va funcionando. (N. Rodríguez, comunicación personal, 1 de mayo, 2021)

Lucy Caulkins (2000) sostiene la idea que para que la población infantil tenga éxito en el proceso de alfabetización, deben de tener la libertad de escoger sus propios libros, consultar entre sus pares y descubrir su propia voz en el proceso. Minimiza la instrucción directa de la figura docente. Si bien, reconoce que hay aspectos que deben ser enseñados para la adquisición de la lectura, su enfoque constructivista, se basa más en preservar la pasión por la lectura y la escritura.

Las investigaciones recientes sobre la neurociencia en la lectura (Shaywitz, 2003; Dehaene, 2015) señalan que el proceso lector es más que un arte. Los avances de la neurociencia aplicada a la lectura brindan información sobre los circuitos cerebrales implicados en la lectura en tiempo real mientras los infantes leen. Mediante el uso de las resonancias magnéticas funcionales se ha visto el cerebro en acción mientras se realiza la tarea de lectura y las diferencias entre un cerebro lector y uno que todavía no desarrolla áreas específicas para adquirir la lectura. Estos descubrimientos han tenido un impacto en la instrucción para la enseñanza de la lectura. Ya no solo se diseña una instrucción que parezca relevante para aprender a leer, sino que ahora se conocen los circuitos que se activan de acuerdo con esas estrategias planteadas.

Estos aportes han permitido establecer con mayor evidencia las prácticas que logran cambios positivos en evaluaciones pre y post a un programa de lectura, y también se han podido ver los cambios neurológicos de una instrucción en lectura efectiva. (Shaywitz,2003) Las investigaciones han identificado los componentes que se deben incluir en la enseñanza de la lectura con base en la evidencia científica.

En un punto conciliador, investigadores proponen que una enseñanza exitosa de la lectura debería fusionar la ciencia de la lectura y el arte del profesorado (Paige, et al., 2022). Su postura reconoce que la ciencia de la lectura brinda una guía sobre la instrucción lectora

pero el componente del arte para enseñar a leer es un medio para elaborar las prácticas de una manera vivencial para su alumnado. Las personas investigadoras resaltan que la ciencia y el arte no deberían ser mutuamente excluyentes ya que una no logrará ser efectiva sin la otra. Esta propuesta establece que la meta para una instrucción eficaz en lectura sería que las personas educadoras posean las habilidades para tomar decisiones instruccionales basándose en la evidencia científica mientras desarrollan situaciones ingeniosas en sus salones de clase.

1.2.2 El cerebro y la lectura

El cerebro no posee un circuito aislado y específico para la tarea de leer porque leer no es un proceso natural humano (Wolf y Stoodley, 2007; Dehaene 2015; Shaywitz, 2003). Para dominar la compleja tarea de la lectura, es necesario albergar este proceso en los canales genéticamente dispuestos para el lenguaje y la visión. Convertir la información de lenguaje oral en lenguaje escrito requiere de un proceso que Dehaene (2015) denomina la hipótesis del reciclaje neuronal. Esta hipótesis explica cómo se reciclan áreas cerebrales destinadas para la visión de objetos en áreas que identifican los patrones de las letras y le otorgan un significado a esa nueva información visual.

Desde los primeros meses de nacido, el cerebro infantil comienza la tarea de especialización a medida es expuesto a un lenguaje dominante. De una manera inconsciente el cerebro organiza la información fonológica, semántica, sintáctica y gramatical del lenguaje. El puente que permite que esta información lingüística se convierta en lenguaje escrito, es el mapeo ortográfico. Por medio del mapeo ortográfico, el cerebro activa un circuito que conecta la información fonológica (fonemas) con los símbolos o el conjunto de símbolos que representan dicha información (grafemas).

Las áreas cerebrales que destacan por su aporte al proceso lector son: la circunvolución frontal inferior izquierda que alberga procesos fonológicos (sonidos del lenguaje), la zona occipito temporal donde se percibe la información visual (entrada de letras y palabras) y la región parieto temporal que conecta la fonología y la ortografía (ensamblaje visual y fonológico).(Shaywitz, 2003)

A mayor exposición, mayor especialización en el circuito creado para procesar el lenguaje oral y escrito. Cuando el mapeo ortográfico fija una palabra oral con la relación grafema-fonema, esta palabra se almacena en lo que se conoce como la caja de forma de palabras o área de forma visual de las palabras. (Dehane, 2015; Shaywitz, 2003)

1.2.3 Surgimiento de la ciencia de la lectura para enseñar a leer

Para sumar a la rigurosidad científica en el campo de la educación, los últimos 50 años de investigaciones en lectura reúnen un compendio de conocimientos bajo un concepto llamado *la ciencia de la lectura*, el cual se basa en los aportes investigativos de la psicología cognitiva, las neurociencias, la psicolingüística y otras disciplinas que demuestran evidencia basada en la ciencia de cómo el cerebro aprende a leer. Valdivieso (2016) señala cómo las contribuciones de las disciplinas de las ciencias cognitivas y las neurociencias han ampliado la perspectiva del aprendizaje de la lectura tomando en cuenta el valor de los procesos perceptivos y el desarrollo del lenguaje.

Las investigaciones que forman parte de la ciencia de la lectura ofrecen información sobre cómo se aprende a leer y las implicaciones sobre la enseñanza de la lectura. Aprender a leer con comprensión lectora es la meta del proceso de lectura. Cuando los procesos de alfabetización se logran en los grados iniciales de escolaridad, hay una mejor probabilidad de alcanzar una subsecuente fluidez, comprensión y autonomía en la lectura. Las investigaciones sobre los fundamentos para un desarrollo exitoso de la lectura respaldan e

identifican precursores y componentes que se deben de considerar en la enseñanza de la lectura. (Caravolas et al., 2012; Hume y Snowling, 2015; Tunmer y Hoover, 2019)

Ante el debate sobre las mejores metodologías para enseñar a leer, hay que centrar nuestra mirada en el conocimiento científico que hay en torno al tema de lectura, cómo las personas aprenden a leer, cómo el cerebro procesa la lectura y cuáles son las estrategias que mejor alcanzan los objetivos finales de la lectura: leer con comprensión y autonomía creadora.

1.2.4 La ciencia de la lectura y la formación docente

Si los hallazgos de la ciencia de la lectura son tan efectivos para enseñar a leer, surge la interrogante: ¿por qué hay tanta deficiencia en lectura? Una exploración a esta pregunta se realizó considerando la opacidad de las lenguas en la enseñanza de la lectura, pero se concluye que regiones con lenguas transparentes mostrarán mejores desempeños en lectura. Sin embargo, sabemos que hay muchos componentes involucrados en el desarrollo de la lectura, un aspecto que influye en que la ciencia de la lectura llegue a la instrucción impartida por la población docente, es la falta de prescripción práctica de los hallazgos de las investigaciones. (Seidemberg, 2013)

La brecha entre la investigación y las prácticas es un fenómeno presente en cuanto a la enseñanza de la lectura (Deshler 2003). Para Greenwood y Abbot (2001), esta brecha es causada por cuatro razones: separación entre las comunidades investigativas y de practicantes, la poca relevancia de las investigaciones percibida por la comunidad docente, fallas en la producción de prácticas aplicables para la población docente y la falta de oportunidades significativas de desarrollo profesional para las personas educadoras.

Un estudio realizado por el National Council on Teacher Quality (NCTQ) en docentes de Norteamérica, en el que incluyó una muestra de 775 docentes en pregrado y 272 en

postgrado resaltó la falta de cursos y experiencia práctica relacionada a la ciencia de la lectura. En una investigación sobre las prácticas de formación docente para la comunidad educadora recién egresada, se notaron las dificultades presentes para llevar la ciencia de la lectura la práctica docente debido a que la evidencia muestra que la instrucción en lectura multifacética, dinámica e individualizada por lo que la población docente necesita herramientas que sean amigables y con facilidad de ser implementadas. (Hindman et al.,2020)

1.2.5 La preparación docente en Honduras

Las instituciones responsables de la formación de docentes en el país son la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM) y la Universidad Autónoma de Honduras (UNAH). La UPNFM cuenta con la carrera de Profesorado de Educación Básica para I y II Ciclo en el grado de Licenciatura y la UNAH con la Licenciatura en Pedagogía. En un análisis del programa de formación docente de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán en Honduras, realizado por Flores (2020) llevó a cabo un mapeo del currículo del Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo para contrastarlo con el ámbito de lectoescritura inicial. Los hallazgos demuestran fortalezas en el diseño curricular basado en el modelo educativo por competencias y deficiencias en los cursos de enseñanza de la lectoescritura inicial.

Estas brechas repercuten en las prácticas docentes implementadas con la población infantil del primer ciclo que comienzan su proceso lector. La Dra. Carla Paz (comunicación personal, 13 de mayo, 2021), investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional resaltó que un análisis sobre los conocimientos y las prácticas docentes en materia de la lectura inicial es muy relevante para continuar ampliando la labor investigativa en el país.

Mencionó que la comunidad docente mantiene creencias que obstaculizan la adopción de enfoques con validez científica en la instrucción con el estudiantado.

El trabajo de Flores (2020) fue parte de una investigación más grande que realizaron Andrade et al. (2020). Las investigadoras analizaron la formación del cuerpo docente centroamericano para la enseñanza de la lectoescritura inicial en cinco países: Honduras, Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica. Parten de la premisa teórica de que hay una relación entre el dominio de determinados conocimientos y habilidades y la instrucción efectiva de la lectoescritura inicial (LEI). Realizaron una triangulación de tres componentes importantes: 1- Mapas curriculares de la formación inicial docente (FID) en el ámbito de la lectoescritura inicial siguiendo un marco conceptual con evidencia investigativa reciente sobre el aprendizaje de la LEI. 2- Entrevistas a la comunidad docente: formadores y en formación. 3- Observaciones directas en universidades y centros normalistas de formación docente. En el marco teórico se establecen tres dimensiones del conocimiento teórico y práctico para la enseñanza efectiva de la LEI: Desarrollo Infantil; Conocimiento de la Lectoescritura y Evaluación de los Aprendizajes.

La implementación de la investigación se llevó a cabo en 5 diferentes países, pero se siguió una metodología y enfoque en común que guio el análisis de la FID en lectoescritura inicial y técnicas de recolección y análisis de datos. Cada institución llevó a cabo su propio análisis y se realizaron productos individuales para cada uno. Cada integrante del equipo de investigación aplicó el diseño regional en la institución participante de su país de residencia.

Por medio de la triangulación de datos se respondió a las preguntas: ¿Cómo se alinea el currículum de formación inicial docente con la evidencia sobre cómo los niños aprenden la lectoescritura y qué deben saber y poder hacer los maestros para su instrucción efectiva?

La información de los mapas curriculares codificados en categorías directamente relacionadas con las tres dimensiones del marco conceptual de diferentes fuentes respondió a las preguntas: ¿Cuáles son las fortalezas y las brechas del plan de estudios de formación inicial docente en relación con la evidencia investigativa? y ¿En qué se diferencia el currículum prescrito del currículo realmente aplicado en los centros de formación inicial docente en el ámbito de la lectoescritura inicial?

A partir de las brechas encontradas entre lo que se enseña en LEI y lo que la evidencia sugiere, se realizan recomendaciones para mejorar los programas de FID y permitir que tengan mejor sintonía con la evidencia investigativa. Sus hallazgos, evidencian un panorama preocupante en vista de estas brechas entre la formación docente y la amplia evidencia investigativa. La formación inicial en lectoescritura es insuficiente para que los docentes mejoren sus prácticas, y los limita a abordar las necesidades de los infantes en el aula.

1.2.6 La importancia de primer grado

Primer grado es clave para el inicio de la lectura. Aunque para algunos autores (Lyon y Fletcher, 2001; Torgesen, 2002; Ozernov-Palchik, 2016) este grado ya es muy tarde para una correcta instrucción de la lectura, todavía existe mucho que hacer para que los efectos de una instrucción adecuada tengan una repercusión positiva en la vida escolar de la población infantil. Durante este año escolar, se desarrollan los fundamentos de la lectura de palabra y la comprensión lectora.

De acuerdo con las etapas que se han propuesto para entender la progresión y el desarrollo de la lectura, el alumnado del primer grado se encuentra en la etapa 1 de lectura inicial (Chall, 1983). Es en este período que se espera que la población escolar descubra las

relaciones entre las letras y sus sonidos y que comience la decodificación. Al final de esta etapa será capaz de leer texto con palabras decodificables y de alta frecuencia.

Similar a la etapa 1 de Chall (1983), Wolf (2008) propone la etapa de lector novato que sería equivalente a la edad aproximada del alumnado que asiste al primer grado. Durante esta etapa convergen los precursores y predictores de la lectura para determinar el inicio de la decodificación. Se espera que la población infantil en esta etapa pueda descifrar el principio alfabético, leer palabras y comprenderlas. Su mayor descubrimiento en este período será el comprender que las letras representan los sonidos del lenguaje y aplicar este conocimiento a la decodificación de palabras. La instrucción explícita en ortografía y vocabulario favorece la lectura de palabras y la creación de significado.

Existen habilidades previas que preparan al infante para la adquisición de la lectoescritura. La evidencia actual ha desbancado la concepción de “inmadurez” infantil en el proceso de la lectura. Frente a estudiantes que presentan dificultad o poco interés por comenzar a leer, adoptar una postura de esperar a que el lector “esté listo” no será una estrategia prometedora (Torgesen 2004). Investigaciones sobre la lectura en la etapa emergente han permitido identificar las habilidades necesarias para que la población infantil esté preparada para responder a la instrucción en tareas que promuevan descifrar el código lector. De esta manera se adopta un enfoque preventivo en el abordaje del alumnado que presente problemas en el aprendizaje de la lectura.

Suarez-Coalla et al. (2013) señalan el procesamiento fonológico y la velocidad de denominación como los mejores predictores para la adquisición de la lectura. En una investigación realizada con escolares de un nivel socioeconómico vulnerable de Uruguay, Balbi et al. (2020) encontraron entre sus hallazgos, que las habilidades de vocabulario expresivo tuvieron un papel explicativo en la competencia lectora en los

escolares. Identificaron que, dentro de las habilidades de conciencia fonológica, fueron mayores predictores la manipulación de fonemas y sílabas, pero no las rimas. Y como tercer predictor señalaron la correspondencia grafema-fonema.

El estudiantado identificado con una dificultad en el desarrollo de la lectura en primer grado presenta una mayor probabilidad de manifestar esta dificultad en el cuarto grado (Juel, 1998), por ello, la intervención temprana será fundamental para aumentar el desempeño de lectura en grados posteriores. En un estudio realizado con menores de nacionalidad mexicana, se evidencia que, al finalizar el primer grado, quienes puntuaron por abajo del nivel de grado en medidas de fluidez de lectura mantenían esa misma tendencia en el segundo y tercer grado. (Gómez 2008)

Estos hallazgos se han documentado en estudios longitudinales, como se demuestra en el estudio longitudinal de una muestra de 54 estudiantes a los que se les dio un seguimiento desde el primero al cuarto grado. El estudio encontró que un lector deficiente en primer grado permanece de esa manera si no recibe la instrucción adecuada Juel (1998) y se demostró que hay una probabilidad de .88 que la población infantil con dificultades para la lectura en cuarto grado fueran lectores deficientes al final de primer grado, esta probabilidad disminuye a un 0.12 si el alumnado hubiera alcanzado al menos habilidades de lectura dentro del promedio. La muestra al inicio del estudio poseía una debilidad en la conciencia fonológica desde antes de ingresar al primer grado. Su trabajo demuestra que la instrucción en los primeros años de escolaridad es crucial para la adquisición de la lectoescritura.

Francis et al. (1996) condujeron un estudio longitudinal más amplio, con una muestra de 403 estudiantes desde primer grado a noveno grado que igualmente evidenció que la población estudiantil que es detectada como lectores deficientes en primer grado raramente

se logra nivelar a medida que aumenta de grado. Con este estudio se comprueba que “esperar a que alcancen” un buen desarrollo de la lectura no es una práctica efectiva y que los lectores con dificultades en los grados iniciales no mejoran solo con el tiempo.

Torgesen (1998) ha aportado evidencia en cuanto a la importancia de la intervención temprana en lectura. Él utiliza en término “espiral descendente” (Torgesen, 2004) para explicar los problemas que se suscitan en el desarrollo de la lectura, cuando el alumnado presenta signos de dificultades en los precursores y componentes tempranos de la lectura como la conciencia fonológica, el principio alfabético y la decodificación. Un comienzo lector con estas barreras provocará dificultades que se vuelven más profundas en términos de la lectura de palabras, la fluidez, la comprensión y la relación positiva hacia la lectura. Su propuesta para evitar este espiral se basa en la prevención por medio de la instrucción temprana, intensiva y apropiada.

Es importante detectar e intervenir de manera oportuna las barreras para el aprendizaje de la lectura, sean estas por falta de acceso a instrucción, una deficiente instrucción o por alguna dificultad neurobiológica del aprendizaje. La evidencia ha demostrado que esperar no es una práctica recomendada para el desarrollo de una lectura eficiente. Comenzar un proceso lector en el tiempo adecuado previene déficits mayores en grados posteriores. Girar la mirada hacia las prácticas docentes ofrece una oportunidad de analizar si lo que está ocurriendo en las aulas de la niñez que comienza su vida en la lectura, está recibiendo la instrucción apropiada que les permita leer con éxito.

La preparación docente debe contar con conocimientos óptimos que les permitan enseñar a leer con prácticas basadas en la evidencia, tomando en cuenta los procesos que el cerebro realiza al momento de encontrarse con la tarea lectora. El conocimiento transformado en acción en la enseñanza de la lectura permitirá alcanzar cambios positivos

en la adquisición adecuada de las habilidades de decodificación y posteriormente de la lectura comprensiva. Para que los conocimientos apropiados lleguen al cuerpo docente, es necesario cerrar la brecha entre las investigaciones en la ciencia de la lectura y las prácticas docentes.

1.3 Planteamiento del problema

A pesar del creciente conocimiento en materia de instrucción en lectura efectiva (Gough & Tunmer, 1986; NICHD, 2000; Scarborough, 2001; Shaywitz, 2003; Dehaene, 2015), estos hallazgos no llegan con rapidez a los programas de formación de maestros, a las capacitaciones y al desarrollo profesional de la comunidad docente y en los currículos que se implementan en las escuelas (Moats, 2020). Esto pone al profesorado en desventaja de herramientas exitosas para alcanzar la lectura de todos sus alumnos.

Barboza y Peña (2014) identifican un problema en la enseñanza de la lectura en educación primaria, que revela el enfoque mecánico que el profesorado puede tener hacia la lectura. Esto afectará la instrucción del proceso, ya que no le impregnan a su didáctica un valor práctico a la lectura. No visualizan la enseñanza de la lectura como un proceso social transformador y reducen la actividad a un requerimiento del programa educativo. Esto fue mencionado por la directora entrevistada (A. Romero, Comunicación personal, 1 de mayo, 2021) cuando mencionaba que tanto padres como docentes se enfocan en la decodificación como la meta de la lectura inicial. Se reduce a la lectura a un proceso de silabeo y decodificación de letras y se le da poca importancia al valor comunicativo del mismo.

Existe evidencia de que una intervención en lectura inicial basada en instrucción a la población estudiantil aumenta las habilidades en dichos procesos más que proporcionar material didáctico a los maestros (Rolla et al., 2006). Por lo anterior, se reconoce el poder

transformador que tiene la instrucción adecuada en la vida del estudiantado. Nuestra región posee desventajas en cuanto a recursos materiales de las escuelas, sin embargo, el conocimiento de los maestros en el tema de lectura puede brindar más beneficios para aumentar la capacidad lectora estudiantil.

La población docente que enseña a leer suele hacerlo desde su experiencia o anécdotas (Lyon y Chhabra, 2004). Si bien alguna de estas experiencias puede ser valiosa, no es suficiente para una enseñanza en la lectura que sea efectiva para la comunidad estudiantil. Las investigaciones recientes respaldan que una instrucción en lectura tendrá un efecto favorable, si se basa en evidencia, sistemática y explícita.

1.4 Preguntas de la investigación

En la región hay poca investigación sobre la instrucción en lectura inicial y los intercambios de aprendizaje entre la población docente y su alumnado. La investigación busca ofrecer información respecto a los conocimientos y prácticas docentes que enseñan a leer en primer grado y contestar a las preguntas: ¿Qué conocimientos posee la población docente sobre la enseñanza de la lectura en primer grado? ¿Cómo obtiene la población docente sus conocimientos respecto a la enseñanza de la lectura? ¿Cómo pone en práctica la población docente de primer grado sus conocimientos para enseñar a leer en primer grado? ¿Cómo se vinculan los planteamientos de la ciencia de la lectura con las prácticas pedagógicas que realiza la población docente que enseña a leer en primer grado?

Explorar las respuestas a estas interrogantes brindará información sobre los conocimientos sobre lectura que guían las prácticas docentes y sus orígenes. Así mismo, permitirá conocer los conocimientos docentes que guían sus prácticas en la enseñanza de la lectura. Al observar sus prácticas, se analizará si aplican sus conocimientos y si estas prácticas están alineadas a la ciencia de la lectura.

1.5 Justificación

En Honduras, existe una crisis de desempeño de competencias lectoras que repercute en el subdesarrollo. Para avanzar hacia una mejora en los índices de lectura, es imperativo que las prácticas que se llevan a cabo en los salones de clase tengan rigurosidad científica. Al implementar prácticas pedagógicas que cuenten con evidencia, se acerca la instrucción a la ciencia. Esto permite seguir protocolos validados que aumentan la probabilidad de resultados positivos hacia el desarrollo de la lectura.

Con un índice de analfabetismo de 11.5%, según el último censo compartido por el Instituto Nacional de Estadísticas (INE), en el año 2019, se calcula que más de 800,000 personas no saben leer en el territorio nacional. Esto ha generado programas que buscan aumentar la alfabetización, pero que todavía no alcanzan la meta trazada en el 2018 para reducir el analfabetismo a un 5%, por tanto, urgen propuestas que respondan a esta necesidad de aumentar la alfabetización en el país.

En el ciclo de educación prebásica solo 42.9% de esta población asiste a un centro educativo, poniendo en desventaja a esta población que no recibe una preparación hacia la lectura en la etapa emergente. El primer grado es uno de los niveles que mayor matrícula tiene, pero también es el que cuenta con mayores porcentajes de deserción y de repitentes. Las edades del estudiantado que asiste a primer grado se encuentran en el rango de 6 a 10 años.

