

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Enseñanza y desarrollo de la conciencia fonológica en párvulos 3, en

Petén, Guatemala, 2022

Trabajo de graduación presentado por Ronal Alexander Batén Chay para optar

al grado académico de Maestría Académica en Educación con Énfasis en

Lectoescritura Inicial

Guatemala,

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Educación



Enseñanza y desarrollo de la conciencia fonológica en párvulos 3, en

Petén, Guatemala, 2022

Trabajo de graduación presentado por Ronal Alexander Batén Chay para optar

al grado académico de Maestría Académica en Educación con Énfasis en

Lectoescritura Inicial

Guatemala,

2022

Vo. Bo. Asesor (f) *Pelusa Orellana G*

PhD. Pelusa Orellana García

Tribunal Examinador

Asesor: (f) *Pelusa Orellana G*

PhD. Pelusa Orellana García

Revisor: (f) *Mariela Isabel Zelada Ochoa*

M.Ed. Mariela Isabel Zelada Ochoa

Revisor: (f) *Laura Virginia Sánchez-Vincitore*

PhD. Laura Virginia Sánchez-Vincitore

Guatemala, 24 de noviembre de 2022

Prefacio

Este escrito es producto de un proceso de aprendizaje que edificué gracias la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe -REDLEI-, con sede en la Universidad del Valle de Guatemala, en cooperación con la Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo -USAID-.

Con mucho elogio expreso que identificarme dentro de la población maya k'iche' fue una de las razones iniciales que me incitaron a visibilizar aspectos que coexisten en la alfabetización temprana de población indígena, decisión que se robusteció a partir de la convivencia con poblaciones bilingües en mis primeros años de Acompañamiento Pedagógico. Orientar a docentes de L1 q'eqchi' que laboran en escuelas de comunidades rurales del municipio de Sayaxché, detonó mi inquietud por emprender la búsqueda de respuestas ante diferentes situaciones que se manifiestan en la ecología de estas comunidades.

El desarrollo de este estudio no hubiera sido posible sin el apoyo de la Doctora Pelusa Orellana Orellana García Directora Académica de la Universidad de Los Andes, Chile, que por medio de su asesoría me brindó valiosas sugerencias y contribución para culminar la tesis. Asimismo, mis sinceros agradecimientos a la Magister Silvia Camacho, profesora de la REDLEI y de la Universidad de Costa Rica, por sus excelentes y sabias orientaciones desde el principio hasta la culminación de este proceso.

Agradezco la fe inquebrantable que manifestaron mi madre Juliana Chay, mi padre Jerónimo Batén y hermanas, quienes me motivaron durante todo este proceso; así como el apoyo de mis compañeras y docentes de la Maestría, por quienes me siento afortunado de haber coincidido en este espacio. Estaré eternamente agradecido con todas las personas que contribuyeron incondicionalmente en el desenlace de este estudio.

Índice general

Prefacio	v
Índice de figuras	viii
Índice de tablas	ix
Lista de abreviaturas	x
Resumen	xi
Abstract	xii
CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.1 Introducción	1
1.2 Antecedentes	4
1.2.1 Importancia de la conciencia fonológica en preprimaria.	4
1.2.2 La conciencia fonológica en contextos bilingües.	15
1.3 Planteamiento del problema.....	21
1.4 Preguntas de investigación.....	25
1.5 Justificación	25
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO.....	29
2.1 La génesis de la conciencia fonológica	29
2.2 La ciencia de la lectura.....	31
2.2.1 Modelos que conforman la ciencia de la lectura.	33
2.3 Precursores de la lectoescritura inicial	39
2.3.1 Conciencia fonológica.	41
2.3.2 Desarrollo de la conciencia fonológica en niñez bilingüe.....	43
2.3.3 Actividades de enseñanza de la conciencia fonológica.	52
2.4 Marco contextual.	57
CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO.....	62

3.1 Alcances del estudio.....	62
3.2 Objetivos de la investigación	62
3.4 Participantes en la investigación.....	64
3.5 Escenario o contexto	65
3.6 Instrumentos de recolección de información	67
3.7 Procedimiento para la recolección de información.....	72
3.8 Diseño del método	74
3.8.1 Fenomenología – hermenéutica: desde adentro de la experiencia.	75
3.9 Descripción del proceso de análisis de la información	77
3.10 Consideraciones éticas.....	79
CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS	80
4.1 Presentación y análisis de resultados	80
4.1.1 Caracterización de las personas participantes del estudio.	81
4.1.2 Conocimientos teóricos sobre conciencia fonológica.....	82
4.1.3 Actividades de enseñanza de la conciencia fonológica.	94
4.1.4 Desarrollo de los niveles de la conciencia fonológica en q’eqchi’	109
4.2 Discusión de resultados	116
4.3 Limitaciones que se presentaron.....	126
CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES	128
CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES	131
CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133