En el país se cuenta con índices muy bajos en las evaluaciones nacionales e internacionales que miden las competencias lectoras. En evaluaciones estandarizadas a nivel nacional, con una muestra representativa realizada de 23,786 estudiantes, se encontró que únicamente 3 de 10 estudiantes se encuentran con un nivel de dominio de lectura

adecuado o avanzado. Se observa un desempeño menor en estudiantes del área rural que en el área urbana.

La cobertura educativa según los últimos datos del Instituto Nacional de Estadísticas, indica que la población infantil que asiste a la escuela con edades entre 5 y 18 años es de un 54.2%, según las cifras obtenidas por medio de las encuestas de hogares realizadas en el 2019 (INE). Estos datos demuestran que la población con edades entre 7 y 12 años es la que mayor asistencia tiene, con una cobertura de 91.2%. A partir de los 13 años se observa un declive significativo en la participación escolar que se demuestra en una tasa de 12.1% de asistencia escolar.

Al ver la evidencia sobre la importancia de este nivel de escolaridad para los fundamentos del proceso lector, se considera relevante explorar cómo se está enseñando a leer en el primer grado. Tomando en cuenta que leer no es un proceso natural humano (Wolf, 2007; Dehaene, 2015), es importante que la instrucción sea explícita y sistemática para que toda la población estudiantil tenga la mejor oportunidad de adquirir la lectura y que un mayor dominio de los fundamentos en la lectura contribuya a construir mejores índices en lectura en el país.

Las investigaciones señalan que aproximadamente un 95% del estudiantado podría aprender a leer si la instrucción que recibiera fuera temprana y oportuna (Moats, 2020). Aunque la evidencia apunte hacia la falta de un dominio en aspectos fundamentales para la alfabetización. Gersten et al., (2010) comparten un punto alentador desde su investigación. El trabajo que realizaron sobre el impacto de los grupos de estudio para docentes concluye que el profesorado puede cambiar de percepción cuando recibe instrucción y un acompañamiento por medio de capacitaciones que amplíen su panorama de la enseñanza de la lectura. Demostraron también que la población docente puede adquirir conocimientos

pertinentes a la enseñanza de la lectura y estos se correlacionan con el aumento de habilidades asociadas a la lectura en sus estudiantes. El conocimiento docente y sus prácticas son elementos que toman relevancia en el estudio del desempeño de lectura en el alumnado por la relación que se ha identificado entre la calidad de los conocimientos y la instrucción del profesorado y el desempeño académico estudiantil. (Hanushek, et al., 2018)

La lectura es un proceso muy poderoso para alcanzar altos niveles de educación en una sociedad y avanzar en metas de desarrollo. La pobreza y sus efectos se encuentran como la causa principal de exclusión escolar de la población estudiantil de educación básica en el país, seguida por la desmotivación por seguir aprendiendo. Según datos revisados de la Comisión Técnica de Medición de la Pobreza por Ingresos hay 42.7% de hogares hondureños en situación de pobreza, esto produce un ciclo difícil de romper cuando la causa también contribuye a la falta de educación y consecuentemente a no lograr salir del círculo de pobreza. Existe una correlación entre los bajos índices de desempeño en lectura y la exclusión escolar, el desempleo y la pobreza. (Watts, 2022)

La investigación realizada por Andrade et al. (2020) en la región aporta información muy relevante para los cambios que son necesarios. Las fuentes con respecto a temas de formación docente, lectoescritura inicial y alfabetización son pocas en Centroamérica, por lo que esta investigación es un excelente punto de partida para continuar ampliando la información sobre los conocimientos de los maestros y cómo sus saberes se relacionan con el desempeño académico. Conocer de una manera más específica los conocimientos de la población docente y cómo éstos se alinean con la ciencia de la lectura continúa ampliando el conocimiento necesario para lograr cambios informados en la instrucción de la lectoescritura.

La información que surja a partir de esta investigación permitirá ofrecer a la población docente capacitaciones que fortalezcan sus conocimientos teóricos y pedagógicos. Los resultados de la investigación en las prácticas docentes serán relevantes para consideración en las carreras encargadas de la formación del profesorado en el país: la Universidad Pedagógica Francisco Morazán y la Universidad Autónoma de Honduras. Así mismo, al determinarse cómo el profesorado obtiene sus conocimientos en el tema de prácticas pedagógicas, brindará información importante sobre los canales que ya están siendo efectivos para su desarrollo profesional y podrán ampliarse dichos canales para aumentar la cobertura con la población docente.

Capítulo 2. Marco teórico

Al pretender conocer la vinculación entre las prácticas docentes y la ciencia de la lectura, en este apartado se abordan los conceptos relacionados a la ciencia de la lectura, el proceso lector y las prácticas pedagógicas. También se comparte el contexto en el cual se realizó la investigación.

2.1 Marco conceptual

El capítulo actual define los conceptos más importantes relacionados al tema en investigación que busca la vinculación entre los conocimientos y prácticas docentes con la ciencia de la lectura en primer grado. Profundizaremos en la contextualización y conceptualización de la ciencia de la lectura y las prácticas docentes.

2.1.1 Aprender a leer y su historia

Aprender a leer es un hito humano que trae muchos beneficios para el desarrollo de la sociedad. La invención de la lectura y la escritura surge de la necesidad de comunicar y documentar información. El primer dato de evidencia de la lectura se remonta al lenguaje cuneiforme creado en la Mesopotamia aproximadamente en los años 3,000 A.C., utilizándose este sistema para fines contables (Seri, 2015). Con esta invención se da el punto de partida de la evolución del lenguaje desde una etapa pictográfica hasta la incorporación del fonetismo con el que posteriormente se desarrolla el alfabeto que hasta hoy utilizamos en la enseñanza del lenguaje escrito.

El proceso de enseñar y aprender a leer ha tenido cambios a través de la historia en una sucesión de representaciones logográficas, silábicas y alfabéticas. Además, desde un punto social y cultural fue cambiando de ser una actividad destinada a unos cuantos a ser una habilidad que ahora se enseña en los sistemas escolares de manera universal. La creación del alfabeto significó para la lectura, la utilización del deletreo en la formación de

palabras. Este método fue muy estable y no fue modificado sino hasta aproximadamente dos siglos más tarde, cuando en el siglo XVIII y principios del XIX cuando el delecteo se va sustituyendo por el silabeo e incluso por la lectura de palabras completas y nace un nuevo lector que ya no busca la lectura memorística de cartillas y la sustituye por la lectura de materiales con más contenido. (Viñao, 2012)

Viñao (2012) comparte que la lectura en el siglo XX adquiere un tinte de disfrute e información, por lo que los métodos enfocados en la enseñanza del alfabeto o fonéticos comienzan a tener cuestionamientos por el énfasis en el alfabeto, el silabeo y la lectura de cartillas con textos repetitivos y poco significado para el lector. Durante esta época comienza una batalla de filosofías y metodologías de lectura que sigue vigente hasta la actualidad: la guerra de la lectura entre los métodos globales y los métodos fonéticos.

2.1.2 La guerra de la lectura

La comunidad de investigadores, educadores y administradores no llega a un consenso sobre las mejores prácticas para enseñar a leer (Chall, 1967; Goodman, 1967; Kim, 2008; Cuetos, 2008). Históricamente, los métodos para enseñar a leer han seguido un péndulo entre métodos que ponen más énfasis a la correspondencia de las letras con los sonidos del lenguaje o métodos que le dan mayor valor al significado de lo leído independientemente de su precisión.

El método global es una propuesta constructivista de la lectura que resalta la importancia del significado en el proceso lector. Enseña a leer de una manera holística y contextual (Freeman, 1988). En Latinoamérica, la introducción del método global a principios del S.XX se asocia al trabajo del doctor belga Ovidio Decroli (1871-1932), que proponía romper con premisas rígidas de educación que no centraban el interés del niño en el aprendizaje. Su manera de enseñar a leer que originalmente se enfocaba en alumnado

con dificultades, en quienes había observado que a pesar de no poder aprender las letras podían leer palabras completas. (Vital y Spregelburd, 2016)

El trabajo de Frank Smith en los años setenta fue notable por crear la evidencia para el marco conceptual del aprendizaje global de lectura (Adams, 1991). Smith (1973) alegaba que la lectura era un proceso natural. Influenciado por el trabajo de Noam Chomsky, explicaba que la lectura era parte del dispositivo de adquisición de lenguaje de la teoría innatista. Describió la decodificación como una falacia ya que, según sus conclusiones, un lector que se enfoca en las palabras no podía leer comprensivamente, ya que se sobrecargaría con las relaciones entre las unidades de letras y palabras. Para él, el texto se leía directamente hacia su significado sin la mediación de la fonética.

Kenneth Goodman, se destaca por ser uno de los mayores impulsores de esta filosofía que se extendió por todo el continente americano y podemos todavía encontrar vigente en aulas de clase. Para Goodman (1967) la lectura se define como:

La lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto. En este juego de adivinanzas el lector, valiéndose lo menos posible de la información que le ofrece el texto, usando sus conocimientos previos, sus experiencias, selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones y adivinanzas y reconstruir el significado. En este sentido, el significado no reside en lo impreso, sino que ha de ser aportado por el lector. (Goodman, 1967, p.126)

Con esta definición, queda en evidencia que la correspondencia grafema-fonema no es una estrategia a la que este método recurre frente a una palabra, y se resalta el uso de la adivinación frente al texto. Su teoría pretendía alejarse de la noción que “leer es un proceso

preciso, involucra la percepción exacta, detallada y secuencial e identificación de las letras, palabras, patrones ortográficos y unidades más largas de lenguaje.” (Goodman, 1967, p.126). Su argumento es que, el lector frente al texto se basa en tres tipos de señales para descifrar el significado del texto: señales gráficas, que siguen las pistas de las palabras que se forman a partir de las letras; señales sintácticas, que se basan en la información del orden de las palabras en la oración y las señales semánticas que utilizan el contexto para determinar la palabra que corresponde al texto.

Chall (1967) identificó una crisis en lectura en la época en la que el método global era favorecido para la enseñanza de la lectura en las escuelas norteamericanas. Ella adjudicaba esta debilidad en el proceso a la falta de instrucción en fonética y un énfasis en el significado sobre la decodificación en los primeros años de enseñar a leer. No favorecía un método específico, pero la revisión de la ciencia entre los años 1912 y 1965 la llevó a la conclusión que los estudios sobre la lectura inicial apoyan el proceso de decodificación por medio de la instrucción en fonética (Ravitch *et al.*, 2001). La segunda revisión de la evidencia con la publicación de su libro en 1963 sigue respaldando el aprendizaje de las letras y sus sonidos con métodos más directos de enseñanza. (Chall 1983)

En España, tal y como indica Cuetos (2008), ya en la década de los sesenta, se plantea un debate que se ha mantenido en el contexto educativo de la enseñanza de la lectura. Se trata de la elección del método de lectura y especialmente la decisión sobre cuál debe ser la unidad de partida para su enseñanza: “la identificación de la letra o el reconocimiento de palabras globalmente a través de sus formas gráficas.” (Cuetos, 2008, p. 32).

El siglo XXI, comienza con la publicación del Panel Nacional de Lectura (2000) en respuesta al trabajo que el National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) realizó a solicitud del congreso de Estados Unidos, en el cual se

realiza un análisis exhaustivo sobre la evidencia científica para aprender a leer y las metodologías más eficaces para hacerlo. El panel lo conformaron catorce expertos en investigación sobre lectura, representantes de las universidades de educación, administradores, maestros de lectura y padres de familia. El objetivo planteado en su creación sería “evaluar el estado del conocimiento basado en investigaciones, incluyendo la efectividad de varios enfoques para enseñar a leer”. (National Reading Panel, 2000, p.1-1)

El trabajo realizado por el panel de expertos consideró 100,000 publicaciones desde el año 1966 y 10,000 publicadas previas a este año. Evaluaron la rigurosidad de los estudios incluidos en el análisis y reportaron los hallazgos en metaanálisis con tamaños de efecto. Los resultados resaltaron la importancia de los componentes de conciencia fonológica, fonética, fluidez, vocabulario, comprensión, desarrollo profesional, tecnología y motivación en la instrucción de la lectura, sin embargo, los últimos mencionados no contaron con suficientes estudios para tener mayor precisión en las conclusiones.

Los hallazgos del panel de lectura fueron un punto de partida para futuras investigaciones en lectura y para mejorar la instrucción lectora con prácticas que contaban con evidencia. Hoy, más de veinte años después de su publicación, no se puede decir que la batalla de lectura ha terminado, ya que a pesar de saber que la lectura no es un proceso natural (Wolf, 2007; Dehaene 2015; Shaywitz, 2015) y contar con mayor evidencia sobre lo que funciona para enseñar a leer, todavía en las aulas se continúan encontrando prácticas que no tienen fundamento en la ciencia. Sigue existiendo una necesidad por guiar las prácticas docentes por la evidencia. (Stewart, 2020)

2.1.3 La ciencia de la lectura

La ciencia de la lectura no es un término nuevo, sin embargo, es un término poco conocido que, al revisar la literatura actual, se puede notar que ha tomado más fuerza en el ámbito educativo relacionado a la lectura en los últimos años. Handford (2018) realizó un reportaje investigativo sobre los métodos de enseñanza fallidos para enseñar a leer y cómo estos métodos son los más utilizados en la actualidad. Su reportaje trajo a la conversación las investigaciones sobre las que deberían ser las mejores prácticas para enseñar a leer, y ha causado que el término se disemine entre educadores.

Shanahan (2020) realizó un análisis de Ngram de Google Books y encontró que el término fue utilizado hace 200 años, aunque no cómo actualmente se conoce. En sus investigaciones, data que el término fue utilizado en el ámbito pedagógico por primera vez en el año 1830 con una connotación similar a la actual, relacionado a la decodificación de palabras. Desde esa fecha y en el transcurso de los 1990s su uso ha fluctuado y no se ha mantenido consistente.

La ciencia de la lectura hace referencia a los últimos 50 años de investigaciones en lectura desde los aportes de la psicología cognitiva, la psicolingüística, la patología del habla y la neurociencia. No existe un consenso definitivo en cuanto a la consistencia de su definición, pero su premisa se basa en la evidencia científica sobre los procesos de enseñar y aprende a leer. Retomando la historia de la enseñanza y aprendizaje de la lectura y el choque entre metodologías que apoyan el aprendizaje de la palabra como un todo y las que enseñan a partir de las unidades fonéticas antes a las palabras completas, la ciencia de la lectura es una respuesta para informar mejor la manera más eficaz de lograr el objetivo de desarrollar personas lectoras.

La International Literacy Association (ILA), que es una organización que conecta las investigaciones con la práctica alrededor del mundo, define la ciencia de la lectura como “un cuerpo de investigación objetiva y la acumulación de evidencia confiable sobre cómo los humanos aprenden a leer y cómo la lectura debe enseñarse” (ILA, s.f., p.6). Esta manera de explicar la ciencia de la lectura cubre dos aspectos importantes: la evidencia sobre los procesos de aprendizaje y la enseñanza de la lectura.

Graham (2020) explica su definición de la ciencia de la lectura como “el estudio de cómo la lectura opera, se desarrolla y se enseña” (Goodwin y Jimenez, 2020, p. 58). Para Goldberg (2020), se debe de hacer una diferencia entre la ciencia de la lectura y la ciencia de la enseñanza de la lectura, ya que la primera engloba la información respecto a lo que conocemos sobre cómo aprendemos a leer y la segunda se refiere a cómo lo enseñamos. Semingson y Kerns (2021) exponen que el término ciencia de la lectura necesita definirse más debido a la confusión que se ha creado y que está siendo objeto de debate por sectores que han reducido su definición a la referencia sobre la instrucción en fonética.

Una definición más extensa se encuentra conformada por la coalición *Defining Moment* (2020). Esta coalición se integra por un grupo de defensores de la ciencia lectora y explica el término ciencia de la lectura de la siguiente manera:

La ciencia de la lectura es un vasto cuerpo interdisciplinario de investigación con base científica sobre la lectura y cuestiones relacionadas con la lectura y la escritura. Esta investigación se ha realizado durante las últimas cinco décadas en todo el mundo y se deriva de miles de estudios realizados en varios idiomas. La ciencia de la lectura ha culminado en una preponderancia de evidencia para informar cómo se desarrollan la lectura y la escritura competentes; por qué algunos tienen dificultades; y cómo podemos evaluar y

enseñar de manera más eficaz y, por lo tanto, mejorar los resultados de los estudiantes mediante la prevención e intervención para las dificultades de lectura. (The Defining Moment 2020, p.6)

Partiendo de la última definición, se reconoce que la ciencia de la lectura es un conglomerado amplio de investigaciones y no se limita a un idioma, esto le da un carácter dinámico a su definición ya que la ciencia está en constante actualización. La incorporación de la interdisciplinariedad hace que su delimitación tome un carácter muy enriquecido por investigadores de diversas ramas. La evidencia que informa sobre el proceso de la lectura es parte de la ciencia. Determinar si un enfoque o una práctica sigue la ciencia de la lectura dependerá de lo que la evidencia dice sobre la instrucción bajo dicho enfoque o esa práctica.

Petscher et al., (2020) en su publicación sobre la ciencia de la lectura en el siglo XXI revisan la epistemología de la evidencia sobre lo que la ciencia de la lectura es y sus aportes, reforzando el carácter científico que debe de poseer.

“La ciencia de la lectura” es una frase que representa el conocimiento acumulado sobre lectura, el desarrollo de la lectura, y las mejores prácticas para la instrucción de lectura obtenida por el uso del método científico. Reconocemos que la acumulación de conocimientos científicos relacionados a la lectura está constantemente evolucionando, a veces tortuoso y no exento de controversias. Sin embargo, el conocimiento basado en la ciencia es vasto...de manera colectiva, la ciencia de la lectura ayuda a un conjunto diverso de accionistas educativos en todas las instituciones (por ejemplo, preescolares, escuelas, universidades), comunidades y familias a tomar decisiones informadas sobre cómo promover eficazmente las habilidades de alfabetización

que fomentan vidas saludables y productivas. (DeWalt y Hink, 2009; Rayner et al., 2001; Petcher et al., 2020, p.268)

Aunque no se cuenta con una definición definitiva sobre la ciencia de la lectura, las que se comparten en el presente capítulo tienen como denominador la demanda de estudios científicos que respalden lo que constituye evidencia para explicar el proceso lector y la instrucción para enseñar a leer. La ciencia de la lectura no se limita a una corriente o una filosofía, sino que mantiene la apertura a los hallazgos más recientes que la ciencia compruebe como válidos y eficaces para el proceso lector.

La investigación básica juega un rol importante en la ciencia lectora, pero nunca puede ser el determinante final de una práctica o una política; eso siempre debe depender de los estudios que evalúan directamente la efectividad de esa práctica o esa política. (Shanahan, 2020, p. 244)

2.1.3.1 Prácticas basadas en evidencia

El término “prácticas basadas en evidencia” (PBE) fue utilizado en el ámbito de la medicina en los años 1970 por el médico escocés Sir Archibald Lemman y poco a poco se van generalizando para otras áreas de estudio hasta que se adoptan por la educación (Von Hagen et al., 2020). Se definen las prácticas basadas en evidencia en educación, como “prácticas que han mostrado ser efectivas por medio de investigaciones de alta calidad para incrementar el desempeño de los estudiantes.” (Cook et al., 2012, p.495)

Cook et al., (2012) distinguen entre los términos “prácticas basadas en evidencia”, “prácticas efectivas”, “mejores prácticas” y “prácticas basadas en investigaciones”. Se define las “mejores prácticas” como las instrucciones recomendadas por expertos que carecen de evidencia científica, “las prácticas basadas en investigaciones” son prácticas educativas con algún tipo de investigación pero que puede carecer de rigurosidad, “las

prácticas efectivas” son las que pueden funcionar para la mayoría de los estudiantes, pero que carecen de evidencia y las “prácticas basadas en evidencia” son las que cuentan con estudios experimentales con resultados medibles.

En la enseñanza de lectura, hay métodos que son más efectivos que otros. Según el National Center on Improving Literacy (2016), las prácticas basadas en evidencia pueden tener:

1. Evidencia fuerte: Tiene un buen diseño e implementación del estudio de intervención.
2. Evidencia moderada: Al menos un buen diseño y una buena implementación de un estudio cuasi experimental.
3. Evidencia prometedora: Un buen diseño y al menos una correlación en el estudio bien implementado.
4. Evidencia que demuestra un fundamento: Tiene un modelo lógico informado por la investigación o evaluaciones que demuestren que la intervención es efectiva.

2.1.3.2 El modelo simple de la lectura

El modelo simple de la lectura de Gough y Tunmer (1986) ha sido una propuesta de la cual se han desplegado investigaciones en diversos idiomas y que, a pesar de haber sido planteada desde hace más de tres décadas, sigue siendo un punto de partida para la comprensión de la ciencia de la lectura y para guiar prácticas instruccionales (Duke y Cartwright, 2021). Su trabajo original se amplió y comprobó por Hoover y Gough (1990). Para el modelo simple de la lectura, aprender a leer es el producto de dos habilidades esenciales: la lectura de palabras y la comprensión lingüística. Gough y Tunmer (1986) colocan la decodificación de palabras como base central del proceso lector. Su publicación surge en un momento de la historia de la educación, en la que el modelo de la lectura global aumentaba su popularidad.

Alcanzar la comprensión lectora, requiere tanto la habilidad para convertir las letras en sonidos y descifrar palabras como la habilidad para comprender el lenguaje oral. La integración de ambos compuestos en una ecuación multiplicadora permite comprender lo que el texto transmite. Al determinar esta relación como un producto y no una suma, establecen que uno sin el otro no puede alcanzar la meta de la comprensión. Decodificar una palabra sin tener la capacidad de crear una representación semántica no da como resultado una lectura comprensiva y de igual forma, tener una buena comprensión del lenguaje oral sin descifrar el código que representa el hilo de letras que forman las palabras no forma un lector exitoso. En la revisión de su estudio cambiaron la palabra decodificación por la denominación: lectura de palabras.

Su propuesta fue ampliada recientemente con la incorporación del Marco de Fundamentos Cognitivos donde amplían los componentes cognitivos subyacentes a la habilidad de lectura de palabras y comprensión lingüística con una estructura jerárquica que desemboca en la lectura comprensiva. La jerarquía que presenta, aclaran, que no necesariamente implica que no se puede avanzar hacia la lectura comprensiva si alguno de los elementos inferiores no se domina, pero que debe haber algún nivel de desarrollo para cada componente. (Tunmer y Hoover, 2019)

2.1.3.3 El modelo de la cuerda de Scarborough

Aprender a leer es un proceso complejo. Para ampliar los dos compuestos esenciales del modelo simple de la lectura, se analizan los subcomponentes implicados para cada habilidad necesaria. El modelo de la cuerda, creado por Scarborough, (2001) demuestra la complejidad del aprendizaje de la lectura. En su publicación realizada en el año 2001, recolecta el trabajo realizado desde la década de los 90 con padres de familia y docentes.