Índice de figuras

Figura 1 Matrícula estudiantil en el municipio de Las Cruces.....	60
Figura 2 Pasos de la fase de recolección de información.....	73
Figura 3 Pasos de la fenomenología-hermenéutica.....	76
Figura 4 Procesos de análisis de la información.....	78
Figura 5 Conocimientos teóricos esperados.....	83
Figura 6 Conceptualización de habilidades precursoras.....	84
Figura 7 Conceptualización de conciencia fonológica.....	86
Figura 8 Conocimientos teóricos de las docentes.....	93
Figura 9 Enseñanza de la conciencia fonológica.....	108
Figura 11 Desarrollo de los niveles de la CF en el L1 q'eqchi'.....	112

Índice de tablas

Tabla 1 Establecimientos educativos del estudio.....	66
Tabla 2 Desempeño de estudiantes en la PSL en idioma q'eqchi'.....	111

Lista de abreviaturas

Abreviatura	Significado de abreviatura
REDLEI	Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe
EBI	Modelo Educativo Bilingüe
LEE	Lectoescritura emergente
LEI	Lectoescritura Inicial
MINEDUC	Ministerio de Educación de Guatemala
CNB	Currículo Nacional Base
PADEP/D	Programa Académico de Desarrollo Profesional Docente
NRP	National Reading Panel
SRV	Visión Simple de la Lectura
CV	Consonante-vocal
CF	Conciencia fonológica
PGS	Modelo del Grano Psicolingüístico
DIER	Modelo de efecto directo e indirecto de la lectura
ALICIA	Modelo de Aprendizaje de la Lectoescritura Inicial
RL	Modelo de Restructuración Léxica
ML	Modelo Meta-lingüístico
OM	Modelo del Mapeo Ortográfico
SEGEPLAN	Secretaría General de Planificación
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y la Cultura
PSL	Prueba de Segmentación Lingüística
DIGEDUCA	Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
CONEVAL	Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social
CNPRE	Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa

Resumen

Este estudio analizó la enseñanza y desarrollo de la conciencia fonológica en cuatro establecimientos de educación preprimaria con niñez bilingüe (q'eqchi'-español) del grado de párvulos tres. Por medio del diseño fenomenológico-hermenéutico se describió desde la visión de las participantes, sus conocimientos teóricos sobre CF, seguido de la descripción de las actividades que implementan para el desarrollo de la CF en el L1 del alumnado, para que de esta manera se pudiera interpretar el desempeño del alumnado en una PSL en q'eqchi' que midió su nivel de desarrollo de la CF en relación con los conocimientos y prácticas de las docentes. Los resultados mostraron que existe bidireccionalidad entre el poco sustento teórico de las docentes y sus actividades de enseñanza. Se reporta que tal fenómeno pudo condicionar a que se desarrollara únicamente la conciencia silábica en los infantes. Estos hallazgos coinciden con otros reportes que se describen en la revisión de literatura, asimismo, podrían tener implicancia en la formación de las docentes de preprimaria, la importancia del acompañamiento pedagógico, el diseño de materiales actualizados y contextualizados, y mayor inversión para la promoción del modelo EBI, desde la preprimaria.

Palabras clave: conciencia fonológica, actividades de enseñanza, desarrollo, niveles, bilingüismo.

Abstract

This study analyzed the teaching and development of phonological awareness in four preschool schools with bilingual children (Q'eqchi'-Spanish) in kindergarten grade three. Through the phenomenological-hermeneutic design, their theoretical knowledge about (CF, by its acronym in Spanish) was described from the perspective of the participants, followed by the description of the activities that they implement for the development of CF in the L1 of the students, so that in this way it could be to interpret the achievement of students in a PSL in Q'eqchi' that measured their level of CF development in relation to the teachers' knowledge and practices. The results showed that there is bidirectionality between the little theoretical support of the teachers and their teaching activities. It is reported that such a phenomenon could condition the development of only syllabic awareness in infants. These findings coincide with other reports that are described in the literature review, likewise, they could have implications in the preschool teacher training, the importance of pedagogical accompaniment, the design of updated and contextualized materials, and greater investment for the promotion of the EBI model, from preschool.

Keywords: phonological awareness, teaching activities, development, levels, bilingualism.

CAPÍTULO 1. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En este apartado se describen las ideas que contribuyeron en el interés de abordar la presente investigación. A partir de diversos estudios a nivel nacional e internacional, germina la preocupación por contribuir al conocimiento sobre un tema que puede carecer de abordaje en la comunidad investigadora: la conciencia fonológica (CF más adelante) en el idioma maya q'eqchi'. A continuación se describe el tema de estudio, se describe en qué momento se convierte en un problema de investigación, las razones de ser desarrollada y los propósitos propios de la investigación.

1.1 Introducción

Este trabajo surgió a partir del esfuerzo de la Red para la Lectoescritura Inicial de Centroamérica y el Caribe -REDLEI-, que pretende fortalecer la evidencia que hasta el momento no ha sido suficiente en el contexto regional y posteriormente podría servir de propuesta para la adecuación de las políticas educativas de países Centroamericanos.

Este estudio se encamina en el análisis de los procesos de enseñanza para potenciar los niveles de la conciencia fonológica en el idioma primitivo del estudiantado del tercer año del nivel de educación preprimaria; considerando que existe suficiente evidencia científica que manifiesta la importancia de fomentar el conocimiento fonológico en los grados de preprimaria, para que este incida positivamente en el aprendizaje de la lectura al ingresar a primer grado (Balbi *et al.* 2020; De la Calle *et al.*, 2019, Gutiérrez y Díez 2018; Jiménez 2009, Liberman, 1973).

Se desarrolló la investigación en un contexto bilingüe, con el propósito de abonar al conocimiento sobre la importancia de generar situaciones de aprendizaje en el idioma

materno del alumnado, en este caso el idioma maya q'eqchi'; el bilingüismo se considera como un aspecto de trascendental importancia, al grado de establecerse como una de las políticas educativas de Guatemala (UNESCO, 2017); sumándose la importancia de valorar el *Modelo de Educación Bilingüe Intercultural* (EBI de aquí en adelante) que proporciona elementos para un proceso de enseñanza aprendizaje coherente a la diversidad de idiomas que coexisten en Guatemala.

Asimismo, dadas las características culturales lingüísticas del país, el Ministerio de Educación de Guatemala -MINEDUC-, a través de sus investigaciones y reportes sobre el rendimiento escolar, reporta como una de las variables más significativas, el idioma materno del estudiantado (L1). Se muestra además, en numerosos estudios, que el bajo desempeño escolar es más evidente en poblaciones indígenas (Moreno, 2013; Saz, 2006; Cruz y Santos 2015; Quim y Bolaños, 2016).

Por lo tanto, el desarrollo de este trabajo se enfocó en el idioma maya q'eqchi' como eje transversal, lo que implicó estudiar las categorías de análisis únicamente en este idioma, asumiendo que es el L1 de la población tomada en cuenta, y además hasta el momento no se conocen estudios que denoten las actividades de enseñanza que se desarrollan en un aula con estudiantes q'eqchi's del nivel de educación preprimaria.

Cuando se habla de procesos que ocurren en el aula, puede crearse la idea de innumerables situaciones en las que interactúan varios elementos; no obstante, por medio de las bondades del enfoque cualitativo, el investigador del presente trabajo buscó determinar las actividades de enseñanza que practican las personas docentes para facilitar el desarrollo de los niveles de conciencia fonológica en el idioma materno del alumnado; tomando en cuenta que puede que hayan estudios que reporten el desempeño de los estudiantes en pruebas que miden sus habilidades de conciencia fonológica al ingresar al primer año de primaria

(Del Valle, 2018; Cotto y Del Valle, 2017; Morales, 2010; Rubio *et al.*, 2010), pero aún faltan investigaciones que profundicen en el cómo se están enseñando estas habilidades.

Con los resultados de este trabajo se intentó aportar conocimiento sobre la efectividad que han tenido las acciones que se contemplan en la política de educación bilingüe multicultural e intercultural, o si realmente se han llevado a cabo las iniciativas que instigan a un *bilingüismo aditivo*, con los recursos humanos y materiales que el mismo sistema educativo ha proporcionado a esta población indígena mayoritaria.