En el modelo se representan dos cuerdas principales: el reconocimiento de palabras y la comprensión lingüística. Cada cuerda es formada por hebras trenzadas que van tejiendo un cordón robusto. Esta analogía de una cuerda resistente representa la destreza para leer que logra un lector cuando cada una de sus habilidades subyacentes alcanzan un desarrollo ideal. Debilidades en alguno de las habilidades representadas por las hebras en la cuerda, dan como resultado un cordón flojo o una lectura que no está bien desarrollada.

Las hebras o habilidades que forman cada uno de los dos elementos principales adquiere una amplia aplicabilidad para la práctica instruccional tanto a nivel de evaluación como intervención en lectura. Las hebras del reconocimiento de palabras se ajustan para lograr la precisión y la fluidez de la lectura de palabras a medida la población lectora se vuelve más competente en la tarea de la lectura. Se determinan tres cuerdas en este componente: la conciencia fonológica se refiere al reconocimiento y la manipulación de los sonidos del lenguaje, la decodificación es la habilidad de utilizar la información del principio alfabético para leer palabras y finalmente la lectura de palabras a golpe que hace alusión a cuando la persona lectora no utiliza la decodificación para leer una palabra porque ya la ha almacenado y puede recuperarla automáticamente.

Las hebras de la comprensión lingüística permiten que la población lectora conecte con el significado del texto. Las hebras que componen esta parte de la cuerda son el vocabulario, el conocimiento previo, la estructura lingüística, el razonamiento verbal y el conocimiento literario. El vocabulario se refiere a los campos semánticos que conforman el lexicón. La estructura del lenguaje hace referencia al uso de elementos como la semántica y sintaxis. El razonamiento verbal tiene que ver con habilidades como la capacidad de inferir a partir del lenguaje. Los conceptos literarios se relacionan, con los conceptos de lo

impreso o géneros literarios y el conocimiento previo es la información que el lector trae sobre una temática.

2.1.3.4 Los cinco compuestos esenciales para enseñar a leer

Los aportes del Panel Nacional de Lectura (National Reading Panel) (2000), han permitido contar con información basada en evidencia para la instrucción de la lectura. Como ya se mencionó anteriormente, el panel surge por la necesidad de evaluar el estado actual de las investigaciones sobre temas de lectura y la efectividad de los enfoques de lectura para enseñar a leer a la población infantil. El reporte del panel señala cinco componentes esenciales que la instrucción en lectura debe contemplar para que su enseñanza sea efectiva: conciencia fonológica, fonética, vocabulario, fluidez y comprensión.

Los hallazgos en conciencia fonológica, que se refiere a la habilidad de enfocarse y manipular los sonidos del lenguaje, son consistentes en demostrar que la instrucción en conciencia fonológica es efectiva y que les ayuda a la población infantil a aprender a leer. Esta habilidad tuvo una gran influencia en la lectura tanto de palabras familiares como de pseudopalabras. Dentro de sus observaciones se comparte que la mayor ventaja se obtiene cuando la manipulación de fonemas se realiza al nivel de la conciencia fonémica incluyendo letras, cuando la instrucción se hace en grupos pequeños y cuando se enfoca de manera explícita en una o dos destrezas de manipulación fonológica. Una nota importante que el reporte resalta en cuanto a las implicaciones instruccionales es que esta habilidad es un medio hacia la lectura y no el fin en sí.

La fonética se refiere a la relación grafema fonema necesaria para la decodificación. En este componente, los resultados del NRP (2020) demuestran que el método fonético sintético tiene mayores resultados que métodos no fonéticos para enseñar a leer palabras,

con sus beneficios generalizables en instrucción a nivel individual, en grupo pequeño o en instrucción con toda la clase. El método fonético sintético enseña de manera explícita la relación entre un grupo de grafemas, sus fonemas y utiliza esta agrupación para la decodificación de palabras de manera controlada.

La fluidez se entiende como la habilidad para leer con rapidez, precisión y correcta entonación. En los resultados analizados por el NRP (2020), se favorece la lectura oral guiada con realimentación por su impacto en el reconocimiento de palabras, la precisión, automaticidad y comprensión lectora. En estas prácticas, se realizan lecturas con correcciones y repeticiones en un período de tiempo determinado. Este tipo de práctica evidenció ser necesaria, ya que la precisión lectora de palabra aisladas no es suficiente para lograr la automaticidad en textos.

El vocabulario tiene mucha importancia en el proceso lector, porque permite conectar las palabras del lenguaje escrito con el lenguaje oral y construir significado. Las estrategias que se identificaron como recomendadas para la instrucción en vocabulario fueron: 1. Instrucción explícita, 2. Instrucción implícita, 3. Métodos multimedia, 4. Métodos de capacidad. 5. Métodos de asociación.

La comprensión lectora es la esencia del proceso lector, con implicaciones académicas y para la vida. En los hallazgos y su implicación para la instrucción educativa, se favorece la instrucción directa en estrategias lectoras que lleven al estudiantado a aplicar estas estrategias para retener y comprender los textos. Las estrategias que se resaltan como efectivas son: 1. El monitoreo de la comprensión, 2. El aprendizaje cooperativo, 3. Organizadores visuales y semánticos, 4. La estructura de la historia, 5. Responder preguntas, 6. Hacer preguntas, 7. Resumir, 8. Enseñanza con múltiples estrategias.

El National Reading Panel (2000) en su reporte, además de incluir los componentes que se deben de considerar en una instrucción para la lectura, resalta que la combinación de estrategias en un plan coherente tiene una mejor probabilidad de demostrar progresos en lectura. Estas estrategias deberán ser además explícitas, sistemáticas para un mejor aprendizaje y en el caso de estudiantes con dificultades en el proceso lector esta instrucción deberá ser intensiva. En cuanto al entrenamiento del profesorado, los resultados son mejores cuando el cuerpo docente tiene un entrenamiento apropiado e intensivo en la implementación de estrategias específicas.

2.1.3.5 El mapeo ortográfico

La lectura eficiente de palabras requiere de una recuperación rápida y precisa a partir del estímulo visual que representa un conjunto de letras. Los lectores no adivinan las palabras, acceden a ellas a partir de su almacenamiento en la memoria (Ehri, 1978). Cuando los lectores son capaces de almacenar una palabra en su memoria a largo plazo y la pueden recuperar a golpe de vista, esto se debe al proceso del mapeo ortográfico (Ehri, 2014; Kilpatrick, 2015). Contrario a la creencia de que las palabras se memorizan por su forma visual completa, mediante el mapeo ortográfico se analizan y crean las conexiones entre los grafemas y fonemas del lenguaje oral y escrito. Esta formación de unidades grafo-silábicas y morfemas a partir de su representación visual va creando una unión entre lo que se percibe a nivel de la visión, lo que la fonología evoca para ese grafema o conjunto de grafemas y la semántica de la palabra.

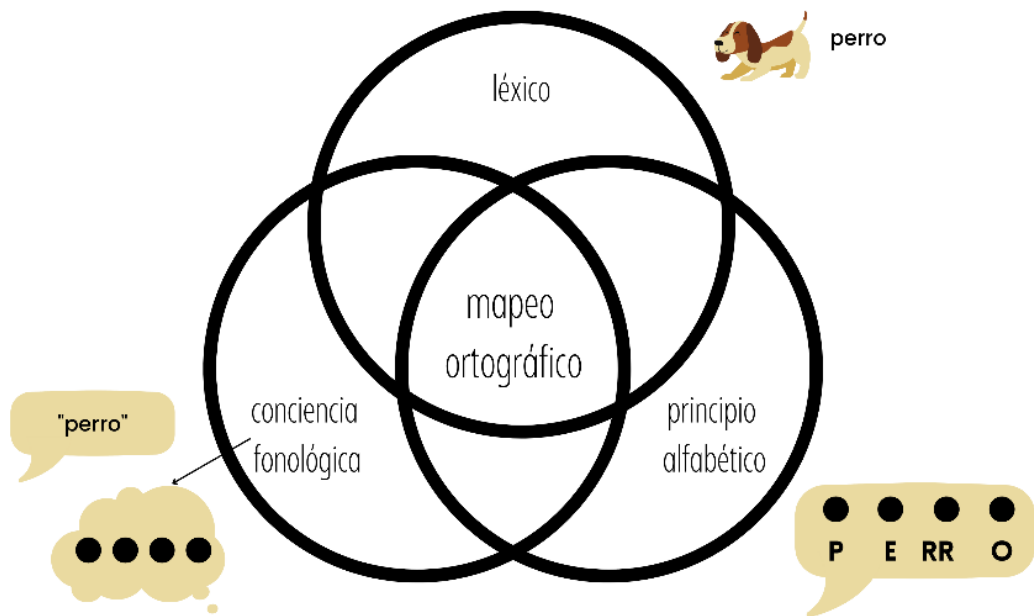
El mapeo ortográfico se vuelve un mecanismo de auto enseñanza. El reconocimiento de estas asociaciones de letras-sonidos sirve de código para la lectura de incluso nuevas palabras porque el cerebro aprende a identificar esas unidades de grafemas con su fonología. Hay tres componentes que juegan un papel importante para que una palabra sea

registrada a nivel ortográfico: la conciencia fonológica, la fluidez de la asociación de las letras y sus sonidos, y el análisis de palabras, como se muestra en la Figura 1.

Nuestra teoría e investigaciones aportan al debate sobre la ciencia de la lectura de muchas maneras. Proveemos un ejemplo de cómo un programa extensivo de investigación científica ha aclarado ingredientes e hitos importantes que necesitan ser incorporados en la instrucción de la lectura inicial para hacerla más efectiva. (Ehri, 2020)

Figura 1

Mapeo ortográfico y sus componentes



2.1.4 Práctica docente

Los procesos que la comunidad docente efectúa en el salón de clase son elementos que inciden en el desempeño académico de los alumnos. Se puede contar con conocimientos muy avanzados sobre los procesos lectores, pero si no llega a la instrucción docente en las aulas escolares, no se convierte en aprendizaje para el alumnado (Murillo, 2015). Las prácticas docentes informadas en la ciencia de los procesos lectores es una

realidad muy prometedora para trasladar los hallazgos científicos a la realidad del alumnado

El modelo de Shulman (1986) propone dominios de Conocimiento Profesional Docente en la planificación e implementación de la instrucción de las personas docentes. Estos dominios son mayormente: el conocimiento de la materia, conocimiento pedagógico del contenido y el conocimiento de la cognición del aprendiz. La conexión e interacción de estos componentes provocan una instrucción efectiva que transforma a quien aprende. Clark y Peterson (1986) proponen un modelo del Proceso de Pensamientos de los Docentes, en el que sostienen que las acciones observables (las prácticas) de la población docente revelaba sus conocimientos y pensamientos. Estableciendo una relación entre el pensamiento, las acciones, reacción hacia la enseñanza efectiva.

Las prácticas docentes son un objeto de estudio que interesa a los investigadores porque de esta manera pueden mejorarse o se identifican las prácticas exitosas para replicarlas (Aiello, 2005). Al evaluar las actividades y la instrucción que la población docente utiliza en las aulas se puede ligar esa instrucción al desempeño de sus alumnos y evaluar la eficacia para continuar el progreso del aprendizaje. Aunque, el conocimiento que el docente es parte del proceso práctico de enseñar, la práctica docente se vuelve tangible y valiosa en el momento activo dentro del salón de clase.

Para Fierro et al. (1999), la práctica docente va más allá de la labor de transición de técnicas de aprendizaje al alumnado. La persona docente está situada como un agente de mediación entre el sistema escolar y su alumnado.

Entendemos la práctica docente como una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso- maestros, alumnos, autoridades educativas y

padres de familia- así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que según el proyecto de cada país, delimitan la función del maestro. (Fierro et al.,1999, p. 21)

Este concepto, es muy amplio y profundo. Se expande a una situación política, e incluye una gama compleja de agentes que intervienen en la delimitación del rol de la persona docente. La docencia no se le otorga al docente de manera aislada, sino que toma en cuenta un contexto completo.

Las prácticas realizadas por la comunidad docente van acumulando experiencias y creando significados, creencias y conocimientos sobre la educación y la sociedad.

En la práctica docente existen actividades conscientes e intencionales que admiten esquemas teóricos previos explícitos o implícitos. Dichos esquemas no se obtienen de forma aislada, sino que se aprenden y se comparten con otros profesionales. En este sentido, las acciones que se realizan no son un mero hacer, sino que suponen una historia y una tradición, a partir de la cual se han construido una serie de significados (conceptos, creencias, supuestos, saberes y valores) que sirven a los profesores como soporte en su acción profesional. (Vergara, 2016, p.98)

La definición de Vergara (2016) agrega ese componente del intercambio con otros profesionales que toma mucha relevancia en un contexto educativo como colectivo. La práctica docente, por lo tanto, se conecta con la construcción de significados entre profesionales y se construyen prácticas con influencias compartidas.

2.2 Marco contextual

La investigación se llevó a cabo en tres centros educativos del sector público de la ciudad de San Pedro Sula, Honduras. San Pedro Sula es una ciudad que alberga una mayor

concentración urbana que rural y que es considerada la capital industrial del país. Contiene una concentración de aproximadamente 700 mil habitantes en una extensión territorial de 856.25 km².

2.2.1 Situación socioeconómica

Honduras es un país ubicado en Centroamérica que limita con Nicaragua, El Salvador, Guatemala, el Océano Pacífico y el Mar Caribe. Tiene una población aproximada de 9 millones de personas y una extensión territorial de 112,490 km². Honduras se divide en 18 departamentos que a su vez se subdividen en municipios. Honduras es una República democrática y unitaria, de carácter presidencialista. El producto interno bruto aproximado per cápita en el año es de 2.5 dólares. Las principales fuentes económicas del país recaen en las remesas y las exportaciones de la agroindustria. En los años entre 2001 y 2014 se reporta que los servicios y la agricultura eran los sectores más dinámicos. Los índices de pobreza, según el último censo (INE, 2019), estimaban que, en 2019, 59.3% de los hogares hondureños se encontraban viviendo en condiciones de pobreza. En la zona rural, 1 de cada 5 personas vive en pobreza extrema.

2.2.2 Contexto de la investigación

La investigación se llevará a cabo en la ciudad de San Pedro Sula, Honduras, que es considerada como la capital industrial del país. San Pedro Sula se sitúa al noreste de la república, en el departamento de Cortés. Fue fundada en 1536, pero la ciudad tuvo un crecimiento más notorio al inicio del siglo XX con la llegada de las compañías bananeras extranjeras. Este rubro llegó a representar para el país hasta un 85% de las exportaciones nacionales en la década del 1930. Honduras posee una población de 9.5 millones de habitantes (INE, 2021), de los cuales aproximadamente 700 mil se concentran en San Pedro

Sula. La extensión territorial de la ciudad es de 856,25 km², con una mayor concentración en zona urbana que en la rural.

La economía sampedrana, se constituye mayormente de las ramas industriales, aunque ha mostrado crecimiento en el área de servicios también. Los rubros de trabajo se componen de industrias maquiladoras, call centers, refrescos, tabaco, plástico, procesadoras de carne, pintura y la industria farmacéutica. La ciudad de San Pedro Sula posee un número relativamente bajo en desempleo en relación con otras ciudades del país.

En la zona se pueden encontrar 489 centros educativos de educación básica. La educación básica se divide en tres ciclos: el primer ciclo corresponde de primero a tercer grado, el segundo ciclo de cuarto grado a sexto grado y el tercer ciclo de séptimo a noveno grado. Estos centros son en un 60% privados y 40% oficiales. La investigación considerará escuelas tanto públicas como privadas.

2.2.3 Leyes educativas de Honduras

Desde el año 1982 se crea en el país la Constitución de la República donde se establecen artículos sobre la organización del estado, y entre otros apartados, las declaraciones, los derechos y las garantías del hondureño. Establece un conjunto de normas supremas que velan el orden constitucional de la nación.

...decretamos y sancionamos la presente Constitución para que fortalezca y perpetúe un Estado de derecho que asegure una sociedad política, económica y socialmente justa que afirme la nacionalidad y propicie las condiciones para la plena realización del hombre, como persona humana, dentro de la justicia, la libertad, la seguridad, la estabilidad, el pluralismo, la paz, la democracia representativa y el bien común. (Constitución de la República, 1982, p.1)

El capítulo 4 de los derechos del niño, en el artículo 123 establece que “Todo niño deberá gozar de los beneficios de la seguridad social y la educación” (p.25). Referente a la educación y la cultura, establece en el artículo 171 del capítulo 8, que “La educación impartida oficialmente será gratuita y la básica será, además, obligatoria y totalmente costeadada por el Estado. El Estado establecerá los mecanismos de compulsión para hacer efectiva esta disposición” (p.34). Respecto al compromiso con los procesos de lectura, en el artículo 151 establece que “La erradicación del analfabetismo es tarea primordial del Estado. Es deber de todos los hondureños cooperar para el logro de este fin” (p.38). La educación ofrecida se espera que sea de calidad. De acuerdo al artículo 158, “Ningún centro educativo podrá ofrecer conocimientos de calidad inferior a los del nivel que le corresponde conforme a la Ley.(p.32)”

La Ley Fundamental de Educación (LFE) nace en el año 2012 a raíz de la necesidad de una propuesta que respondiera a los cambios nacionales y del mundo globalizado que la Ley Orgánica de Educación (1966) ya no sustentaba. En esta ley se establecen las garantías y lineamientos generales de la educación a nivel nacional, su finalidad es “Garantizar el acceso equitativo de todas las personas sin discriminación, a una educación integral de calidad” (p.2). En la LFE se otorga al modelo educativo, un carácter abierto con el uso de enfoques sociológicos, pedagógicos, psicológicos y epistemológicos con fundamentos en la construcción de programas educativos. En el artículo 58 menciona que el modelo educativo, debe brindar atención permanente al desarrollo de teorías de aprendizaje con favorecimiento hacia la niñez como protagonista de la construcción de aprendizaje,

El rol del docente hondureño se rige por la LFE y el Estatuto del Docente Hondureño. En cuanto a la formación inicial docente, establece por medio de los artículos 70 al 72 que la formación docente es un deber y un derecho que continuará posterior a la formación

inicial por medio de instancias responsables con regulación de la Secretaría de Estado en el Despacho de Educación y entidades tanto gubernamentales como no gubernamentales.

En cuanto a la adhesión de un currículo se establece el seguimiento del Currículo Nacional Básico (CNB, 2003) para cada ciclo dentro de la estructura educativa, “es el instrumento normativo que establece las capacidades, competencias, conceptos, destrezas, habilidades y actitudes que debe lograr todo sujeto del Sistema Educativo Nacional en los niveles, ciclos y/o modalidades que rectora la Secretaría de Educación.” (CNB, 2003, p.13)

El CNB se fundamenta en la Ley Orgánica de Educación, y la Constitución de la República. En cuanto a sus fundamentos psicológicos, toma los planteamientos de Piaget, Bruner y Vigotsky, ubicando al alumnado y sus intereses al centro de los procesos de aprendizaje.

2.2.4 Estructura educativa

La Constitución de la República establece que la educación en Honduras es gratuita, laica, obligatoria, democrática y hondureñista. Es un deber del estado de Honduras proveer el acceso a la educación a su población. La Secretaría de Educación es el ente del estado, responsable de definir y ejecutar políticas y estrategias en materia de educación. El año lectivo comprende de febrero a noviembre. Según cifras de la Secretaría de Educación en el año 2018, Honduras cuenta con 29,951 centros educativos y un aproximado de 2 millones de estudiantes.

La Secretaría de Educación establece los niveles educativos de prebásica, básica, media y superior. La educación prebásica comprende dos ciclos, el primer correspondiente a las edades entre 0 y 3 años y el segundo a las edades de 4 a 6 años, siendo el último ciclo obligatorio, sin embargo, solo 42.9% de esta población asiste a un centro educativo (INE, 2020). La educación básica, corresponde a las edades aproximadas de 6-15 años y se

organiza en 3 ciclos: el primer ciclo se compone del primero al tercer grado, el segundo ciclo de cuarto a sexto grado y el tercer ciclo del 7mo al 9no grado. Posteriormente se ofrece el nivel medio 3 años y el bachillerato en dos modalidades: técnico profesional o científico humanista.

El primer ciclo es el que ha demostrado tener una mayor incidencia de cobertura, especialmente en el primer grado con un 91% según el último censo en hogares del (INE, 2019), sin embargo, estos números disminuyen en los grados posteriores, llegando a cifras alarmantes en el tercer ciclo de educación primaria, donde la exclusión escolar aumenta significativa y únicamente el 12% de la población de este nivel se matricula para estudiar.

Capítulo 3. Marco metodológico

Las ciencias sociales estudian a las personas y a la sociedad; en el ámbito educativo, estudian fenómenos que involucran las interacciones entre el sujeto y objeto en un entorno característico y complejo donde ocurren intercambios de creencias, pensamientos, experiencias y conocimientos. En esta investigación se adoptará el paradigma cualitativo puesto que se busca conocer la perspectiva de la población docente en su contexto real y porque permite acercarnos a los procesos de enseñanza y aprendizaje como fenómenos sociales. El método cualitativo aporta, además, valor interpretativo por medio del análisis, la descripción o la síntesis que se genera desde el acercamiento a los hechos de una realidad. (Mannan, 1983)

3.1 Alcance del estudio

La investigación se propuso informar sobre la enseñanza de la lectura en el primer grado; más concretamente, analizar la relación de las prácticas docentes con lo que dice la evidencia derivada de la ciencia de la lectura a partir de información obtenida en tres aulas de clase. No se pretendió un conocimiento absoluto de un fenómeno tan complejo como la enseñanza de la lectura, sino una exploración; limitándose a un acercamiento a lo que ocurre en el aula como base para proponer hipótesis sobre qué es y qué no es efectivo para enseñar a leer, a la luz de los hallazgos de la investigación.

La investigación visibilizó la ciencia de la lectura como un marco de referencia para los futuros esfuerzos de capacitación, formación docente e investigaciones en el tema de lectura en nuestra región, para que las iniciativas por mejorar los niveles de desempeño en lectura cuenten con elementos basados en la evidencia.

Se utilizó una metodología de estudio de casos; teniendo en cuenta que cada caso es particular, por tanto, los hallazgos serán específicos de cada uno. No se pretende arribar a

conclusiones generalizables, sin embargo, el estudio tiene el potencial de validar el diseño y metodología que se aplique con lo cual ésta podría replicarse a aulas de clase de primer grado con características similares, en apoyo a la continuidad de esta línea de investigación.

3.2Objetivos

Se determinan los siguientes objetivos generales y específicos:

3.2.1 Objetivo general

Analizar las prácticas pedagógicas vinculadas con la Ciencia de la Lectura que desarrolla la población docente de primer grado para enseñar a leer, en 3 centros educativos de San Pedro Sula, Honduras, en el año 2022.

3.2.2 Objetivos específicos

1. Determinar los conocimientos pedagógicos que la población docente posee sobre la enseñanza de la lectura en primer grado en 3 centros educativos de San Pedro Sula, Honduras, en el año 2022.

2. Establecer la forma en que la población docente de primer grado obtiene sus conocimientos sobre la enseñanza de la lectura en primer grado en 3 centros educativos de San Pedro Sula, Honduras, en el año 2022.

3. Identificar las prácticas pedagógicas que realiza la población docente para enseñar a leer en primer grado en 3 centros educativos de San Pedro Sula, Honduras, en el año 2022.

4. Comparar los planteamientos de la ciencia de la lectura con las prácticas pedagógicas que realiza la población docente para enseñar a leer en primer grado en 3 centros educativos de San Pedro Sula, Honduras, en el año 2022.

3.3 Supuestos de investigación

Se establecen como supuestos que las prácticas de la comunidad docente que enseña a leer en primer grado en San Pedro Sula carecen de los lineamientos planteados por la ciencia de la lectura. Este supuesto surge a partir del análisis de los bajos resultados en las evaluaciones de lectura en el país, las deficiencias evidenciadas en los programas de formación docente del profesorado sobre metodologías basadas en evidencia para enseñar a leer (Flores, 2020; Andrade et al., 2020) y la teoría existente sobre las diversas barreras existentes para que el profesorado adopte prácticas respaldadas por la investigación. (Hempenstall, 2014)

Los resultados en las evaluaciones que miden el desempeño en lectura del estudiantado muestran un nivel muy por debajo del esperado (ERCE, 2019), lo que abre el cuestionamiento sobre la causa de este desempeño del alumnado y pudiera sugerir una enseñanza inadecuada. Se conoce que en la región existen deficiencias en la calidad de la formación docente, lo que predice que las prácticas docentes serán producto de la falta de conocimientos en la población docente. A falta de una instrucción con base en la evidencia científica, el profesorado guiará sus prácticas de acuerdo con su propia realidad como aprendices de lectura, las experiencias que van adquiriendo y las orientaciones de sus colegas (Lyon y Chhabra, 2004), que no garantizan efectividad en los resultados de la lectura de su alumnado.

3.4 Participantes

La implementación de un enfoque cualitativo aplicando una metodología de estudios de caso, permitió profundizar sobre el proceso inicial de enseñanza de la lectura en un número limitado de aulas por medio de una selección intencional de participantes.

Se tomó la decisión de seleccionar tres entornos escolares con tres docentes que impartan la enseñanza de la lectura en el primer grado.

La investigadora seleccionó un grupo de participantes con características similares al promedio de docentes que forma parte del profesorado del primer grado en la ciudad de San Pedro Sula, Honduras. Se establecieron los siguientes criterios de selección para las personas participantes: docentes que imparten clases en una escuela pública, que enseñen a leer al alumnado del primer grado, que acumularon al menos tres años de experiencia como educadores en el primer grado y que cuenten con un título a nivel de educación normal o licenciatura en el campo de educación. Para elegir las tres escuelas se aplicarán los siguientes criterios: escuelas que ofrezcan educación en un ambiente monolingüe en el sistema público en la ciudad de San Pedro Sula y que cuenten con el nivel de primer grado.

3.5 Escenario

La investigación se llevó a cabo en la ciudad de San Pedro Sula, Honduras, en tres centros públicos de educación básica, ubicados en la zona urbana. Los centros de educación básica en el país ofrecen los niveles de primer grado hasta sexto grado. En los tres centros se imparte la clase de primer grado por maestras con más de tres años de experiencia enseñando a leer. Debido a la pandemia por COVID - 19 las escuelas permanecían cerradas, pero este año escolar retornaron a las clases de manera presencial.

La Escuela José María González Rosa se encuentra ubicada en el Barrio Morazán, inició clases el 1 de febrero de 1961 por iniciativa de los padres de familia debido a las necesidades de la zona. Fue creciendo gradualmente hasta alcanzar la matrícula completa de todo el nivel de educación básica y preescolar. Ofrece clases matutinas y vespertinas a alumnos entre 4 y 12 años y poseen una matrícula aproximada de 400 alumnos.

La Escuela Pedro Nufio se encuentra ubicada en el Barrio Medina y pertenece al distrito escolar 26. Su matrícula es de aproximadamente 400 alumnos y tienen una jornada matutina y una vespertina. Ofrecen educación en el nivel de preescolar y primaria. Esta escuela fue centro de acopio durante las inundaciones provocadas por las tormentas Eta e Iota.

La Escuela Centro Básico Juan Lindo se encuentra ubicada en la Juan Lindo de San Pedro Sula. Ofrecen educación en los niveles desde prebásica hasta a octavo grado. Esta escuela también fue centro de acopio durante las inundaciones provocadas por las tormentas Eta e Iota. Su matrícula es de aproximadamente 500 alumnos.

3.6 Instrumentos de recolección de información

La recolección de información del consiste en la obtención de todos los pequeños elementos concretos o imperceptibles que nacen de un ambiente. La perspectiva de la persona investigadora en el campo permite ir recogiendo la información pertinente para contestar la pregunta central y alcanzar el propósito de la investigación. Se utilizaron una guía de observación y una guía de entrevista como instrumentos para obtener información del contexto educativo en el primer grado. Como instrumento adicional se llevó una bitácora de campo para registrar las notas de las visitas a las instituciones.

- **Entrevista semiestructurada:** Las entrevistas son una técnica de producción de datos utilizada en la investigación cualitativa que es muy útil para brindar atributos generales de una población o su opinión sobre algún tema (Sautu, et al., 2005). La entrevista se parece a una conversación, pero ofrece una sistematización y estructura para permitir la obtención de información de las personas entrevistadas. La investigación contó con el diseño de una entrevista con una combinación de preguntas abiertas y cerradas para conocer sobre los conocimientos en enseñanza de lectura,

conocer el pensamiento pedagógico en relación con la lectura, la formación profesional de los sujetos de la investigación. Se definió un horario conveniente que para la entrevista y se administraron de manera presencial, posterior a la obtención de consentimiento por parte de la persona docente. Debido a la cancelación de clases por factores climáticos, una de las entrevistas se completó por medio de una llamada telefónica. Se utilizarán códigos para proteger la identidad de las docentes involucradas en la investigación y se tomaron notas durante la entrevista para recolectar las respuestas. La entrevista incluyó preguntas generales, abiertas, de conocimiento, para ejemplificar y fue validada por el juicio de expertos.

- **Observación directa:** La observación es una forma de registrar de manera sistematizada lo que se pretende conocer (Campos y Lule, 2012). Se realizaron observaciones en el aula de clases para conocer las prácticas docentes para la enseñanza de la lectura en primer grado y sus interacciones con el alumnado en la aplicación de sus conocimientos sobre lectura. Se hizo una prueba piloto antes de iniciar el período de observaciones. Se estableció un período de observación de 3 días que se llevaron a cabo en un rango de tiempo de una semana por cada salón de clase. La investigadora no participó en las actividades de la clase y fue exclusivamente una observadora de las interacciones, estrategias y prácticas que las personas docentes realizan para enseñar a leer.
- **Bitácora de campo:** La bitácora consiste en un cuaderno, en este caso de manera digital, donde se llevó un registro de notas adicionales, preámbulo de los resultados y también se documentó el proceso de las visitas a las escuelas durante el trabajo de campo. Aquí se incluyeron datos como la descripción del entorno escolar, descripción

del espacio físico del salón de clase, calendarización, comentarios que pudieron enriquecer la información obtenida por medio de las entrevistas y observaciones.

3.7 Procedimiento de recolección de datos

Para realizar la investigación, se siguieron tres etapas que condujeron la búsqueda y el análisis de la información. La primera etapa comenzó con la selección del tema ya planteado y la delimitación de la problemática a investigar: las prácticas pedagógicas en la enseñanza de la lectura en primer grado y su relación con la evidencia científica. Se construyó el marco teórico para obtener información relevante a la temática y respaldar la búsqueda del supuesto de la investigación. Para alcanzar el objetivo general de la tesis y los objetivos específicos se realiza inicialmente la selección de las personas participantes en la investigación. Posteriormente se establecen y construyen los instrumentos para la recolección de información entre sujetos participantes de la investigación.

En la segunda etapa se llevó a cabo la recolección de los datos por medio del acercamiento con los sujetos participantes. Se realizan las entrevistas semiestructuradas, previamente validadas por el juicio de expertos. En esta etapa se recolectó información sobre los conocimientos que las personas participantes del estudio tienen acerca de cómo se enseña a leer en el primer grado por medio de las entrevistas. La investigadora realizó las entrevistas de manera presencial, guiando las preguntas de manera oral y haciendo una combinación de apuntes y grabación de las respuestas de las entrevistas.

Posteriormente se hicieron las observaciones no participantes del proceso de enseñanza de la lectura. Estas se llevaron a cabo dentro de los salones de clase de primer grado durante los periodos de la clase de Español que correspondían al primer

bloque de instrucción al alumnado. Se siguió una lista de cotejo con indicadores a tomarse en cuenta como guía de la observación para su posterior análisis de acuerdo con los elementos que la evidencia señala sobre las prácticas pedagógicas efectivas para la enseñanza de la lectura. En las observaciones de las prácticas docentes se consideraron elementos como por ejemplo la enseñanza explícita, participación, acceso equitativo, metas claras y exposiciones frecuentes y más específicamente sobre las prácticas utilizadas para guiar la enseñanza de la lectura se registró con base en los cinco pilares fundamentales para la lectura, actividades promotoras del procesamiento o mapeo ortográfico y la metodología implementada.

Al completar las observaciones se efectuó la digitalización de texto escrito a un documento electrónico para poder ser incorporando al software de apoyo para el análisis y pasar a la comienza la tercera etapa en la que se procede a la triangulación de la información sobre los conocimientos que las personas docentes reportan sobre la enseñanza de la lectura, las prácticas observadas en la enseñanza de la lectura y la evidencia de la ciencia de la lectura.

3.8 Diseño del método

El diseño del método permitirá trazar el camino a seguir para responder a las preguntas de la investigación. Un enfoque cualitativo se interesa por comprender los significados de las experiencias, las interpretaciones y cómo se construyen los conocimientos de una realidad a partir de los participantes de ese entorno. Una investigación desde el enfoque cualitativo permitirá el encuentro de la persona investigadora con las experiencias docentes en el proceso inicial de la lectura desde el contexto real para poder lograr un acercamiento interpretativo y la comprensión del

fenómeno desde ese ambiente educativo natural para lograr llenar los vacíos que originados con el planteamiento del problema inicial.

La investigación: *Prácticas pedagógicas vinculadas con la ciencia de la lectura que utiliza la población docente para enseñar a leer en primer grado en San Pedro Sula, Honduras, 2022*, tiene como finalidad analizar los conocimientos y las prácticas pedagógicas de la comunidad docente que enseña a leer, desde el lente de la ciencia de la lectura, por lo que se elige un enfoque cualitativo para lograr los objetivos planteados, ya que permitirá el acercamiento al contexto educativo de la comunidad docente y comprender cómo realizan su labor de enseñanza de la lectura.

El paradigma cualitativo en la investigación científica facilita obtener información del contexto real y analizar fenómenos sociales. El método cualitativo aporta valor interpretativo por medio del análisis, la descripción o la síntesis de las realidades estudiadas desde el acercamiento a los hechos de una realidad (Mannen, 1983, citado en Álvarez-Gayou, 2014). Como perspectiva ontológica se reconoce que no hay una sola realidad por conocer, sino diversas interpretaciones de esa realidad. La investigación es de carácter interpretativo. No se trata de definir un fenómeno sino de construirlo y descubrirlo a través de los sujetos participantes. En relación con la perspectiva epistemológica se establece que el propósito del estudio es interpretativo inductivo, naturalista en un contexto definido del cual se obtendrán los conocimientos de la realidad investigada.

La teoría en la investigación busca construir una realidad a partir de los hechos que se observen y transformar la información en la generación de categorías para posteriormente realizar un análisis. Se reconoce que la realidad es dinámica, construida y contextualizada. El análisis de la relación sujeto objeto se reconoce influida por valores subjetivos que se buscan explorar para analizar. El objeto de la investigación se define

como las prácticas docentes y el sujeto lo conforman las personas docentes que llevan a cabo la enseñanza de la lectura en el primer grado.

Consciente que no se estudian variables sino una realidad humana dentro de un ecosistema educativo se establece que la investigación debe ser flexible y con una dialéctica interpretativa en el proceso de análisis de la información en el proceso investigativo. Los estudios de casos en investigación permiten la obtención de un producto descriptivo enriquecedor (Merriam, 2009), razón por la cual se elige este método para los fines investigativos. El estudio de caso busca obtener un conocimiento profundo de una unidad de estudio específica acotada, que en esta investigación es la población docente y sus prácticas para enseñar a leer. Esto se pretende realizar en el contexto real en el que ocurre el fenómeno: el aula de clases. Este tipo de investigación resulta particularmente útil para responder preguntas sobre el “cómo” y el “por qué” (Yin, 2002; citado por Yazan, 2015) de una realidad en su contexto natural.

Los elementos que se desean explorar son los conocimientos y las prácticas docentes aplicadas en la enseñanza de la lectura inicial, a partir de la observación, y analizar su relación con la ciencia de la lectura. Investigar esta realidad en el aula de clase, promueve una profundización con intensidad sobre los procesos de la enseñanza de la lectura y los conocimientos que el profesorado posee en el primer grado. Se realizarán observaciones directas de las prácticas docentes en el aula de clases y entrevistas con las personas docentes para recolectar la información y experiencias que permitan contestar las preguntas de investigación. De una manera más puntual, se observará si se aplican los conocimientos respaldados por la evidencia científica para asegurar que el estudiantado desarrolle la habilidad de la decodificación de palabras y construcción del procesamiento o mapeo

ortográfico para aumentar la relación fonema-grafema que permite al alumnado avanzar hacia decodificación y que favorece la comprensión lectora y la lectura oral autónoma.

Los hallazgos de la investigación aportan conocimiento sobre el proceso de enseñar a leer en el primer grado desde el contexto natural donde se desarrolla la lectura desde una dimensión deductiva y envolvente, para la comprobación del supuesto de la investigación y los resultados del proceso del estudio de caso brindarán conocimientos enriquecedores para la comprensión del inicio de la lectura y su enseñanza en el primer grado.

3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

La información obtenida por medio de las entrevistas y las observaciones en el aula de clases permitió llevar a cabo el análisis de los resultados. Este proceso implica los procedimientos para llegar a conclusiones e interpretaciones a partir de la información codificada recolectada de las prácticas docentes y los conocimientos del profesorado. El análisis de datos cualitativos se define como la organización y manipulación de la información obtenida por una persona investigadora que permite establecer relaciones, la interpretación, y la extracción de conclusiones.

La fase del análisis de información comenzó por la depuración y revisión de las transcripciones de las entrevistas y las observaciones para posteriormente definir las categorías y sus códigos. Al completar las entrevistas, se procedió a la transcripción de la información por medio del Software Sonix que es un programa en línea que traduce el habla en texto con alta fidelidad. Estas transcripciones se codificaron utilizando el libro de códigos previamente construido con las categorías deductivas de la investigación. El sistema de categorías se construyó a partir de la codificación de las unidades de texto de las fuentes de información. La codificación de la información se realizó por medio del programa Atlas.ti. Las unidades etiquetadas por medio de los códigos permitirán aislar las

categorías creadas y así encontrar relaciones entre ellas y permitir la interpretación entre toda la información que los participantes brindaron. Este proceso se realizó de manera iterativa hasta alcanzar un punto de saturación.

Una vez completa la identificación de las categorías comienza una etapa analítica y reflexiva de la información codificada. Se realizó una triangulación de datos entre la teoría de la ciencia de la lectura con las categorías de las observaciones de las prácticas docentes observadas y de los conocimientos sobre la enseñanza de la lectura recopiladas en las entrevistas. La triangulación en la investigación cualitativa comprende la implementación de diversas estrategias para el estudio de un fenómeno con el fin de ampliar la perspectiva y corroborar hallazgos en un estudio (Benavides y Gómez-Restrepo, 2005). La investigadora procedió a partir de la información a analizar si existe relación entre las prácticas docentes y la evidencia científica en la enseñanza de la lectura para comprobar los supuestos de la investigación.

3.10 Consideraciones éticas

La validez, confiabilidad y ética son componentes muy importantes para que los resultados en una investigación cualitativa tengan rigurosidad científica (Merriam, 2009). Las investigaciones educativas que se desarrollan con la participación de personas, tienen, además, la responsabilidad de considerar cuestiones de valor y ética con un enfoque en las personas participantes y no sólo de los resultados. Como una anticipación a dilemas de juicio que puedan surgir, se establecieron los siguientes principios éticos durante el proceso de investigación:

- Propósito: Se informó a las personas participantes de manera clara los objetivos de la investigación, la justificación y método a utilizar en la investigación.

- Consentimiento: Se brindó a las personas involucradas en la investigación toda la información referente a los beneficios, propósitos y generalidades de su participación. Se brindará un documento donde autoricen que dan consentimiento para que la persona investigadora pueda realizar las entrevistas y las observaciones.
- Confidencialidad: Se protegieron las identidades de los participantes en la investigación. Se utilizarán códigos para omitir los nombres tanto del profesorado como de las instituciones que formaron parte de la investigación
- La investigadora condujo el proceso con sensibilidad y manejó con responsabilidad la información recolectada, su análisis y publicación.

Capítulo 4. Análisis de resultados

A continuación, se presenta la información recolectada en entrevistas y observaciones de aula de maestras que enseñan a leer en primer grado en tres escuelas de la ciudad de San Pedro Sula. Asimismo, se analiza esta información para proponer hallazgos y formular conclusiones que respondan a las preguntas de investigación. Como parte del capítulo se discuten, por un lado, los hallazgos en las categorías de análisis planteadas inicialmente en el estudio y, por el otro, hallazgos en categorías emergentes. También se abordan las limitaciones que se presentaron en el proceso del trabajo de campo que pudiesen influir en los resultados.

El grupo participante en el estudio lo conforman tres maestras con más de veinte años de experiencia en la enseñanza en diversos grados de educación básica. Son maestras formadas por la Escuela Normal que además tienen el grado de Licenciatura en Educación Básica por parte de la Universidad Pedagógica Nacional “Francisco Morazán”. Las escuelas seleccionadas pertenecen al sistema de educación pública de Honduras; ofrecen servicio educativo desde el nivel prebásico.

Por ser un proceso de análisis deductivo se establecieron categorías a priori al trabajo de campo que orientaron la creación de las guías de entrevista y observación. Sin embargo, durante las entrevistas y las observaciones a las prácticas docentes se identificaron categorías que emergieron del contexto escolar y aportan información importante para el análisis; estas categorías emergentes también se incluyen en el informe de resultados.

4.1 Presentación y análisis de resultados

En este apartado se comparte la información que construyó las categorías de análisis de la investigación. Por tratarse de una investigación deductiva, se contaban con categorías ya definidas que sirvieron de orientación para crear las guías de observación con las que se

recolecta la información para el análisis. Durante la ejecución del trabajo de campo surgieron categorías emergentes que se consideran de mucha importancia para ampliar la comprensión del contexto en el que se analizan los conocimientos y prácticas docentes para la enseñanza de primer grado porque definen en gran medida las prácticas observadas.

4.1.1 El contexto escolar y las categorías emergentes

En el proceso de investigación para el cumplimiento del objetivo general de la investigación, fue necesario el acercamiento al contexto donde se realizan los intercambios de aprendizaje entre docentes y estudiantes. El contexto actual postpandemia emergió como una categoría de análisis debido a la manera en que condiciona cómo se experimenta la enseñanza y el aprendizaje en la actualidad. Este contexto se caracteriza por un conjunto de factores importantes que se evidenciaron en el proceso de trabajo del campo, y cuyo estudio permite comprender las prácticas de las docentes del primer grado de tres escuelas de la ciudad de San Pedro Sula, que participaron en esta investigación.

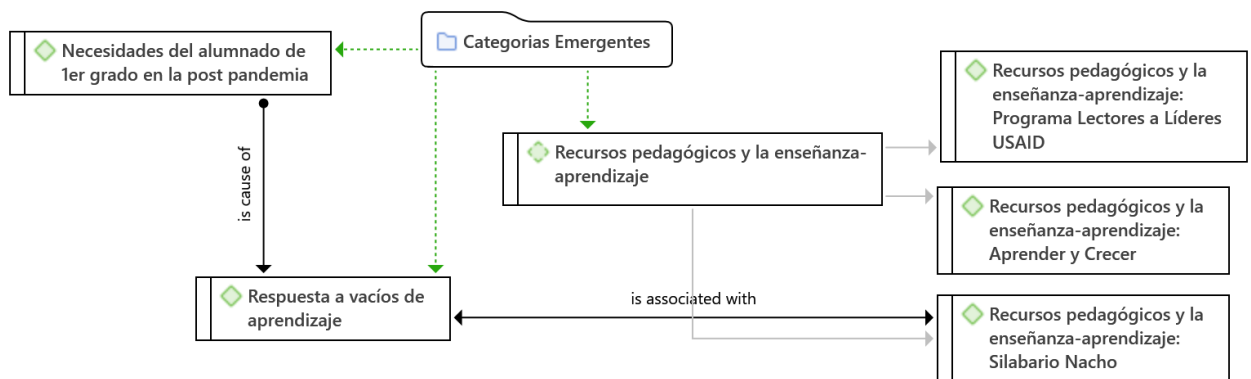
Un factor central para comprender los resultados de la investigación es el reconocimiento del momento particular que la comunidad docente atraviesa este año escolar, con el retorno a clases presenciales después de dos años de educación remota por la pandemia por COVID 19. Desde el mes de marzo del año 2020 las clases presenciales se suspendieron debido a la emergencia sanitaria provocada por la declaración de la pandemia a nivel global. Como consecuencia, la educación pública hizo una lenta adaptación a clases remotas con asistencia de la tecnología por medio de videos que se enviaban a plataformas y tareas compartidas para que los niños pudieran recibir asistencia desde su casa.