Como se mencionó anteriormente, dada la importancia que representa promover los niveles de la conciencia fonológica, una de las razones que motivaron al autor de este trabajo emergen de la convivencia que ha tenido con docentes y estudiantes con L1 q'eqchi', en el contexto de comunidades rurales bilingües; donde el esfuerzo y entrega del profesorado incita al interés de exteriorizar su quehacer en condiciones poco favorables, pero con una riqueza cultural y lingüística que solo se puede expresar si se ha tenido la experiencia de convivir en este ecosistema.

Se trata de contextos donde la enseñanza de la lectoescritura pareciera manifestarse en la coexistencia de dos idiomas, pero que la *lengua vernácula* pasa a segundo plano en el aprendizaje del sistema de escritura, dando lugar a una alfabetización que prima el español (L2¹) como idioma de instrucción. Este tipo de alfabetización es contradictorio a lo que dice la evidencia en cuanto a la importancia de enseñar en el idioma materno para facilitar el aprendizaje de actividades que inciden la adquisición de la lectura y escritura (Bruzual, 2007).

¹ Se entiende como una segunda lengua en la comunidad en la que se vive, siendo esta diferente al idioma materno (Muñoz, 2002).

Los aspectos mencionados anteriormente se asemejan a la información a partir de la experiencia docente que aún no ha sido sistematizada en un marco de investigación, por lo que se considera oportuno el abordaje de esta temática para que, aparte de sus propósitos iniciales, ofrezca la germanización de más iniciativas de investigación sobre el nivel de educación preprimaria, idiomas indígenas, predictores de la lectoescritura y otros más.

1.2 Antecedentes

En los siguientes párrafos se hizo referencia a investigaciones que se han llevado a cabo sobre el objeto de estudio que se pretende analizar. Esta revisión de artículos aproxima a la comprensión sobre cómo la enseñanza de precursores en preprimaria catapulta a la conciencia fonológica (CF) como uno de los predictores más importantes para la adquisición de la lectura y escritura.

Con la construcción de este acápite se revelaron los diferentes escenarios en los cuales se han desarrollado las investigaciones sobre este tema, identificando el propósito, la fase de campo y sus hallazgos o conclusiones; con la intención de analizar los vacíos, posturas o aspectos en común, para futuras investigaciones como la que se trata de desarrollar. De esta manera se encaminó este trabajo al aporte de evidencia en posibles vacíos que surgen en el tema.

1.2.1 Importancia de la conciencia fonológica en preprimaria.

En un estudio clásico acerca de la importancia de la conciencia fonológica en la educación preprimaria, Liberman (1973) observó mejor desempeño de niños y niñas de preprimaria en tareas de segmentación silábica. Hasta los 5 años se observó un leve dominio de

la conciencia fonémica en un 17% de los evaluados, y a los 6 años, esta habilidad tuvo éxito en un 70%. Para establecer diferencias con el grupo control y experimental, se consideró el tiempo como un criterio a evaluar, del cual fue notorio el incremento en el desempeño del nivel silábico, no así para la conciencia fonémica.

Los resultados encontrados permitieron a la autora hacer comparaciones con otras investigaciones que ponen en tela de juicio las causas que justifiquen los hallazgos en el trabajo antes descrito. Sin embargo, entre sus aportes significativos llama la atención el mayor desarrollo de la conciencia fonémica en menores de 5 y 6 años. Se discute en la posible influencia que tiene el contacto con la lectura en esas edades. En tanto, se lleva a la reflexión que la causa exacta de esos resultados podría depender del sistema alfabético del idioma, pero lo que se considera más en este trabajo es emplear actividades de enseñanza para potenciar las debilidades en conciencia fonémica, pudiendo ser la instrucción un factor que incide.

En esta misma línea, Jiménez (1992), buscó identificar las habilidades de conciencia fonológica que poseía el estudiantado que finalizaba el nivel de educación preescolar, población de escasos recursos en comunidades del área rural. Esta medición la realizó usando la Prueba de Segmentación Lingüística -PSL-, la cual medía cada uno de los niveles de la conciencia fonológica por medio de diferentes tareas. Este estudio mostró de forma general que el estudiantado posee poca dificultad en las actividades de conciencia silábica, asimismo en la conciencia léxica, pero manifestó más dificultad en la conciencia de rimas y aún más en la conciencia fonémica. Para profundizar, Jiménez (1992) señala que la conciencia fonológica se compone de habilidades que se diferencian: omisión, igualación, segmentación y síntesis de las unidades fonológicas, por lo que efectivamente el conocimiento fonológico se compone de distintas tareas. De la misma manera, el autor consideró como variable

independiente el contacto temprano del estudiantado con la lectura, para verificar si eso influía en el desempeño de la CF, y constató que el grupo de escolares con mayor conocimiento en lectura tuvo mejor rendimiento que sus pares de menor conocimiento. En sus conclusiones, Jiménez (1992) afirma que se ve la necesidad e importancia de enseñar sistemáticamente las habilidades metafonológicas antes del aprendizaje de la lectura, de forma explícita, gradual y progresiva.