Este año, las escuelas han abierto sus aulas nuevamente y han dado la bienvenida al estudiantado. Se encontraron en algunos casos, con una matrícula disminuida, un

alumnado poco o nada preparado para comenzar el primer grado según las observaciones de las docentes y materiales que están adaptados a las necesidades del estudiantado, creando una serie de retos que agravan la situación del contexto para la enseñanza. Las maestras reconocen que el perfil de los alumnos en primer grado es diferente al que han recibido antes de la pandemia y por lo tanto han tenido que hacer modificaciones a su manera de enseñanza y a los recursos que utilizan en sus prácticas pedagógicas.

Figura 2

Las categorías emergentes de la investigación



4.1.1.1 Necesidades del alumnado de primer grado en la post pandemia

Las docentes declaran que el alumnado de primer grado comenzó este nivel sin haber alcanzado las competencias previas esperadas. Las observaciones directas de las maestras y la prueba diagnóstica oficial que se administra al inicio del año escolar evidenciaron las carencias en el aprendizaje del alumnado al comienzo del año escolar 2022, en modalidad presencial. Consistentemente, las docentes mencionan que se encuentran en lo que llaman un año atípico y diferente, debido al cambio en las modalidades de enseñanza por la pandemia. Han recibido un alumnado que no recibió clases presenciales en el nivel prebásico, que tuvo poco apoyo en casa para el aprendizaje durante la educación remota, que tenía temor del regreso a la actividad presencial y ahora deben impartir sus

clases con mascarillas sobre sus bocas. Las brechas de aprendizaje del alumnado son evidentes. También es evidente la falta de una planificación para satisfacer estas nuevas necesidades educativas. Las educadoras expresan así sus preocupaciones:

(...) ellos van despacio porque ellos no estuvieron en Preparatoria, los niños yo los he entendido que ellos venían que no podían, pero ni hablar...es diferente de otros años que me dan un grado que estuvo en preparatoria, que vienen activos. Y estos nada, Dios mío, viera que difícil (...) Maestra 1, Escuela 1.

(...) como es primer grado, se supone que ellos ya deberían de manejar todo lo que es la base, como el preescolar, pero estos niños no vienen así (...) Maestra 2, Escuela 2.

(...) es que es un año irregular, totalmente, no es normal. Maestra 1, Escuela 1.

(...) me siento frustrada porque en otros años he llevado primer grado y en agosto y septiembre la mayoría me leen de corrido, el dictado me lo hacen rápido. Pero bueno, una dificultad que tuvieron estos niños de adaptarse primero al centro educativo. Llegaron unos que pasó Semana Santa y todavía lloraban al quedarse aquí en el aula. Estaban muy apegados a la casa. Maestra 3, Escuela 3.

El cierre de las escuelas fue en marzo del 2020. Dos años después se retomó la enseñanza presencial de manera oficial en el sistema educativo hondureño. Durante los dos años de cierre se ofrecieron clases de manera remota con el apoyo de videos, tareas para ser completadas con apoyo de un adulto en casa, libros de actividades para el alumnado y hojas de trabajo que se revisaban cada 2 semanas. La modalidad de educación a distancia se ofreció a niñas y niños cuyas familias, en su mayoría, no tienen acceso a tecnología o cuyos padres no ofrecen el apoyo necesario. Estos factores influyeron en que la modalidad

a distancia derivara en poca participación del alumnado y desinterés por este modelo, que a la vez condujo a reducir el acceso a la educación.

En el alumnado que inició primer grado en el año 2022 se mezclan niños y niñas que se matricularon en la preparatoria, pero no la cursaron en realidad, con otros que cursaron la educación remota y algunos que no estuvieron matriculados ni recibieron algún tipo de enseñanza previo al primer grado; todos, debido a la edad, fueron promovidos al siguiente nivel. Las edades oscilan entre 5 y 7 años con algunos casos niños con sobreedad que se encuentran matriculados en grados superiores pero que, debido a su falta de dominio de la lectoescritura, se unen al primer grado durante la clase de español.

4.1.1.2 La respuesta de las docentes a los vacíos de aprendizaje durante la educación post pandemia

Al inicio del año escolar, las docentes identificaron que el alumnado no estaba preparado para el aprendizaje de los temas indicados en los libros de texto del primer grado. La respuesta de ellas fue modificar la instrucción de acuerdo con sus propios criterios, para solventar las necesidades del alumnado. Ante la falta de una orientación específica de parte de la administración de los centros respecto a las adecuaciones necesarias para responder a las necesidades actuales del alumnado, las docentes han improvisado. Lo que se observa en las prácticas es que se mezclan contenidos de lectoescritura emergente e inicial, en el primer caso para compensar los vacíos de aprendizaje que detectaron al inicio del año escolar. En las entrevistas informan que, en años anteriores, sus estudiantes iniciaban primer grado con conocimientos previos de lectoescritura tales como reconocimiento de las vocales y de algunas letras, además de amplio vocabulario y mayor desarrollo del lenguaje oral. En todas estas áreas hay carencias en este año académico.

El currículo y material de enseñanza de este año escolar es el mismo de años anteriores. No se hicieron modificaciones por parte de la administración escolar. Las docentes expresan que sintieron la necesidad de adaptar sus objetivos y actividades para ofrecer lo que ellas llaman “tiempo de preparación” previo a la enseñanza de la lectura propiamente dicha para todo el alumnado. Como se mencionó antes, no todos los niños y las niñas cursaron la preparatoria de manera virtual y, aun los que se conectaron a las clases virtuales o enviaron los trabajos asignados, no lograron el dominio de las habilidades previas para iniciar el programa de primer grado de manera exitosa como se revela en la siguientes citas:

(...) Me di cuenta que había que regresar como al periodo de preparación (...)

Maestra 1, Escuela 1

(...) lo mismo hablamos con ella, con la profesora Maritza, que los niños esta vez no vienen de preparatoria, no vienen ellos ya preparados para un primer grado, sino que aquí prácticamente nosotros. Yo he dado cuatro meses de preparatoria. Que hagan los rasgos de las letras, que desarrollen el motor fino, el motor grueso, que desarrollen el esquema corporal, que desarrollen el lenguaje y que desarrollen, bueno todos los sentidos, porque los niños no venían preparados para primer grado. Maestra 1, Escuela

(...) había que hacerle puntitos para que pudieran escribir, que eso es de preparatoria, o sea, es un retroceso que realmente hemos perdido mucho. Va a costar que nos pongamos al día. (...) Maestra 2, Escuela 2.

(...) entonces ahí nos vamos, pero como este ha sido un año irregular, yo he mezclado de todo. Maestra 2, Escuela 2.

(...) he combinado Métodos. El método, el que USAID, nos exige directamente el fonético. Pero yo he combinado el silábico, el fonético, el de cuentos, para ver por qué lado capta y con cuál. Maestra 3, Escuela 3.

Al momento de completar el trabajo de campo de esta investigación quedaban aproximadamente dos meses de actividad escolar para completar el programa de primer grado. Las docentes informaban que este tiempo no sería suficiente para que la mayoría del alumnado domine el código lector que les permita leer un texto simple y comprenderlo. La solución que visualizan es continuar ellas mismas con sus alumnos en segundo grado, pero esta decisión depende de la administración. Una de ellas se ha propuesto utilizar el periodo de vacaciones para reforzar las habilidades lectoras. Las expectativas sobre el periodo de vacaciones no son alentadoras; ellas informan que quienes reciben apoyo en casa muestran mejor desempeño en la lectura, pero en la mayoría de las familias los niveles de apoyo al aprendizaje son bajos.

4.1.1.3 Recursos pedagógicos y los procesos de enseñanza - aprendizaje

Otro elemento muy importante al analizar el contexto de la enseñanza en el primer grado es el de los recursos para la enseñanza y aprendizaje. El material de apoyo define en gran medida la metodología porque es el que el grupo de docentes utiliza para planificar sus lecciones, enseñar a leer, diseñar las actividades de la instrucción y determinar la secuencia de dichas actividades. Los materiales que usan las educadoras para enseñar a leer han experimentado cambios metodológicos a través de los años. En el año 2000 se introdujo el enfoque constructivista - comunicativo funcional que corresponde a la metodología global para la enseñanza de la lectura, según el *Manual de Lineamientos de la Secretaría de Educación* (2016) y el Currículo Nacional Básico. Recientemente se cambió al enfoque alfabético.

El material de lectura que se utiliza actualmente en los centros educativos son libros donados en el año 2018 por la Agencia para el Desarrollo Internacional de Estados Unidos (USAID). Los libros apoyan el programa “De Lectores a Líderes” que se implementa en el país desde el año 2017 hasta la fecha. La organización internacional encargada del programa es el *Education Development Center* (EDC) en coordinación con la Secretaría de Educación. Los objetivos del programa son apoyar el trabajo colaborativo entre actores clave y el Gobierno de Honduras y mejorar la lectura del alumnado del primer a sexto grado. El material donado consiste en cuatro libros: dos que son la guía para el maestro y dos que contienen actividades para el alumnado. Los libros promueven la enseñanza explícita y sistemática del código lector; sus contenidos abordan las cinco habilidades esenciales para el desarrollo de la lectura: conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, vocabulario y comprensión lectora.

El programa ofreció capacitación docente en prácticas basadas en evidencia para enseñar a leer, aunque no de la misma manera en todos los centros. En algunos centros el programa parece estar mejor estructurado porque siguen las capacitaciones continúan en la actualidad y se entrega material actualizado para reforzamiento al alumnado con mayores necesidades en el desarrollo de la lectura. En otros centros no se ofrece actualmente capacitación; en uno de ellos no se ofreció libros este año por lo cual se usaron libros que quedaron sin uso durante la pandemia.

En las observaciones a las docentes participantes se hizo evidente que planifican a partir del libro *Guía de Español del programa de Lectores a Líderes*. El modelo de enseñanza directa que el libro promueve se aplica en la instrucción al alumnado. El estudiantado va completando el *Libro de Actividades* durante la clase, pero también incorporan ejercicios y materiales que las educadoras formulan a partir del libro *Nacho*. En

uno de los centros se observó que se usa también el cuadernillo de escritura *Aprende Conmigo*. Las notas de observación que se presentan a continuación respaldan los hallazgos antes mencionados:

Me enseña un libro fotocopiado y encuadernado donde está lo que ella describe como “lo más importante para enseñar a leer”. Me sugiere “tómele una foto”. El libro es de la asignatura de Español “Aprendo a Leer y Escribir” del programa de Lectores a Líderes de USAID. Ella se refiere a lo más importante a una página donde se describe el Modelo de Enseñanza Directa. Observación 1, Maestra 1.

Las docentes guían su práctica con el modelo expuesto por el libro e identifican la enseñanza directa como lo esencial del proceso. Como ya se mencionó anteriormente, las docentes adecuan la secuencia de las actividades incluidas en el libro al ritmo de aprendizaje de su grupo, y agregan actividades de otros textos de enseñanza. El complemento para la enseñanza proviene frecuentemente del libro de lectura *Nacho*, un texto muy popular para la enseñanza de la lectura inicial creado en 1973, que se adaptó a varios países de Latinoamérica. La decisión de usar el libro *Nacho* como recurso, de acuerdo con las maestras, se justifica en que es un libro conocido por la mayoría de los padres de familia y tiene un bajo costo.

(...) entonces ahorita vamos a ver que saca la presidenta, porque el anterior cambió libros. No nos daban suficientes, nos dan de actividades, pero no para lectura, que son los más importantes. Entonces no tienen libro todos los niños. Entonces por eso es que no se puede. Entonces ¿qué hace uno?, pedirles el Nacho [a las familias]. Maestra 1, Entrevista 1

(...) yo me puse a pensar en la casa. ¿Cómo hago para que adelanten? Entonces yo les digo, vamos a jugar con el Nacho, pero solo leemos la imagen y las sílabas.

Para que ellos se pongan a jugar en la casa con ese libro les digo yo, vamos a jugar. Pero estamos usando el libro de USAID. Maestra 2, Entrevista 2

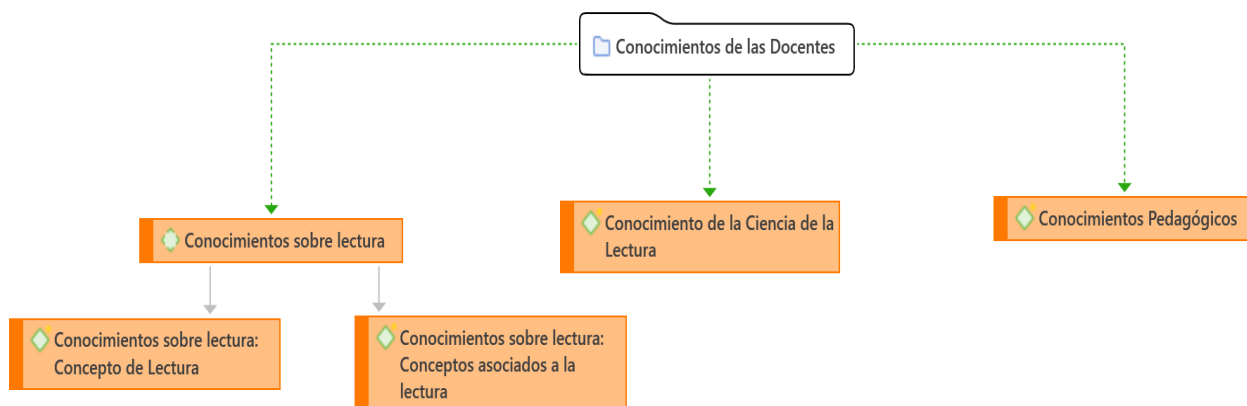
(...) lo uso más que todo para el orden de las letras Del Nacho. Pero igual uso éste, este que es el libro que estamos usando, de USAID, aquí está esta la M, la P, la L ahí llevan el orden, entonces es en este orden que yo trabajo (...) el Nacho, más que todo [lo uso] cuando hago carteles, los dictados y en la casa hay muchos papás que todavía lo tienen por [que lo usaron] otros hijos y lo usan para ponerlos a leer. Pero yo me dirijo directamente en la planificación con este (señala el libro de Español). Maestra 3, Entrevista 3.

4.1.2 Las docentes y sus conocimientos sobre lectura

Para explorar los conocimientos de las docentes, se hizo una indagación de aspectos tales como su visión sobre lectura, sobre su pedagogía y sobre la ciencia de la lectura. De acuerdo con Shulman (1986), en los conocimientos pedagógicos del docente se mezclan los contenidos y la pedagogía en un esfuerzo por tener una mejor comprensión del tema, en este caso lectura, para organizar la enseñanza según las necesidades del alumnado. Al acercarnos al conocimiento de las docentes se obtuvo información sobre las concepciones teóricas que guían sus prácticas y sobre si dichos conocimientos y prácticas se alinean con la ciencia de la lectura. La Figura 3 muestra las categorías utilizadas para clasificar el conocimiento docente.

Figura 3

Los conocimientos de las docentes sobre lectura



4.1.3 Conocimientos sobre lectura y las fuentes de donde provienen

Las visiones que las docentes compartieron en las entrevistas se acercan, en su mayoría, a los conceptos básicos con los cuales se define la lectura en la literatura especializada. Por ejemplo, tienen claridad de que la lectura es un proceso al que se llega al adquirir habilidades de decodificación, y que estas habilidades deben desarrollarse hasta el nivel de comprensión del significado del texto. De igual manera, reconocen que la lectura es un medio para desarrollar conocimientos y que es importante para desenvolverse exitosamente en la vida cotidiana. Sin embargo, no mencionan la importancia que la lectura tiene en captar significados o movilizar el pensamiento:

(...) Lectura es decodificar los grafemas de los fonemas. Que lean con fluidez. Que interpreten la lectura. No lean por leer, sino que ellos interpreten. Para que ellos se puedan desenvolver. Pueden leer recetas como armar un aparato eléctrico. O sea, si saben leer van a saber defenderse en la vida. Maestra 1, Entrevista 1.

La lectura es como un viaje donde usted lee y puede ir. Yo le digo a estos cipotes, quieren viajar, busquen un libro y lean. Pero ya más específicamente, la lectura es como descifrar sonidos, hacer los sonidos que veo, osea, el fonema de cada letra, pero a la vez tiene que comprender si es una palabra, tiene que saber qué significa la palabra y que es una lectura como un cuento. Tiene que saber comprensión, leer, no solo hacer los sonidos que mira el escrito, sino comprender lo que está, el significado de esta lectura. Maestra 2, Entrevista 2.

(...) sería como la habilidad de poder expresar lo que está en el escrito. La lectura tiene varias etapas, la interpretativa que es cuando el alumno interpreta lo que ha leído. Por ejemplo, en el caso de ayer, de las oraciones es la etapa estructural porque ellos leyeron las palabras independientes, luego armaron la oración y estructuraron la oración. Maestra 3, Entrevista 3.

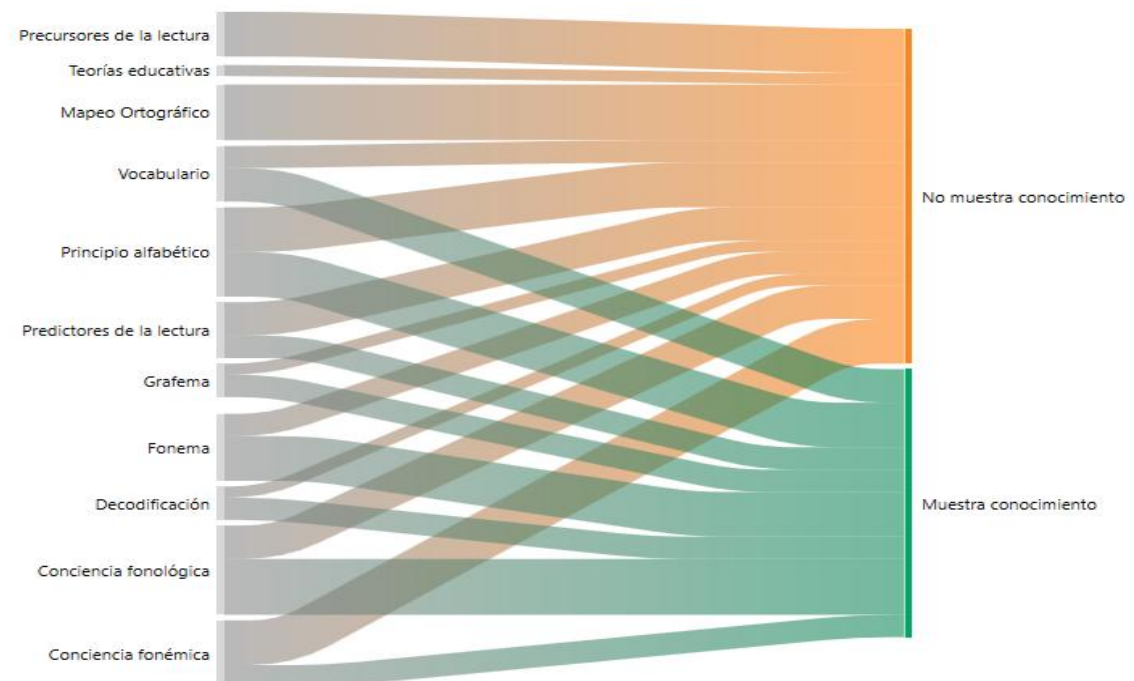
Al ampliar la indagación sobre el dominio de sus conocimientos, sus respuestas sugieren que falta una comprensión profunda de la lectura como concepto respaldado por la ciencia. Los conocimientos de la lectura y las nociones del aprendizaje infantil que se declaran en las entrevistas se alejan de un posicionamiento teórico que respalde la metodología que aplican en la enseñanza de la lectura. Por ejemplo, se evidencian las dificultades para mencionar un referente teórico o una corriente pedagógica cuando se les pide que amplíen sobre las teorías educativas que informan sus prácticas. En las respuestas se manifiesta que recuerdan o tienen noción de haber aprendido algo al respecto en su formación universitaria, pero no articulan dichos referentes con sus propias palabras.

En la Figura 4 se muestran términos asociados a la enseñanza y aprendizaje de la lectura con los cuales las docentes están familiarizadas, tales como conciencia fonológica, decodificación, fonema, grafema y vocabulario. Sin embargo, como se dijo antes, cuando

se pide explicarlos, se denota que el conocimiento de estos es insuficiente. Asimismo, se revela que términos como “precursores y predictores de la lectura”, “conciencia fonémica”, “mapeo o procesamiento ortográfico” y “ciencia de la lectura” son poco o nada conocidos.

Figura 4

Conocimientos de las docentes relacionados a la lectura



A pesar de que las docentes declaran tener conocimiento medio o alto sobre algunos conceptos, cuando se les solicita definirlos o explicarlos sus respuestas evidencian escaso dominio de estos. Una muestra de ello es que las docentes logran responder mejor estas preguntas cuando los ítems son de verdadero o falso que cuando deben compartir una definición conceptual y operativa de los procesos involucrados en la lectura.

Los conocimientos conceptuales y pedagógicos sobre lectura de las maestras se adquieren mediante aprendizajes recibidos en la formación inicial, tanto para la obtención de sus títulos en la Escuela Normal como en la Universidad para acreditarse como licenciadas en educación básica, también reciben influencia de las capacitaciones, de su experiencia docente y de la interacción con directores y colegas. Como se dijo antes, las docentes participantes en el estudio tienen títulos de maestras normalistas y son Licenciadas en Educación Básica por la Universidad Pedagógica Francisco Morazán.

Las capacitaciones que informan haber recibido son escasas y varían en su secuencia según cada institución; las más recientes son las que han recibido de parte del programa “De Lectores a Líderes” financiado por USAID. Estas capacitaciones han sido sesiones virtuales centradas en el uso del material didáctico del programa, o seminarios también virtuales para ampliar su comprensión sobre la enseñanza de la lectura. Las escuelas han recibido distinto nivel de apoyo por parte del programa. También han recibido apoyo de otros programas de capacitación del sector privado, por ejemplo, del proyecto Aprender y Crecer. En este último caso la capacitación trata temas de lectura y estrategias para la lectura de cuentos. Se completa además con donaciones de cuadernos, lapiceras, lápices, tijeras y pegamentos. Aprender y Crecer fomenta la literatura infantil en las escuelas públicas. Su apoyo prioriza la lectura de cuentos, y el desarrollo del vocabulario, de la motivación y del interés por la lectura.