Los hallazgos antes expuestos son análogos a los que propone Silva y Domingos (2019), quienes realizaron una investigación longitudinal titulada: *Contribución de las habilidades de alfabetización temprana a las competencias iniciales de lectura y escritura*, en la cual se estableció como objetivo identificar qué habilidades de alfabetización emergente contribuyen al desempeño inicial en lectura y escritura. Por medio de pruebas de CF, comprensión oral, vocabulario y conocimiento de las letras, se logró identificar lo siguiente: el alumnado que finaliza la preprimaria y cuenta con niveles de desarrollo adecuados de conciencia fonológica, conocimiento de las letras, vocabulario y comprensión oral; se beneficia significativamente en el aprendizaje de lectura, comprensión de oraciones y escritura de palabras. Las habilidades como la conciencia fonológica, conocimiento de las letras, vocabulario y comprensión oral, se correlacionan significativamente con las variables dependientes: escritura, lectura de palabras y comprensión lectora; identificándose mayor impacto de la conciencia fonológica y conocimiento de las letras, como habilidades para el aprendizaje de lectura y escritura (Silva y Domingos, 2019).

En consecuencia, dichos datos sugieren que, si la población preescolar desarrolla las habilidades de lectoescritura emergente, es evidente que se obtendrán mejores resultados en el aprendizaje de la lectura y escritura. De esta forma, se fortalece el interés de la presente investigación, en cuanto a potenciar la CF como un predictor clave.

En otro contexto, Arancibia *et al.* (2012), plantearon un estudio que permitió pilotear un programa destinado a estimular el desarrollo de la CF en estudiantes en fase de transición de preescolar a primaria; por medio de una PSL, se evaluó a menores en condiciones económicas precarias. Posteriormente al pre test se llevaron a cabo las 15 sesiones de aproximadamente 2 intervenciones por semana: actividades de conciencia léxica, silábica y fonémica, que incluían tareas de conteo, segmentación, omisión, síntesis y comparación.

Luego de las actividades llevadas a cabo antes y durante la intervención, se aplicó el post test, con los respectivos reactivos que conformaban la prueba, en los niveles de conciencia léxica, silábica y fonémica. Esto permitió identificar que el estudiantado tuvo mejores resultados luego de las sesiones de enseñanza, manifestándose mayor desempeño en la conciencia silábica, seguido de la conciencia léxica y en tercer lugar, la conciencia fonémica, estos resultados fueron significativos aun sin considerar la participación de grupo control (Arancibia *et al.*, 2012).

En esta investigación se concluyó que es necesario la creación de programas de enseñanza explícita de la CF, que se sistematice y se organice de forma gradual y continua, con el propósito de que se potencie a un nivel mayor. Asimismo, que en próximas investigaciones se consideren “las variables instruccionales relacionadas con los métodos de enseñanza de la lectoescritura que aplica la escuela, por medio de procedimientos cualitativos como entrevistas, revisión de los materiales que se emplean para el aprendizaje y la observación de clases” (Arancibia *et al.*, 2012, p. 251).

En esta misma línea, Herrera y Defior (2005) realizaron un estudio con estudiantes de preprimaria, con objetivos que buscaban determinar los factores tempranos que se relacionan con el aprendizaje de la lectura, y por otro lado analizar si las habilidades de CF

(segmentación silábica) se ven afectadas por factores relacionados con las características propias del sistema lingüístico (p. 81).