Además de la formación en servicio que reciben de organizaciones de cooperación, las docentes informan que se apoyan en material que buscan ellas mismas en internet tales como hojas imprimibles con actividades que ellas denominan “de aprestamiento” para reforzar habilidades pre lectoras como esquema corporal, trazos, y conceptos de arriba y abajo e izquierda derecha. De igual manera, aprenden de manera informal mediante la

interacción con sus colegas quienes ofrecen consejos sobre materiales a utilizar y estrategias que ponen a prueba para determinar lo que funciona para las necesidades particulares de sus estudiantes.

4.1.4 Conocimientos pedagógicos

Las docentes, como se ha mencionado, no evidencian en las respuestas que dan en las entrevistas tener conocimientos pedagógicos claros y consistentes para guiarse en sus estrategias de enseñanza. Por ejemplo, al explicar sus prácticas, se refieren a procesos simplificados y se limitan a describir la secuencia de momentos en los cuales enseñan el código alfabético, en este caso explicando que comienzan con las vocales, y continúan con sílabas simples, sílabas inversas, palabras y oraciones. Coinciden con lo establecido en la literatura en que un aspecto clave de la enseñanza de la lectura es que esta sea explícita y sistemática. También aciertan al expresar que la lectura no es un acto natural del ser humano, sugiriendo que esta habilidad se debe aprender. A pesar de ello, no todas son precisas en indicar que el aprendizaje de la lectura requiere más que solo la exposición a libros, lo que sugiere que la comprensión sobre este proceso y su complejidad es insuficiente.

Dos de las tres educadoras tienen una concepción lineal de la adquisición de la lectura en la cual asumen que la conciencia fonológica es el punto de partida, luego de lo cual viene la decodificación y posteriormente la comprensión. Esta concepción lineal condiciona sus prácticas, por ejemplo, no perciben la importancia del desarrollo de la decodificación y la comprensión lingüística como procesos simultáneos. Debido a ello, sus estrategias se enfocan en que su alumnado aprenda a decodificar primero, sin prestar atención al desarrollo de la comprensión lectora como habilidad que inicia desde que

entran en contacto con el código alfabético y la lectura para construir significados que movilizan el pensamiento.

Tabla 1

Respuestas de las docentes a ítems de conocimientos sobre lectura

Ítems	<i>Maestra 1</i>	<i>Maestra 2</i>	<i>Maestra 3</i>
El alfabeto se comienza a enseñar hasta que los niños logran un manejo adecuado del conteo de sílabas en las palabras.	verdadero	verdadero	falso
Primero se enseña a decodificar y hasta que los niños dominan esta habilidad, se enseña el vocabulario.	verdadero	falso	verdadero

Las docentes revelan con sus respuestas que los conocimientos que tienen sobre lectura no les orientan en la escogencia de un método efectivo, basado en la evidencia, para enseñar a leer. Las respuestas a las entrevistas y las observaciones directas del proceso de enseñanza sugieren que las docentes se inclinan por el método fonético-silábico, pero los conocimientos que tienen del mismo no son suficientes para justificar este método. En sus respuestas indican que este es el método en el que más confían y con el que, desde su valoración empírica, han obtenido mejores resultados. La ausencia de explicaciones basadas en la evidencia o en evaluaciones sugiere que comprueban la eficacia del método mediante la experiencia de enseñar.

Investigadora: ¿Qué método utiliza para enseñar a leer?

MI: El método fonético. Fonético, los sonidos de las letras luego fluyen las sílabas, las palabras y luego el texto.

Investigadora: ¿Por qué usa este método?

MI: Pues me parece a mí que es el de más fácil comprensión de los niños.

Maestra 1, Entrevista 1.

(...) Y hemos usado mucho el método de enseñanza directa, que es el de USAID.

Entonces ahí nos vamos, pero como este ha sido un año irregular, yo he mezclado de todo (...) Entonces digo yo, realmente, de todos los métodos que hemos hecho nosotros, el que debió haber funcionado es uno que venía en un libro que se llamaba "Paco". Que el cipote se aprendía la palabra toda memorizada, pero como no estábamos acostumbradas, empezamos a mezclar Paco con pa, pe, pi, po, pu. Hicimos una ensalada de ese método me acuerdo. Maestra 2, Entrevista 1.

En las explicaciones sobre el método que utilizan para enseñar a leer, se incluye que este es el que se propone en la guía del material proveído como parte del programa “De Lectores a Líderes” (DLL). En este sentido, se percibe en las respuestas dificultad para distinguir un método de enseñanza de un modelo para la enseñanza. Dos de las tres docentes hablan del modelo de enseñanza directa, que es parte del libro de Español 1, como la metodología para enseñar a leer. Por ello responden que implementan, como metodología, el modelo de enseñanza directa. Comentan, además, que incorporan el método fonético, silábico y del cuento. Reconocen que actualmente mezclan métodos y que lo hacen para probar qué les funciona a sus estudiantes para aprender a leer.

El libro del programa DLL les brinda una guía para ordenar los fonemas y grafemas que deben enseñar; siguen esa secuencia y, por decisión personal, complementan con estrategias del libro *Nacho*. Explican que no implementan ningún método con fidelidad

porque combinan estrategias de diversos métodos, porque es la manera de solucionar las necesidades educativas del alumnado.

4.1.5 Conocimientos sobre la ciencia de la lectura

Las respuestas de las docentes también sugieren que no dominan el concepto de la ciencia de la lectura. Este término no es familiar para ellas. Al responder a las preguntas formuladas para explorar sus conocimientos relacionados, sus respuestas son generales o deducidas de otras definiciones sobre lectura. Aspectos tales como qué informa la ciencia de la lectura, en qué evidencias se respalda, cuáles son los procesos implicados a nivel neuronal en el aprendizaje de la lectura, y cuáles prácticas son efectivas para el desarrollo de estas habilidades en el alumnado no parecen ser conocimientos adquiridos. Una de las docentes buscó explicar la ciencia de la lectura relacionándola con la neurociencia, pero de ambos términos no parecía tener suficiente claridad. En resumen, la ciencia de la lectura y sus propuestas metodológicas, tanto con estos términos como con otros equivalentes, no son del dominio de las maestras participantes en el estudio. La Tabla 2 muestra las respuestas que respaldan las afirmaciones anteriores.

Tabla 2

Respuestas de docentes a conocimiento sobre la ciencia de la lectura

<i>¿Ha escuchado usted el término ciencia de la lectura?</i>	
Maestra 1	Sí, la lectura es una ciencia. La lectura es...tiene...es una rama de la ciencia que enseña al niño a conocer lo desconocido que leer.
Maestra 2	No, porque ahora hablan de neuro... Yo he visto vídeos en YouTube...neuro...cuál es la otra palabra?, pero más enfocada a las neuronas como trabajan toda la cosa, en cuanto a la lectura, pero para mí es un término ahorita que usted me lo dice, es nuevo. Neurociencia.

Las respuestas de las maestras también sugieren poco conocimiento sobre cómo el cerebro adquiere la lectura. Se revela escaso nivel de información sobre los hallazgos de la investigación científica en el ámbito de la lectura y sobre los métodos y estrategias que respalda la evidencia. Declaran que la lectura no es un proceso natural del ser humano y que debe ser enseñada de manera explícita y sistemática, pero al ampliar su explicación se hacen evidentes algunas inconsistencias.

Por ejemplo, no están familiarizadas con términos como predictores y precursores de la lectura y, por tanto, estos conceptos no están presentes en sus métodos de enseñanza de la lectura. Una posible explicación es que los conocimientos sobre lectura de las maestras fueron adquiridos en su formación en la escuela normal y la licenciatura, pero no han tenido una actualización al respecto.

4.1.6 Prácticas pedagógicas

La estrategia más frecuente que se observó en las aulas de las maestras participantes fue la enseñanza explícita. Las docentes se esfuerzan por enseñar de manera directa, modelar los pasos de una actividad y dar suficiente explicación para que el alumnado pueda ejecutar las tareas. Explican paso por paso las actividades y utilizan el pizarrón como medio para el modelaje de las actividades que se deben realizar en el cuaderno. Son claras explicando las metas de aprendizaje y lo que se espera que el alumnado haga y dónde lo debe realizar. Modelan las actividades paso a paso, utilizando la pizarra como ejemplo del cuaderno, hacen incluso el rayado de las líneas para facilitar la escritura de las letras y palabras en la hoja del cuaderno. Además, las docentes repasan la letra anterior antes de introducir una nueva.

Les informa que van a empezar la clase de español. *Saquen el Nacho*. Algunos no lo traen. Les recuerda que ya vieron las vocales y la lección de papá y mamá “*ya se la saben*”. Les dice que ahora verán otra lección. Con su Nacho en la mano, dibuja una loma en el pizarrón y escribe la palabra loma. Les enseña la loma y explica su significado. “*Entonces esta palabra es Loma, esta letra (l) tiene un sonido /l/*”, hace el sonido de la l, lo repite y el alumnado lo repite. Luego pide participación individual y pasa alumno por alumno pidiendo que hagan el sonido de la l. *Entonces esta letra tiene ese sonido vamos a ver dónde la encontramos*, dice mientras señala arriba del pizarrón un abecedario y ubica la letra l en la pizarra. La maestra modela como escribir la letra “*esta es la mayúscula*” dice, mientras repite el sonido muchas veces, removiendo su mascarilla. Pide la participación de los alumnos. Algunos, pasan a escribir la mayúscula y la minúscula. Les indica que la tienen que hacer de arriba hacia abajo. Les halaga, les dice “*muy bien*” y les indica que todos van a pasar al pizarrón. Llama por turnos a los niños en grupos de 3 al pizarrón y les ofrece refuerzos verbales. Maestra 1, Observación 1.

La M2 escribe la letra R mayúscula y minúscula en la pizarra. Modela paso a paso. Pregunta cuándo se usa la mayúscula. Les recuerda que, si ponen atención el viernes, van a celebrar con una piñata. Les pide que escriban en el aire y va recitando “*palito, cabecita y el palito para que no se caiga*” “*un palito me regresó por el mismo caminito y vueltecita*”. La M2 les enseña la actividad de escritura que van a realizar: una cartulina con las letras Rr y el dibujo de un ratón. Le pide ayuda a alguien que “*esté sentado y callado*” para repartir el material. Al tener las cartulinas, les modela la secuencia de las letras y les pide que sigan con su dedo los trazos mientras ella hace lo mismo desde el pizarrón (...) Maestra 2, Observación 2.

La M3 les indica que hoy van a aplicar lo que practicaron ayer y que tendrán un dictado. Les muestra cómo van a escribir. Modela en la pizarra mientras les pide cuaderno y lápiz. Les instruye que van a pasar de 3 en 3 a la pizarra. Llama a los primeros 3 niños, recordándoles que tienen que poner atención a lo que ella dice no a lo que los compañeros van diciendo. Maestra 3, Observación 1.

Se observa que la manera de corregir errores no siempre contribuye a activar la asociación grafema – fonema para lograr la encodificación de palabras. También hay presión para que el alumnado tenga ya memorizadas las sílabas o las identifique auxiliándose por medio de la recuperación de la familia silábica. Les repiten la familia silábica para que el alumnado encuentre la sílaba que les hace falta en una palabra o les recuerdan la letra asociándola a una palabra diferente a la que están escribiendo.

Mientras va haciendo su ronda, encuentra niños que no hacen la asociación grafema - fonema. *“Niños díganle a esta niña cómo empieza moneda” “si es moneda ¿porque no tiene acá la m”?*. Ahora dibuja una dama. – *“¿cuál da? La de dedo. Diga daaa maaa, piensen cuál sonido es, como dice ahí, la de dedo, da de dedo, primero la /d/ y después la /a/ ¿cómo va a ser /sa/? sama va a decir”*. Maestra 2, Observación 2.

“Vamos con la letra de dedo (se señala el dedo), ¿A quién le gusta las donas? Vamos a traer donas para el que haga bien el dictado. Escriban dona. Tienen que poner oído atento a las vocales, no es posible que son las primeras que se aprendieron y tenga que estar repitiendo. Camino...la de casa, la de mamá.” La maestra dicta las palabras y las descompone en sílabas. Solamente 1 de los 3 alumnos que pasan al pizarrón logran hacer las conexiones grafema-fonema para completar la palabra. La ayuda que la maestra brinda es repetir las palabras o las

sílabas y recordar las familias silábicas. Si la palabra es mesa les dice “*con la m de mamá*” o “*con la m de ma, me mi, mo mu.*” Maestra 3, Observación 1.

Además de la enseñanza explícita, también se observan suficientes repeticiones de una actividad. Las docentes brindan exposiciones frecuentes a las actividades que se llevan a cabo para la enseñanza de la lectura. Asimismo, repiten las instrucciones con frecuencia. También practican de manera repetida con el modelaje y el trabajo en grupos pequeños, lo que contribuye a que el estudiantado que ya cuenta con nociones de la asociación grafema fonema pueda hacer automatizaciones debido a las diversas exposiciones a una misma tarea.

Las docentes promueven la participación trabajando en grupos pequeños que llaman a la pizarra. Aunque hacen preguntas para generar participación oral esporádicamente, estas usualmente las responde una minoría del alumnado que corresponde a la porción que tiene mejor dominio de la lectura de palabras; esta práctica puede aislar a quienes no se atreven a participar por temor a fracasar. El proceso es más equitativo al momento de pasar a la pizarra en grupos; todos y todas tienen oportunidad de involucrarse. Las docentes también hacen un gran esfuerzo por brindar a todo el alumnado materiales para completar sus actividades y no quedarse sin practicar, a pesar de la escasez de materiales.

(...) “*entonces vamos a escribir las sílabas. Pasen las niñas a la pizarra a escribir las sílabas.*” Un grupo de niñas pasa a la pizarra a escribir la le li lo lu. La maestra las observa y les comenta: “*excelente*”, las corrige cuando escriben las letras minúsculas muy grandes o cuando escriben de abajo para arriba los trazos de las letras. Les pide a los otros alumnos que den un aplauso a las niñas y así llama a otro grupo para seguir haciendo lo mismo mientras les dice “*lean mientras escriben*”. Maestra 1, Observación 2.

Las actividades de enseñanza de la lectura comienzan con el aprendizaje de las vocales. Esta secuencia es sugerida tanto por el libro *Español I* del Programa “De Lectores a Líderes” como por el libro *Nacho*. A partir del reconocimiento del sonido y la grafía de las vocales, comienzan a enseñar las consonantes para crear sílabas, palabras y posteriormente oraciones. El libro *Español I* no incluye prácticas aisladas y repetitivas de las familias silábicas, razón por la cual las maestras se inclinan a incorporar segmentos del libro *Nacho*. Avanzan con la secuencia del libro principalmente en tareas de escritura de letras, sílabas y palabras. Realizan las consignas del libro en la secuencia sugerida e incluyen las lecciones del *Nacho* para practicar silabeo, planificar dictados, dirigir actividades de escritura de palabras y lectura de oraciones.

La evaluación de las docentes se centra en el uso y la lectura de las sílabas, y escritura de palabras. En las actividades que se observaron ya se había incorporado la evaluación de la lectura de oraciones, aun cuando el alumnado no mostraba dominio con independencia de esta habilidad. La mayoría de los textos utilizados para leer oraciones eran de uso frecuente por lo que no fue posible determinar si leían las oraciones porque estaban descifrando el código lector o porque las habían memorizado.

Las prácticas de decodificación se realizan con todo el grupo. Las docentes siguen un formato en el que explican, modelan, guían la práctica y posteriormente motivan la práctica independiente, sin embargo, en esta última etapa se observa poco dominio de las habilidades de lectura por parte del alumnado. Se observó que solamente una minoría mostraba independencia en las habilidades que se practican.

La lectura de textos se hace mayormente en grupo. En esta actividad se pudo notar que solo una porción del alumnado realmente va descifrando el código lector mientras avanza en el texto; era común ver estudiantes repitiendo lo que escuchaban sin sostener la

mirada en las letras plasmadas en el libro. Algunos habían memorizado los pasajes de los libros que utilizan para la lectura y recitaban los textos sin decodificarlos.

Pocos niños logran leer solos. La maestra se detiene porque los niños todavía no están listos. “*Vamos a leer*”. Ella parada enfrente de la clase va leyendo y ellos repiten lo que escuchan. Así van leyendo toda la página. Ella les indica “*vuelvan a leer*”. Pocos niños van siguiendo la lectura. Noto que la mayoría no tienen sus ojos en el libro, solo repiten sin ver el libro. Ella lee las palabras, ellos van repitiendo. Después ella les dice - “*van a leer palabras con las sílabas que ya se saben de la lección de ma me mi mo mu pa pe pi po pu (...)*”. Maestra 1, Observación 3.

Ella va señalando el papelógrafo y ellos van leyendo (algunos no repiten). Indica “*ahora vamos a hacer magia*” Escribe las sílabas: de, do, di, du, da. “*Vamos a hacer magia*”, *si a esta “de” le pongo “s” que dice...* La maestra cambia las sílabas agregando la letra “s” al final, ahora las borra y agrega la “l”, exagerando los movimientos de la boca mientras lee, ahora cambia la “l” por “n”, algunos niños leen al unísono. - no todos participan. Maestra 2, Observación 1.

La maestra pega una cartulina en la pizarra y les explica que van a leer todos juntos. En la cartulina están las vocales, las familias silábicas que han estudiado y las palabras con esos grafemas. Ella les recuerda que esas sílabas son para que aprendan a leer. Leen al unísono, pero no todos participan. Algunos repiten sin seguir el texto con la vista. Maestra 3, Observación 1.

Las necesidades educativas del alumnado de primer grado en la educación post pandemia y la falta de un conocimiento pleno sobre las metodologías para enseñar a leer ha llevado a las docentes a incorporar diversos métodos y recursos; esta es la respuesta a

la inseguridad que tienen respecto a cómo ser efectivas en la enseñanza de la lectura. Aunque describen que anteriormente utilizaron el método global, reconocen que también han implementado estrategias del método fonético porque con el método global no había progreso en la decodificación. Actualmente utilizan el método fonético, pero conservan la idea de que el método global podría ser una buena alternativa porque observan que sus estudiantes todavía no logran leer con fluidez y comprensión.

(...) bueno, he combinado métodos. El método que USAID nos exige directamente el fonético. Pero yo he combinado el silábico, el fonético, el de cuentos, para que ver por qué lado capta y con cuál. Maestra 3, Entrevista 3.

Me gusta bastante el método de USAID de enseñanza directa, pero también le ponemos el alfabético, el que mire yo en ese momento lo adapto (...) Por eso yo lo hago. No está en ningún libro, yo me lo inventé. Lo agarro y le pongo con la r, s, l, n y las vocales (...) Maestra 2, Entrevista 2.

Otro hallazgo es el poco énfasis que se da a los componentes de la fluidez y la comprensión lectora. Al explicar cómo hacen la enseñanza de la lectura, es notorio que no hay actividades para desarrollar la comprensión lingüística que es clave para la comprensión lectora; cuando se habla de estos aspectos se hace sin conectarlos con el proceso de enseñanza. Las investigaciones respaldan la importancia de la decodificación como predictor de la comprensión lectora en los primeros años, y también respaldan la enseñanza de las habilidades lingüísticas puesto que influyen en el ritmo con el cual el alumnado desarrolla la comprensión lectora cuando haya dominado el código lector. Las docentes no parecen tener conocimientos sólidos sobre la relación entre decodificación y comprensión lectora, lo que las lleva a dudar de la eficacia de los métodos fonéticos.

(...) cuando vienen de recreo hacemos la hora del cuento para desconectarlos un poco y que se relajen. Les pongo historias con un parlante y así ellos escuchan cuentos. Ahorita estamos leyendo este, después les hago preguntas.

Maestra 3, Entrevista 3.

(...) ese era el método ideal (método global) porque nosotros ahorita queremos que el cipote no memorice, sino que como que analice el sonido y así se vaya, pero en realidad que se puede memorizar, porque el problema de la lectura siento yo, es la comprensión. ¿Por qué? Porque se dedican más a lo silábico "da-ma". Si leen esa oración, "Da-ni-el na-da ra-.." Cuando terminan de leer ya se le perdió la idea. Es diferente a decir "Daniel nada rápido" Maestra 2, Entrevista 2.

4. 2 Discusión de resultados

Las entrevistas revelan que los conocimientos teóricos de las docentes sobre conceptos relacionados con la lectura no son sólidos a la luz de los postulados de la ciencia de la lectura. Aunque la definición de la ciencia de la lectura es un término que no es muy frecuentemente mencionado en la literatura en español o en las investigaciones en la región, se tomó en consideración si a falta del manejo del vocablo como tal, las docentes tenían noción sobre lo que la evidencia científica revela sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje de la lectura. El desconocimiento fue general en ambos aspectos. Las docentes desconocen las diversas disciplinas científicas que contribuyen a la ciencia de la lectura y lo que investigaciones científicas informan en relación con el proceso de adquisición y enseñanza de la lectura.

La ciencia de la lectura permite comprender los procesos cognitivos necesarios para una lectura competente, los precursores de la lectura, las bases neurológicas que dan origen a la lectura y además brinda información experimental sobre los métodos más efectivos

para enseñar a leer al alumnado con y sin dificultades del aprendizaje. Este conocimiento acumulado por décadas representa una gran ventaja para la población docente que enseña a leer, sin embargo, este conocimiento no llega al docente con la agilidad necesaria para informar sus estrategias, creando una brecha entre la investigación y la práctica (Seidenberg, 2013). Entre los factores que Abbot y Greenwood (2001) señalan como causas de la brecha entre investigación y práctica se encuentra la falta de oportunidades significativas y directas de desarrollo profesional para la comunidad docente.

Los hallazgos de la investigación respaldan lo encontrado por Flores (2020) en su análisis de la formación inicial docente (FID) en Honduras; el estudio reveló grandes vacíos en el currículo con el cual se prepara a las personas que enseñarán en el futuro la lectoescritura inicial en Honduras. En sus conclusiones destaca la falta de uso de la evidencia científica para guiar la instrucción de los futuros profesionales de educación básica.

Sin embargo, los cursos relacionados con enseñanza de LEI no están lo suficientemente alineados con la evidencia contemporánea; el currículo presenta brechas y limita los procesos de formación de los docentes porque no proporciona un grado suficiente de dominio de contenidos y conocimientos de pedagogía de la LEI. (Flores, 2020, pp.1)

Las brechas del currículo en la formación docente respecto a la evidencia científica sobre lectura derivan en poco dominio de conocimientos actualizados sobre la enseñanza de la lectura; este es el caso de las docentes del estudio. En esta investigación se corrobora cómo la ausencia de un currículo de formación docente guiado por la ciencia impacta en la práctica de un grupo de docentes de primer grado que tienen entre sus misiones

fundamentales la de enseñar a leer y escribir. La carencia de conocimientos sobre la ciencia de la lectura afecta negativamente a las docentes al dejarlas sin las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para tomar decisiones acertadas e informadas sobre cómo enseñar. No se puede aplicar lo que se desconoce. En otras palabras, los vacíos en la formación docente se traducen en falta de conocimientos pedagógicos para ejercer la práctica en el aula de clases.

Las docentes que formaron parte de la investigación tienen una formación similar y sus postulados y prácticas sobre la enseñanza de la lectura en el primer grado tienen muchas coincidencias. A pesar de la experiencia acumulada en un promedio de dos décadas en la enseñanza de la lectura, estas docentes no se posicionan como expertas en la temática. Sus respuestas indican que no tienen seguridad de los conocimientos sobre lectura, ni sobre los conocimientos pedagógicos que informan sus prácticas o de los métodos que eligen para enseñar a leer.

La importancia del conocimiento docente se ha documentado en investigaciones longitudinales (Jackson, et al, 2014). Se ha demostrado que las habilidades cognitivas del profesorado están ligadas a un mayor desempeño en el alumnado tanto en países desarrollados como en países en vías de desarrollo (Hanushek et al., 2018) (Santibañez, 2006) (Marshal, 2009). El efecto positivo que el conocimiento docente tiene en el desempeño del alumnado es significativo. Un estudio de Bietenbeck et al., (2017) realizado en trece países en vías de desarrollo, reveló que el estudiantado alcanzó una mejora de 25% en su desempeño por cada desviación estándar de incremento en el conocimiento docente.

Moats (1994) y Moats y Lyon (1996) encontraron, por medio de entrevistas a docentes sobre conceptos relacionados a la enseñanza de la lectura, que estos educadores

tenían conocimientos insuficientes sobre la instrucción en lectura y que incluso “la ignorancia era la norma” en cuanto a conceptos relacionados a la ortografía. Décadas después, se continúan identificando brechas entre el dominio de los conocimientos sobre la enseñanza de la lectura entre el profesorado que enseña a leer y sus programas de formación, tanto a nivel internacional (Malatesha, et al., 2009) como en la región de Centroamérica. (Andrade et al., 2020)

Las participantes en esta investigación están ejerciendo la docencia en un año muy desafiante debido a las pérdidas de aprendizaje derivadas de la suspensión de clases presenciales durante dos años por la emergencia sanitaria del COVID 19 y se preocupan por el poco progreso de su alumnado que está por finalizar el primer grado sin las competencias necesarias para progresar con éxito en el sistema. La falta de dominio teórico sobre el proceso lector que la evidencia científica ha puesto al servicio de la docencia las lleva a tomar decisiones únicamente basándose en la experiencia que acumulan sin suficiente apoyo profesional, una experiencia que resulta limitada para satisfacer las necesidades educativas del alumnado. El resultado es que adoptan estrategias de enseñanza poco efectivas que no garantizan el aprendizaje del alumnado.

Un ejemplo de esto es el desconocimiento sobre los precursores y predictores de la lectura que conduce a centrar sus esfuerzos y energías en tareas de aprestamiento con un enfoque mayormente viso perceptivo. Entre las actividades que seleccionan para el fomento de la lectura se identifican consignas dirigidas al manejo de conceptos como arriba - abajo, izquierda - derecha, trazado, dibujo, esquema corporal, y otras de carácter similar; no dedican suficiente tiempo a desarrollar la conciencia fonológica, la conciencia fonémica, la conciencia de lo impreso, el uso de los conocimientos previos, el vocabulario o la

comprensión lingüística, todas habilidades de mayor impacto para el desarrollo de la competencia lectora. (Scarborough,2001)

Las docentes concentran sus esfuerzos mayormente en actividades destinadas al fomento del principio alfabético, que, aunque es un factor positivo porque favorece la decodificación, es limitado si no va acompañado del desarrollo de las actividades que transforman el lenguaje oral en palabras escritas y la activación de procesos más complejos como el procesamiento o mapeo ortográfico. El procesamiento o mapeo ortográfico conlleva que el alumnado analice las relaciones grafema-fonema al hacer la conexión entre el lenguaje oral y el lenguaje escrito. Modela la articulación del habla y los grafemas que representan esos sonidos, contribuyendo a la creación de representaciones o unidades de grafemas para ciertos fonemas que facilitan la automaticidad lectora. (Ehri 2014, 2020)

Las docentes enseñan de manera explícita la relación entre grafema - fonema, pero no promueven estrategias para desarrollar suficientes conexiones entre la conciencia fonológica, silábica y fonémica y el principio alfabético para lograr ese puente entre el habla y el sistema de escritura. Existe mayor inclinación a enseñar el fonema asociado a las sílabas que forman con cada una de las vocales con la secuencia: a, e, i, o, u (familias silábicas). Esto conduce a que el alumnado memorice palabras u oraciones completas como estrategia para la lectura o imite a sus pares en el momento de los dictados, dando la falsa impresión de dominio en las tareas realizadas en clase, lo que supondrá en el futuro un problema para la adquisición de la lectura independiente de palabras.

La experiencia docente ha derivado en que las educadoras tengan algunos conocimientos en relación con la lectura, algunos de los cuales coinciden con constructos que la ciencia de la lectura respalda, pero las docentes no saben cuándo la práctica que realizan tiene respaldo en la evidencia y cuando no, lo que hace que este conocimiento sea

influenciable o modificado a conveniencia, porque no es un acto consciente y sobre cuya validez tengan seguridad. Un ejemplo de esto es el uso del método fonético, que ha sido respaldado por la investigación porque favorece el desarrollo de ciertas habilidades necesarias para el dominio del código alfabético, sin embargo, lo utilizan porque se lo exige el programa que implementan o porque sienten que les funciona sin mayor claridad de sus virtudes y límites.

La selección de recursos para enseñar a leer es otro ejemplo. Esta decisión responde mayormente a aspectos como la familiaridad con el material, y a su accesibilidad ya que lo provee la Secretaría de Educación. No obstante, a pesar de que disponen de recursos basados en investigaciones científicas, no logran reconocer su valor y, al no saber lo que es efectivo para que su alumnado vaya progresando, terminan por retomar materiales con poca evidencia. En otras palabras, seleccionan e implementan recursos más por fidelidad que por comprender sus beneficios, y están permanentemente dudando de su efectividad.

El modelaje al alumnado al usar estos recursos y la explicación que les dan sobre los ejercicios a realizar llega hasta donde sus conocimientos pedagógicos les permiten; aunque intentan ser explícitas, al momento de dar instrucciones tienden a enfatizar la repetición de las familias silábicas dejando al alumnado con pocas oportunidades para desarrollar el pensamiento complejo que se requiere para adquirir las habilidades lectoras.

Las docentes reconocen que la lectura aporta conocimientos y que además es importante para desenvolverse exitosamente en la vida cotidiana, sin embargo, se enfocan en las habilidades menos complejas, como la decodificación. Esto en parte se debe a la concepción del aprendizaje de la lectura como el progreso lineal de la conciencia fonológica a la comprensión; no tienen claro cómo desarrollar la competencia lectora a partir de las habilidades cognitivas de decodificación y comprensión lingüística de manera simultánea.

El desconocimiento de cómo la decodificación y la comprensión lingüística construyen la comprensión lectora les dificulta diseñar estrategias que tomen en cuenta ambos factores para establecer bases lectoras que sean duraderas y sólidas para el aprendizaje continuo en años posteriores.

Las pérdidas de aprendizaje que se deben enfrentar en la educación post pandemia, en un sistema escolar que ya era deficiente antes de la emergencia, requiere de soluciones oportunas y eficaces. Para superar los desafíos actuales y progresar hacia mejores indicadores en el aprendizaje de la lectura, urgen medidas que tengan respaldo en la evidencia científica. No es momento de improvisar o ensayar estrategias que no tienen respaldo. El futuro del país está en juego. Se pierde mucho cuando no se actúa de manera acertada en la educación infantil y cuando no se da a la lectura la importancia central que tiene para el aprendizaje académico y para la vida.

4. 3 Limitaciones

Hay limitaciones en el estudio que conviene mencionar, para una mejor interpretación de estos resultados. Por un lado, el proceso de la investigación se realizó como parte de un programa de estudios de Maestría y, por tanto, el tiempo para completarla en las 3 escuelas seleccionadas, que se ubican en diferentes puntos de la ciudad, ha sido corto. Durante la recolección de datos hubo eventos inesperados debido a la situación climática que afectaron el calendario de las observaciones y entrevistas; las festividades escolares también redujeron el tiempo previsto para realizar algunas actividades de campo.

El tiempo destinado a la estructuración y la planificación de la investigación influye en el nivel de profundidad que se alcanzó en el conocimiento de las prácticas de las docentes. No hay duda de que, en un período más prolongado, realizado en diferentes momentos del año escolar, hubiese sido necesario para comprender mejor las causas de

algunos de los hallazgos que se han descrito. Un estudio más extenso hubiese permitido, por ejemplo, evaluar los aprendizajes del alumnado para apreciar mejor la relación entre ellos y las prácticas docentes. Esto no fue posible en esta ocasión, pero queda planteado como una posible forma de continuar el análisis iniciado.

Por otro lado, la coordinación de las visitas a la escuela fue un reto. A pesar de que el departamento administrativo fue muy abierto en colaborar con las visitas a la escuela y abrir las puertas de la institución para desarrollar el proceso de investigación, fue difícil avanzar rápidamente en el tiempo establecido debido a los horarios asignados por las directoras para realizar las observaciones.

Una vez iniciadas las observaciones y entrevistas, hubo pausas en el proceso debido a la cancelación de clases por eventos climatológicos y la amenaza de un huracán que se aproximó al territorio. Durante los meses de trabajo de campo se llevaron a cabo celebraciones como el Día del Niño y actos cívicos durante los cuales se suspendieron las actividades académicas. Las escuelas además suspendieron clases por las fiestas patrias y feriados nacionales, con consecuentes retrasos en el proceso de investigación.

Finalmente, aunque se realizó un máximo esfuerzo en el trabajo de investigación, se reconoce que pudiera existir una limitante en los hallazgos y sus análisis debido a la falta de experiencia de la investigadora realizando estudios de caso y llevando a cabo el ejercicio de recolección de datos para su análisis por medio de software de apoyo para la elaboración del presente informe.

Capítulo 5. Conclusiones

La lectura es un proceso complejo cuyo aprendizaje tiene muchas implicaciones. Los avances de la ciencia en educación ofrecen conocimientos sobre lo que ocurre en el cerebro mientras aprendemos a leer, sobre las maneras más efectivas para enseñar a leer, sobre los precursores para desarrollar las habilidades para practicar la lectura en forma exitosa y sobre los componentes cognitivos involucrados en el aprendizaje de la lectura desde diversas disciplinas. Esta investigación evidenció que estos conocimientos, tan valiosos, no son del dominio de las docentes que enseñan a leer en el primer grado en las escuelas seleccionadas.

La ciencia de la lectura es un compendio de hallazgos basados en la investigación que informan sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la psicología cognitiva, la lingüística, educación especial y las neurociencias. Las investigaciones que respaldan la ciencia de la lectura informan a la comunidad docente sobre cómo hacer una enseñanza efectiva y oportuna. Sin embargo, las docentes del estudio que se ha presentado no poseen estos conocimientos u otros equivalentes que den cuenta de los hallazgos científicos que pueden guiar sus prácticas de enseñanza y llevarlas a niveles más complejos.

Los conocimientos docentes son fundamentales porque influyen en el aprendizaje y desempeño académico del alumnado. Cuando el profesorado domina la ciencia y la aplica en la enseñanza de la lectura, los resultados son sostenibles porque las prácticas se derivan de decisiones informadas, desde la selección de los recursos a utilizar en la enseñanza de la lectura, hasta cómo adecuar dichas prácticas en concordancia con las necesidades particulares de su alumnado mientras avanza hacia el desarrollo de sus habilidades

lectoras. Por el contrario, en el caso de las docentes participantes en esta investigación, el proceso de enseñanza-aprendizaje depende más de los recursos que otros proveen para enseñar a leer que de sus propios conocimientos sobre lectura. Las docentes seleccionan materiales sin dominar los fundamentos teóricos que respaldan su efectividad. Esta situación limita el proceso de enseñanza. Al carecer de conocimientos sustentados en la ciencia, las docentes no cuentan con las herramientas que les ayuden a seleccionar estrategias adecuadas para enfrentar las necesidades del alumnado, porque las que consideran son reducidas.

La falta de conocimientos profundos, basados en la ciencia de la lectura, en el contexto de la educación postpandemia que es en el cual se desempeña actualmente el profesorado de la investigación, deriva en que las docentes duden de la validez de sus prácticas. Por ello buscan estrategias adicionales, material complementario o el uso de métodos en los que se mezclan postulados, a veces en forma contradictoria. La falta de seguridad en los conocimientos sobre lectura y los métodos que se eligen para enseñar a leer las ha llevado a tomar decisiones sin mucha orientación científica.

Las docentes todavía no tienen acuerdo con ellas mismas sobre cuál es la metodología más eficaz para enseñar a leer a todo el alumnado y, aunque aplican más el método fonético, por ser el que se sugiere en los materiales que utilizan, todavía se preguntan si el método global ayudaría al estudiantado a leer con mayor fluidez. Esta falta de conocimientos firmes, en los cuales descansar para determinar sus métodos con seguridad, también las lleva a hacer una combinación de ellos, siempre con dudas, porque las decisiones no están respaldadas en evidencia que dominen y comprendan.

En las prácticas docentes se observaron algunas, usadas con frecuencia, que la ciencia de la lectura respalda, tales como la enseñanza explícita y la sistematización de la secuencia de fonemas a enseñar. Las docentes ofrecen modelaje claro sobre la secuencia de actividades que esperan que su alumnado realice; estas actividades son específicas y se realizan como parte de una planificación secuencial para enseñar las relaciones entre grafemas y fonemas. Además, se repasan los fonemas aprendidos antes de introducir uno nuevo y se construyen palabras a partir de los fonemas aprendidos. Asimismo, se observa claramente que se refuerza el principio alfabético en las actividades de lectura. Sin embargo, cuando se realizan estas actividades, se observa que se apoyan en la memorización de las familias silábicas y que no hay suficientes oportunidades para incluir ejercicios que ligen el principio alfabético con la conciencia fonémica para lograr el procesamiento o mapeo ortográfico.

La lectura es uno de los procesos humanos más investigados por la ciencia, sin embargo, el desconocimiento de las docentes sobre la complejidad del proceso lector es un fenómeno que se ha documentado en la literatura internacional desde hace décadas y que continúa siendo estudiado por ser una problemática vigente hasta la fecha. Los vacíos en el profesorado parten desde los contenidos del currículum de formación docente, que no están actualizados con los hallazgos científicos más recientes sobre el aprendizaje y la enseñanza de la lectura. Las capacitaciones que las docentes reciben cuando están en servicio son insuficientes, y reducen la posibilidad de actualizarse en estrategias efectivas para la enseñanza de la lectura.

A pesar de la vasta cantidad de conocimientos científicos sobre el proceso lector, todavía no se diseminan suficientemente entre el profesorado que enseña a leer, limitando

que la población docente los use para guiarse en sus prácticas de enseñanza de la lectura. El acceso a estos conocimientos daría una ventaja significativa a la población docente, ya que contarían con criterios para planificar y diseñar sus prácticas pedagógicas para hacer modificaciones curriculares de manera más acertada, sin depender solamente del recurso didáctico como factor orientador de sus estrategias. La población docente poseería un mejor juicio para determinar si un material de lectura contribuye al proceso de enseñanza de la lectura si contara con estos conocimientos.

Los recursos del programa DLL han ofrecido material para la enseñanza de la lectura que tiene base en investigaciones científicas, sin embargo, su implementación aún no llena los amplios vacíos en la población docente de conocimientos sobre el proceso lector. El material del programa y las capacitaciones no se han aplicado de manera homogénea entre las instituciones, lo que podría reducir su impacto en la calidad de la enseñanza de la lectura. Esta limitación, además, ha llevado a las docentes a recurrir a recursos más accesibles como el libro *Nacho* que fomenta una lectura que enfatiza lo memorístico, dejando de lado el desarrollo de habilidades clave que promueven el mapeo ortográfico que activen la asociación grafema-fonema que permita la adquisición gradual de la fluidez y el significado de los textos. Dicho de otra manera, cuando no se distingue entre decodificación por la ruta de la memoria visual o por el mapeo ortográfico, se puede crear una falsa percepción de lectura, porque quienes están aprendiendo a leer podrían recitar los textos porque se han memorizado bancos de palabras u oraciones sin tener una comprensión profunda de lo que ellas representan que es lo que hace posible, en realidad, convertirse en lectores fluidos y eficientes.

El mapeo ortográfico acerca al estudiante a la fluidez y a la comprensión cuando al automatizarse el reconocimiento de las palabras por medio de las asociaciones grafema - fonema se aumenta el léxico y quien lee, ya no pone su esfuerzo en reconocerlas sino en darle sentido al texto. El conocimiento de este proceso es importante para la población docente porque relaciona la decodificación con el significado de las palabras y permite lograr conexiones de pensamiento que activan la comprensión, llevando el proceso de la lectura a instancias de orden superior.

Si bien en la región se han hecho esfuerzos por aumentar la cobertura educativa esto, por sí solo, no garantiza la calidad educativa. Nos enfrentamos a un sistema educativo con carencias que se han agravado debido a la pobreza de aprendizaje que ha impactado la educación a nivel global después de la pandemia por COVID-19. Por lo tanto, la capacitación docente en estrategias de enseñanza de la lectura que sean comprobadas y efectivas será un paso importante para garantizar que los esfuerzos docentes tengan un impacto más significativo en el aprendizaje del alumnado, cuando el aprender a leer evolucione a leer para aprender.

Capítulo 6. Recomendaciones

Los hallazgos de la investigación sugieren la necesidad de aumentar los conocimientos que guíen las prácticas docentes en la enseñanza de la lectura en primer grado. Los conocimientos clave en este ámbito se resumen en los postulados de la ciencia de la lectura. Hacer del cuerpo docente del primer grado especialistas en lectura es una tarea necesaria porque solo así pueden tener las herramientas para tomar decisiones con base en la evidencia que les permitan lograr mejores resultados al enseñar esta compleja competencia.

Un paso inicial para llenar los vacíos de aprendizaje de la población docente es la revisión de los programas de formación docente. El currículo de la carrera de licenciatura en educación básica debe ofrecer una instrucción que se alinee con la evidencia reciente, y que se apoye en las teorías educativas, investigaciones y metodologías de lo que se ha demostrado que funciona para enseñar a leer. Solo así el profesorado contará con la preparación para cumplir la tarea de formar lectores efectivos.

Además de una actualización del currículo de educación inicial docente, es importante revisar la formación en servicio. Es necesario que se impartan cursos que instruyan a la población docente sobre cómo reflexionar sobre sus prácticas considerando los métodos respaldados por la evidencia, para que puedan tener un juicio más crítico de sus propias actividades, y de los materiales, programas o metodologías que se les ofrecen, de manera que puedan discernir lo que tiene o no fundamento en la ciencia.

La ciencia de la lectura no es estática. Es necesario, por tanto, que la formación en servicio sea continua, de manera que los conocimientos se actualicen a partir de los nuevos hallazgos de las investigaciones científicas. Es indispensable, además, apoyar la formación con el acompañamiento a la población docente en actividades vinculadas directamente al proceso cotidiano de la enseñanza – aprendizaje de la lectura, por ejemplo, en periodos anuales que ofrezcan la oportunidad de poner en práctica los conocimientos.

Se sugiere que el programa que se utiliza actualmente en la enseñanza de la lectura en las escuelas del sistema público se implemente en todas las instituciones de manera consistente, tanto respecto a las capacitaciones como a la entrega de materiales y su seguimiento, para que se maximicen las oportunidades de impacto. Al ser un programa que se basa en la evidencia, el material toma en cuenta los conceptos esenciales de la instrucción en lectura, sin embargo, al no implementarse con consistencia en las instituciones, se disminuye su impacto. Es importante además que las docentes reciban conocimientos más profundos que les permitan comprender los beneficios para la instrucción del programa, para que acepten conscientemente su implementación porque saben por qué favorece la enseñanza de la lectura. Otro aspecto para revisar es la estrategia de continuidad del programa; debido a que este se promueve en el marco de la cooperación de una institución internacional, se corre el riesgo que al terminar el proyecto éste se descontinúe, se pierdan los progresos que se han logrado o se retorne a metodologías sin respaldo de la evidencia.

Respecto al uso del libro *Nacho*, sería útil que las docentes reciban formación en servicio que les ayude a conocer cómo optimizar su uso, para que no se limiten a estrategias de memorización como las que recomienda, sino que se complemente con otros enfoques de la enseñanza de la lectura, respaldados por la evidencia. Asimismo, se hace necesario

llevar la ciencia de la lectura a las capacitaciones de la comunidad docente en los niveles de educación prebásica a básica. Esto implica invertir en la mejora de la instrucción de la lectura en los primeros años, para elevar la calidad educativa de manera integral. Esta política aumentaría la probabilidad de que una mayor cantidad de estudiantes adquiriera la competencia lectora y llegue a los grados superiores con las habilidades básicas para aprender a aprender, porque dominan el proceso lector con autonomía y altos niveles de comprensión.

Es imprescindible que se realice una evaluación nacional sobre la situación actual del aprendizaje de la lectura, para tener información sobre la cual sustentar un plan de acción hacia su mejora. Finalmente, las políticas públicas educativas deben formularse considerando los desafíos que enfrenta el sistema escolar tras el impacto que la pandemia ha tenido en los perfiles de los educandos, para que puedan ofrecer soluciones acordes con sus necesidades que se traduzcan en acciones concretas, poniendo en el centro de ellas a la población docente, cuyos conocimientos y recursos actuales son insuficientes para hacer frente a esta realidad.