Dicho trabajo investigativo tomó como muestra a 95 estudiantes españoles, casi por cumplir cinco años de edad, debido a la interculturalidad de este contexto, el 26.3% de la muestra era bilingüe (español y tamazight), a los cuales se les aplicaron las mismas pruebas evaluativas. La prueba constaba de ejercicios de conocimiento lector, CF, memoria fonológica y velocidad de acceso a la información fonológica de la memoria a largo plazo, para ello se consideró la comprensión por nombre y sonido, vocabulario usual, con una estructura silábica accesible, uso de pseudopalabras, memorización e instrucciones claras (Herrera y Defior, 2005). Los hallazgos de este trabajo muestran que la niñez de esta edad tiene poco conocimiento de las letras, en conciencia fonológica se desarrolla con más facilidad el nivel silábico, que los niveles de rimas y fonemas, en memoria fonológica les es más fluido la repetición de pseudopalabras que la de dígitos; con estos resultados se hicieron pruebas para comprobar la hipótesis de dependencia de estos resultados, con el conocimiento pre-lector, concluyendo en que a pesar de tener poco o bajo conocimiento pre-lector, les es más fácil la segmentación de sílaba, que rimas, aliteraciones y fonemas (Herrera y Defior, 2005).

En el caso del segundo objetivo, si las habilidades de segmentación silábica se ven afectadas por las características del español, las autoras concluyen que dadas las características del idioma español, a la niñez le son más fácil los ejercicios de segmentación silábica y no las de rimas y aliteraciones. Esto es muy común ya que el sistema lingüístico español tiende a dividirse más fácilmente por sílabas debido al efecto *syllable-timed*, en que se percibe que cada sílaba ocupa la misma cantidad de tiempo. Algo importante es considerar

que a mayor conocimiento pre-lector, mejores resultados se verán en las pruebas de desempeño de conciencia fonológica.

Los hallazgos de este estudio han sugerido evaluar constantemente el conocimiento de los niveles de la conciencia fonológica, asimismo la importancia de implementar actividades de enseñanza que permita el entrenamiento de la estructura fonológica del habla, con el fin de favorecer el aprendizaje lectoescritor y poder prevenir posibles dificultades en este aprendizaje (Herrera y Defior, 2005). Por lo tanto, estas conclusiones abonan al continuo interés por profundizar en las formas de enseñanza de la CF en los grados de preprimaria, planteando como posibilidad la evaluación como un elemento inherente de cada proceso de aprendizaje.

Hasta este punto, puede considerarse que la CF tiene un lugar preponderante entre otras habilidades metalingüísticas y cognitivas que preparan al estudiantado en el aprendizaje de la lectoescritura. La importancia de enseñarla explícitamente en preprimaria tiene sus efectos positivos, no solo en la adquisición, sino que en el desarrollo de la comprensión lectora. En este sentido, Torres y Granados (2014), describen esta preeminencia en el desarrollo de un estudio titulado *procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria*, el cual pretendió explicar la relación entre la comprensión lectora y los procesos cognoscitivos en estudiantes de tercer grado de educación primaria. La muestra incluyó estudiantes de escuelas públicas que se categorizaban como estudiantes regulares, porque no eran repitentes. Se les aplicó la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI). Los criterios de esta evaluación se destinan dos niveles de comprensión, eficiente: si logran decodificar y reconocer el significado del texto; deficiente, si solo logró decodificar el texto sin extraer su significado. Adicional a ello, se aplicó la

Escala de *Wechsler* de inteligencia para infantes, para asegurarse de que todos tuvieran un coeficiente intelectual >80 (Torres y Granados, 2014).

Los resultados de este trabajo señalan que más del 50% de los estudiantes tuvo dificultades en las subpruebas: lectura, percepción, atención, memoria y conciencia fonológica. No se encontraron relaciones positivas entre la comprensión lectora y las variables de atención visual/auditiva, percepción visual/auditiva, memoria visual/auditiva; pero sí se encontraron relaciones positivas entre comprensión lectora y conciencia fonológica (0.63), cuanto mejor comprensión, mejor desarrollada tenían la conciencia fonológica, así como la precisión y velocidad de la lectura (Torres y Granados, 2014).

Se concluye que, a pesar de que la muestra estudiantil estaba en condiciones típicas para el grado que cursaban, el desempeño en comprensión fue muy bajo. Consecuentemente, este bajo desempeño se asociaba a la precisión y velocidad lectora, así como bajo desempeño de conciencia fonológica. Estas conclusiones proponen que el entrenamiento o enseñanza de la conciencia fonológica en preescolar repercute positivamente en el desarrollo y comprensión de la lectura en los grados posteriores. Esto se convierte en una correlación en sentido bilateral (Torres y Granados, 2014). No obstante, el estudio descrito no presenta situaciones de los procesos de enseñanza, lo cual hace ver la persistencia de necesitar más estudios que profundicen sobre los procesos que ocurren en el aula.