Capítulo 7 Bibliografía

- Adams, M. (1991) Why not phonics and whole language. *All Language and the Creation of Literacy*, pp. 40-53.
- Aiello, M., (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9(30),329-332. ISSN: 1316-4910. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35603008>
- Álvarez-Gayou, J. (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa fundamentos y metodología*. Paidós.
- Álvarez-Gayou, J., Camacho, S., Maldonado, G., Atala, C., Olgúin, A., Perez, M. (2014) La investigación cualitativa. *Xikua Boletín Científico de la escuela superior de Tlahuelilpan*. V.2, N.3
- Andrade, P., Stone, R. y Vijil, J. (2020). ¿Cómo se está formando al cuerpo docente centroamericano para enseñar la lectoescritura inicial? Aportes de una investigación regional a partir de cinco estudios de caso. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-33. Doi. 10.15517/aie.v20i2.41588
- Baddeley, A., Gathercole, S., & Papagno, C. (1998). The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105(1), 158–173. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.105.1.158>
- Baker, S. K., Fien, F., Nelson, N. J., Petscher, Y., Sayko, S., y Turtura, J. (2017). *Learning to read: “The simple view of reading.”* National Center on Improving Literacy. <http://improvingliteracy.org>
- Balbi, Alejandra, von-Hagen, Alexa, Ruiz, Carola, & Cuadro, Ariel. (2020). Precursores de la competencia lectora inicial en escolares hispanoparlantes de nivel

socioeconómico vulnerable. *Psykhē*, 29(1), 1-

15. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>

Barboza, F., Peña, J. (2014). El problema de la enseñanza de la lectura en educación primaria. *Educere*, 2 (59), 133-142.

<https://www.redalyc.org/pdf/356/35631103015.pdf>

Benavides, M., & Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124.

[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es)

[74502005000100008&lng=en&tlng=es](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-74502005000100008&lng=en&tlng=es)

Bietenbeck, J., Piopiunik, M., y Wiederlhold, S. (2017) Africa's Skill Tragedy: Does Teachers' Lack of Knowledge Lead to Low Student Performance? *Journal of Human Resources*. *Forthcoming*. 10.3368/jhr.53.3.0616-8002R1

Bowey, J. A. (2005). Predicting Individual Differences in Learning to Read. In M. J. Snowling & C. Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 155–172).

Blackwell Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch9>

Bravo Valdivieso, L. (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura.

Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36),50-59. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=836/83646546005>

Calkins, L. (2000). *The Art of Teaching Reading*. Longman.

Campos, G. y Lule, N. (2012) La observación, un método para el estudio de la realidad.

Revista Xihmai, VII (13), 45-60.

Caravolas, M., Lervåg, A., Mousikou, P., Efrim, C., Litavsky, M., Onochie-Quintanilla, E.,

Salas, N., Schöffelová, M., Defior, S., Mikulajová, M., Seidlová-Málková, G., y

- Hulme, C. (2012). Common patterns of prediction of literacy development in different alphabetic orthographies. *Psychological science*, 23(6), 678–686.
- Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill.
- Clark, C., y Peterson, P., (1986) *Teachers' thought processes*. The Institute for Research on Teaching.
- Constitución de la República de Honduras. Publicada en la Gaceta No. 23,612. 20 de enero 1982. (Honduras).
- Cook, B., Smith, G., Tankersley, M. (2012). Evidence-based practices in education.. 10.1037/13273-017.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Currículo Nacional Básico (2003) Secretaría de la República de Honduras
- Defining Movement. (2020, agosto, 03). *The science of reading: A defining guide*. <https://www.whatisthescienceofreading.org/science-of-reading-guide>
- Dehaene, S. (2015) *Aprender a leer: de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo veintiuno.
- Deshler, D.(2003) Intervention Research and Bridging the Gap between Research and Practice, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, v1, n1, 1-7.
- Duke, N.K., & Cartwright, K.B. (2021). The Science of Reading Progresses: Communicating Advances Beyond the Simple View of Reading. *Read Res Q*, 56(S1), S25– S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- early literacy*. Guilford Press.
- Ehri, L. (2014). Orthographic Mapping in the Acquisition of Sight Word Reading, Spelling Memory, and Vocabulary Learning. *Scientific Studies of Reading*, 18, 21 - 5

- Ehri, L.C. (2020). The Science of Learning to Read Words: A Case for Systematic Phonics Instruction. *Reading Research Quarterly*, 55 (S1), S45-S60.
<https://doi.org/10.1002/rrq.334>
- ERCE (2019) Estudio Regional Comparativo y Explicativo. UNESCO.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88(1), 3–17. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.88.1.3>
- Fierro, C., y Rosas, L., y Fierro, M. (1999). Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción.
- Flores, M., (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17. DOI: 10.15517/aie.v20i2.41598
- Freeman, Y. (1988). Do Spanish Methods and Materials Reflect Current Understanding of the Reading Process? *The Reading Teacher*, 41.
- Gersten, R., Dimino, J., Jayanthi, M., Kim, J., & Santoro, L. (2010). Teacher study group: Impact of the professional development model on reading instruction and student outcomes in first-grade classrooms. *American Educational Research Journal*, 47(3), 694–739. DOI: 10.3102/0002831209361208
- Greenwood, C., y Abbott, M. (2001). The Research to Practice Gap in Special Education. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 276–289.
<https://doi.org/10.1177/088840640102400403>

- Goldenberg, C. (2020). Reading Wars, Reading Science, and English Learners. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S131– S144. <https://doi.org/10.1002/rrq.340>
- Gómez, Luis Felipe (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, v38 (3-4),95-126.
Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27012440005>
- Goodman, K. (1967) Reading: A Psycholinguistic Guessing Game. *Journal of the Reading Specialist*. Vol. 6, No. 4, pp. 126-135
- Goodwin, A.P., & Jiménez, R.T. (2020). The Science of Reading: Supports, Critiques, and Questions. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S7– S16. <https://doi.org/10.1002/rrq.360>
- Gough, P., y Tunmer, W. (1986). Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education*, 7(1), 6–10. <https://doi.org/10.1177/074193258600700104>
- Greenwood, C, y Abbot, M. (2001). The research to practice gap in special education. *Teacher Education and Special Education*, 24(4), 276-289
- Guevara Y., López, A., García, G., Delgado, U., Hermosillo A., y Rugerio, J. (2008). Habilidades de lectura en primer grado en alumnos de estrato sociocultural bajo. *Revista mexicana de investigación educativa*, 13(37), 573-597.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662008000200011&lng=es&tlng=es
- Gurdián, A. (2007) *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*
- Hanford, E. (2019). At a loss for words: How a flawed idea is teaching millions of kids to be poor readers. *APM Reports*.
- Hanford, E. (2018). Hard words: Why aren't kids being taught to read? *APM Reports*.

- Hanushek, E., Piopiunik, M., y Wiederhold, S. (2018). The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance. *Journal of Human Resources*. DOI. 10.3368/jhr.55.1.0317.8619R1
- Hempenstall, K. (2014). What works? Evidence-based practice in education is complex. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 19(2), 113-127. DOI: 10.1080/19404158.2014.921631
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6a. ed.) McGraw-Hill.
- Hindman, A.H., Morrison, F.J., Connor, C.M., & Connor, J.A. (2020). Bringing the Science of Reading to Preservice Elementary Teachers: Tools That Bridge Research and Practice. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S197– S206.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 2, 127–160. <https://doi.org/10.1007/bf00401799>
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2015). Learning to Read: What We Know and What We Need to Understand Better. *Child development perspectives*, 7(1), 1–5. <https://doi.org/10.1111/cdep.12005>
- Instituto Nacional de Estadística (INE), 2021
- International Literacy Association. (s.f.). Science of reading in literacy glossary. <https://literacyworldwide.org/get-resources/literacy-glossary>
- Jackson, C. K., Rockoff, J. E., y Staiger, D. O. (2014). Teacher effects and teacher-related policies. *Annual Review of Economics*, 6, 801-825. <https://doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845>.

- Joshi, M., Binks-Cantrell, E., Hougen, M., Dahlgren, M., Ocker-Dean, E. y Smith, D. (2009). Why Elementary Teachers Might Be Inadequately Prepared to Teach Reading. *Journal of learning disabilities*, 42, 392-402. 10.1177/0022219409338736
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of fifty-four children from first through fourth grade. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Kilpatrick, D.A. (2015). *Essentials of Assessing, Preventing, and Overcoming Reading Difficulties*. John Miley & Sons.
- Kim, J. (2008). Research and the reading wars. *The Phi Delta Kappan*, 89 (5):372-375.
- Ley Fundamental de Educación 32-754, 22 de febrero del 2012, (Honduras).
- Lyon G., Chhabra V. (2004) The Science of Reading Research. *Educational Leadership*, 61(6),13. <https://eric.ed.gov/?id=EJ716786>
- Lyon, G. & Fletcher, Jack. (2001). Early Warning System. *Education Matters*.
- Marshall, Jeffery H. 2009. "School Quality and Learning Gains in Rural Guatemala." *Economics of Education Review*, 28, 207-216.
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.
- Medina, L., Valdivia, A., y San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psykhé*, 23(2), 1-13. DOI: <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.23.2.734>
- Menzies, H., Mahdavi, H. & James, L. (2008) Early intervention in reading: from research to practice. *Remedial and special education*, 29(2),67-77. DOI: 10.1177/0741932508315844
- Merriam, S. B. (2002). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. Jossey-Bass.

- Moats, L. (2020). Teaching reading "is" rocket science: what expert teachers of reading should know and be able to do. *American Educator*, 44(2), 4 -9. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1260264.pdf>
- Moats, L. C. (1994). The missing foundation in teacher education: Knowledge of the structure of spoken and written language. *Annals of Dyslexia*, 44, 81–102. <https://doi.org/10.1007/BF02648156>
- Moats, L. C., & Lyon, G. R. (1996). Wanted: Teachers with knowledge of language. *Topics in Language Disorders*, 16, 73–86.
- Municipalidad de San Pedro Sula. (s.f) <https://www.sanpedrosula.hn/>
- Murillo, J. (2015). Lecciones aprendidas de la investigación sobre eficacia escolar en america latina. *Revista Educación Y Ciudad*, (19), 7-16. <https://doi.org/10.36737/01230425.n19.111>
- National Council on Teacher Quality (NCTQ), 2020.
- National Reading Panel. (2000). Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. National Institute of Child Health and Human Development.
- Ozernov-Palchik, Ola & Gaab, Nadine. (2016). Tackling the 'dyslexia paradox': Reading brain and behavior for early markers of developmental dyslexia. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*. 7. n/a-n/a. 10.1002/wcs.1383.
- Paige, D., Young, C., Rasinski, T., Rupley, W., Nichols, W. y Valerio, M. (2021). Teaching Reading is More Than a Science: It's Also an Art (2021). *Reading Research Quarterly*. Reading Research Quarterly. 56. 10.1002/rrq.388

- Petscher, Y., Cabell, S., Catts, H., Compton, D., Foorman, B., Hart, S., Lonigan, C., Phillips, B., Schatschneider, C., Steacy, L., Terry, N., y Wagner, R. (2020). How the Science of Reading Informs 21st-Century Education. *Reading Research Quarterly*, 55 (S1), S267– S282. <https://doi.org/10.1002/rrq.352>
- Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Allington, R. Collins, C., Morrow, L., Tracey, D., Baker, K., Brooks, G., Cronin, J, Nelson, E. & Woo, D. (2001). A study of effective first-grade literacy instruction. *Scientific studies of reading*, 5(1), 35-58.
DOI: 10.1207/S1532799XSSR0501_2
- Ravitch, D., Adams, M., Neil, N., Hirsch, E., Blevins, W., Rath, L. (2001) A Tribute to Jeanne Chall. *American Educator*, v25 n1 p16-23
- Riley, B (2020) Drawing on Reading Science Without Starting a War. *Educational Leadership*, v77 n5 p16-22 Feb 2020
- Rolla, A., Arias, M., Villers, R., & Snow, C. (2006). Evaluating the impact of different early literacy interventions on low-income costa rican kindergarteners. *International journal of educational research*, 45(3),188–201. DOI:10.1016/j.ijer.2006.11.002.
- Santibañez, Lucrecia. 2006. Why We Should Care if Teachers Get A's: Teacher Test Scores and Student Achievement in Mexico. *Economics of Education Review*, 25, 510– 520.
- Sañudo, L. E., (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos*, (6),83-98.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R., (2005), *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.

- Scarborough, H. S. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. Guilford Press.
- Seidenberg, M. (2013). The science of reading and its educational implications. *Language Learning and Development*, 9(4),331-360. DOI:10.1080/15475441.2013.812017.
- Semingson, Peggy & Kerns, William. (2021). Where Is the Evidence? Looking Back to Jeanne Chall and Enduring Debates About the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*. 56. 10.1002/rrq.405.
- Seri, Andrea (2015) “El uso de la escritura cuneiforme para escribir el acadio”, *Claroscuro. Revista del Centro de Estudios sobre Diversidad Cultural* 14: 1-29.
- Semingson, P., & Kerns, W. (2021). Where Is the Evidence? Looking Back to Jeanne Chall and Enduring Debates About the Science of Reading. *Read Res Q*, 56(S1), S157– S169. <https://doi.org/10.1002/rrq.405>
- Shanahan, T. (2020). What Constitutes a Science of Reading Instruction?. *Reading Research Quarterly*, 55(S1), S235– S247. <https://doi.org/10.1002/rrq.349>
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia: A new and complete science-based program for reading problems at any level*. A.A. Knopf.
- Shulman, L. (1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14.
- Shulman, L.,(1986). Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, Vol. 15, No. 2, pp. 4-14.
- Sistema de Estadística Educativa, 2021
- Smith, F. (1971). *Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Holt, Rinehart & Winston.

- Stewart, L. (2020) Science of Reading: evidence for a new era of Reading instruction. [The science of reading, Reading hub]
- Suárez N., Sánchez C., Jiménez, J., & Anguera, M., (2018) Is reading instruction evidence-based? Analyzing teaching practices using T-patterns. *Frontiers in Psychology*, 9(7). doi: 10.3389/fpsyg.2018.0000
- Suárez-Coalla, P., García-de-Castro, M. & Cuetos, F (2013) Predictors of reading and writing in spanish. *Journal for the study of education and development*, 36(1) 77-89. DOI: 10.1174/021037013804826537
- Torgesen, J. (1998). Catch Them before They Fall: Identification and Assessment To Prevent Reading Failure in Young Children. *The American Educator*, 22, 32-39.
- Torgesen, J. (2004). Avoiding the Devastating Downward Spiral: The evidence that early intervention prevents reading failure. *The American Educator*. <https://www.aft.org/periodical/american-educator/fall-2004/avoiding-devastating-downward-spiral>
- Trumbull, E. (1984). Stages of reading development. Jeanne Chall. McGraw Hill, p. 293. *Applied Psycholinguistics*. 5(3), 285-292. Doi:10.1017/S014271600005166
- Tunmer, W y Hoover, W. (2019) The cognitive foundations of learning to read: a framework for preventing and remediating reading difficulties, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 24:1, 75-93, DOI: 10.1080/19404158.2019.1614081
- Universidad de las Américas Puebla. (s. f.). Bitácora de investigación. <http://www.udlap.mx/intranetWeb/centrodeescritura/files/notascompletas/bitacoradInvestigacion.pdf>

- US Department of Education. (2016) Non-Regulatory Guidance: Using Evidence to Strengthen Education Investments.
<https://www2.ed.gov/policy/elsec/leg/essa/guidanceuseseseinvestment.pdf>.
- Valdivieso, L., (2016). El aprendizaje del lenguaje escrito y las ciencias de la lectura. Un límite entre la psicología cognitiva, las neurociencias y la educación. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 11(36),50.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83646546005>
- Vergara, Martha. (2016). La práctica docente. Un estudio desde los significados. *Cumbres*. 2. 73-99. 10.48190/cumbres.v2n1a5.
- Vital, S y Spregelburd, R (2016) La enseñanza inicial de la lectura por el método global en Argentina. Entre la prescripción y la práctica (1930-1965). *Polifonías Revista de Educación*, N° 9, pp 100-125. <https://www.redalyc.org/pdf/635/63500517.pdf>
- Viñao, A., (2002). La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico. *Anales de Documentación*, (5),345-359. ISSN: 1575 2437.
- Von Hagen, A. y Balbi, A. (2020) Prácticas Basadas en Evidencia en Educación. [Módulo 1 de la Propuesta de Intervención en Alfabetización Multicomponencial] DOI:10.13140/RG.2.2.25558.88645
- Watts, Claudia T. (2022) "The Correlation between Poverty and Reading Success in Children's Early Years," *The Reading Professor*: Vol. 45: Iss. 1, Article 6.
- Will, M. (2019) Will the science of reading catch on in teacher prep? *Education Week*. <https://www.edweek.org/teaching-learning/will-the-science-of-reading-catch-on-in-teacher-prep/2019/12>
- Wolf, M., & Stoodley, C. J. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. HarperCollins.

Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134-152. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2015.2102>

Capítulo 8. Anexos

Guía de entrevista

Código del instrumento: GE____

Guía de Entrevista para Docentes

Las siguientes preguntas tienen como finalidad conocer las prácticas y los conocimientos que la comunidad docente que enseña a leer en primer grado posee sobre la lectura. Sus respuestas serán confidenciales y contribuirán con el proceso de la investigación: Prácticas pedagógicas ligadas a la Ciencia de la Lectura que posee la población docente que enseña a leer en San Pedro Sula, Honduras.

I. Información general

1. Nombre: _____
2. Escuela en la que labora: _____
3. Tipo de escuela: pública _____ privada _____
4. Años enseñando en primer grado: _____
5. Formación profesional: _____
6. institución de formación: _____

II. Preguntas sobre el proceso de lectura

1. Para usted, ¿qué es la lectura?
2. ¿Ha escuchado usted el término Ciencia de la Lectura? Sí No (Si la respuesta es no, proceda a la pregunta 4)
3. Si tiene conocimiento sobre la Ciencia de la Lectura, ¿cómo lo definiría?
4. ¿Tiene conocimiento sobre lo que la ciencia de la lectura sugiere que es efectivo para enseñar a leer?
5. ¿Qué pasos sigue para enseñar a leer a sus alumnos?
6. ¿Cómo recuerda su proceso personal de aprender a leer?
7. ¿Qué método utiliza para enseñar a leer?
8. ¿Por qué elige ese método?

Código del instrumento: GE____

9. ¿Utiliza alguna herramienta para conocer el nivel inicial en lectura de sus alumnos de primer grado? ¿Cuáles?

10. ¿Qué más quisiera compartir sobre su experiencia enseñando a leer y escribir en primer grado?

III. Lea detenidamente los siguientes ítems y seleccione su nivel de dominio para cada uno de los términos según la siguiente escala: 1=lo desconozco, 2= lo he escuchado, 3 = lo conozco bien.

11. Conciencia fonológica	1	2	3
12. Conciencia fonémica	1	2	3
13. Fonema	1	2	3
14. Grafema	1	2	3
15. Principio alfabético	1	2	3
16. Vocabulario	1	2	3
17. Decodificación	1	2	3
18. Mapeo ortográfico	1	2	3
19. Precursores de la lectura	1	2	3
20. Predictores de la lectura	1	2	3
De los términos anteriores elija dos y definalos a continuación:			
21.			
22.			

Código del instrumento: GE____

IV. Lea los siguientes enunciados y seleccione si son Verdaderos o Falsos:

23. La conciencia fonológica se refiere a la identificación y manipulación de los sonidos más pequeños en las palabras.	V	F
24. Enseñar rimas y el alfabeto son ejemplos de actividades de conciencia fonémica.	V	F
25. La lectura es un proceso natural del ser humano.	V	F
26. Para enseñar una sílaba, se presenta una tarjeta con las letras "ma" y el estudiante debe memorizar que "m (eme) con la a(a)" dice "ma".	V	F
27. El alfabeto se comienza a enseñar hasta que los niños logran un manejo adecuado del conteo de sílabas en las palabras.	V	F
28. No se debe enseñar a leer hasta que el cerebro infantil tenga la madurez adecuada.	V	F
29. Enseñar la relación entre el fonema (sonido) y el grafema (letra) es un ejemplo de la enseñanza del principio alfabético.	V	F
30. Los alumnos aprenden a leer más eficientemente cuando memorizan palabras completas con fichas.	V	F
31. Las planas de palabras son efectivas para que los niños aprendan a leer.	V	F
32. La conciencia fonémica se refiere al reconocimiento de las letras en una palabra al leerla.	V	F
33. Primero se enseña a decodificar y hasta que los niños dominan esta habilidad se enseña el vocabulario.	V	F
34. La enseñanza de la lectura debe ser explícita y sistemática	V	F
35. Los niños aprenden a leer de manera natural si les leemos todos los días.	V	F
36. Saber hacer trazos es un precursor de la lectura.	V	F
37. Leer es predominantemente un acto visual.	V	F
38. La conciencia fonológica es un predictor de la lectura.	V	F

3

Libro de códigos

Categoría	Indicadores	Códigos
Conocimiento sobre la lectura	Lectura	CBL:Conocimiento bajo sobre lectura CML:Conocimiento medio sobre lectura CAL:Conocimiento alto sobre lectura
	Precursores de la lectura	CBPc:Conocimiento bajo sobre precursores CMPc:Conocimiento medio sobre precursores CAPc:Conocimiento alto sobre precursores
	Predictores de la lectura	CBP: Conocimiento bajo sobre predictores CMP: Conocimiento medio sobre predictores CAP: Conocimiento alto sobre precursores
Conocimientos pedagógicos	Adquisición de la lectura	CPB Conocimiento pedagógico bajo
		CPM Conocimiento pedagógico medio
		CPA Conocimiento pedagógico alto
Fuentes del aprendizaje docente	Origen de conocimientos	FU: Formación universitaria
		EP: Experiencia personal de aprendizaje de la lectura
		EC: Enseñanzas de colegas
		C: Capacitaciones
Prácticas pedagógicas	Enseñanza explícita	EE+ Docente enseña de manera explícita EE- Docente no enseña de manera explícita
	Participación activa	PP+ Hay participación activa con el alumnado PP-No hay participación activa con el alumnado
	Acceso equitativo	AE+ Todos los estudiantes tienen acceso a la instrucción y actividades AE- No todos los estudiantes tienen acceso a la instrucción y actividades
	Exposiciones frecuentes	EF+ Hay frecuencia de exposición del material de instrucción EF- Hay poca oportunidades de exposición al material de instrucción.
	Metas claras	MC+ Las metas de las actividades son claras MC- Las metas de las actividades no son claras
Conocimiento y aplicación de la ciencia de la lectura	Mapeo ortográfico	MO+ Las actividades promueven el proceso de mapeo ortográfico MO- Las actividades no promueven el mapeo ortográfico
	Conciencia fonológica	CF+ Las actividades promueven la conciencia fonológica CF- Las actividades no promueven la conciencia fonológica
	Principio alfabético	PA+ Las actividades promueven la relación grafema-fonema PA-Las actividades no promueven la relación grafema-fonema.
	Decodificación	D+ Las actividades promueven la decodificación de palabras D- Las actividades no promueven la decodificación de palabras.