En este sentido Varela *et al.* (2014), contribuyeron con estos hallazgos al dar a conocer la necesidad de enseñar la CF en preprimaria por medio de un estudio que buscó desarrollar experticia en el diseño y ejecución de actividades para la enseñanza de habilidades de CF en un grupo de docentes, para mostrar un panorama que de luz sobre el efecto de su quehacer. El profesorado participó en el diseño, el entrenamiento y ejecución del proyecto, y para identificar los conceptos que tenían previamente sobre el tema. Con base en los

primeros hallazgos, se pudo elaborar y planificar un banco de actividades sobre conciencia fonológica para “cada habilidad, (segmentación, sustitución, mezcla de sonidos, eliminación/adición y aliteración) y segmentos sonoros (frases, palabras, sílabas, onset y rimas)” (p.52); esto se sometió a la práctica y evaluación para su respectiva retroalimentación. Finalmente, todo lo estructurado se lleva al campo con la población estudiantil y así recabar la información mediante técnicas de observación, diario de campo y grabaciones durante cinco meses (Varela *et al.* 2014).

Casi la mitad de participantes no estaban familiarizadas con el tema y nunca habían recibido ningún tipo de capacitación al respecto, algunas ni siquiera habían escuchado el término “conciencia fonológica”, asimismo, carecían totalmente de actividades para potenciar la CF. Al poner en marcha los procesos que contribuyeron en la experticia de las docentes, todas adicional de un banco de actividades ya propuestos, empezaron a diseñar sus propias actividades, esto permitió observar la respuesta inmediata en el desarrollo fonológico del estudiantado. Estas actividades se ejecutaron de forma gradual, al grado que hasta se pudo observar dificultades en las tareas que requerían la segmentación en hiatos o diptongos (Varela *et al.* 2014).

En estos procesos de enseñanza emergieron otras categorías de análisis como la cooperación grupal, la motivación colectiva y la cantidad sugerida para trabajar este tipo de actividades. Para el trabajo docente se establece un tiempo prudencial de 15 a 20 minutos cada sesión, durante un máximo de 10 sesiones y un mínimo de 5, se evidenció la importancia de usar materiales concretos como estímulo visual y funciones motoras, que apoyaran las instrucciones a nivel oral, empezando por actividades de eliminación final o inicial, para dejar de último las intermedias; así como con frase o palabras con que se descompongan en pocas partes (Varela *et al.* 2014).

Este trabajo concluye en que aunque se sabe con suficiente evidencia que la CF es un predictor que se debe enseñar en preprimaria, aún hay docentes que desconocen el tema, por lo que antes de diseñar actividades de enseñanza, se requiere del conocimiento por parte del profesorado; debe proveerse una enseñanza explícita y gradual para evitar una respuesta basada en imitación, como limitaciones se carecen de estudios que propongan actividades y por último, se sugiere que se encaminen más líneas de investigación, sobre la enseñanza de la conciencia fonológica (Varela *et al.* 2014).

El trabajo antes descrito, es uno de los pocos que se encuentran en la literatura que den luz sobre la situación del profesorado en cuanto a las actividades de enseñanza de la CF; el objetivo de incluirlo en este estado del arte es para hacer referencia de las posibles actividades de enseñanza que no se desarrollan continuamente en los salones de preescolar asimismo, la necesidad de implementar programas de enseñanza fonológica que sea llevado a cabo por las mismas personas docentes.

En este orden de ideas, Suárez *et al.* (2019) presentó un estudio que tuvo como objetivo evaluar el efecto de un programa de enseñanza de rimas y segmentación, en estudiantes de educación preescolar. Se requirió de un programa de intervención de una hora y media, dos veces por semana, durante nueve meses, en él se ejercitaron las habilidades ya mencionadas. Luego de haber desarrollado los procesos de enseñanza, se hallaron los siguientes resultados: al medir el progreso de forma trimestral, los análisis post hoc revelaron que las puntuaciones mejoraron con el paso del tiempo ($p < .001$). Hubo dos momentos donde dos grupos no recibieron la intervención, por lo que esos grupos de estudiantes tuvieron bajo desempeño a comparación de los que nunca les faltó esa mediación. Aunque se haya visto mejora en cada fase evaluativa, a nivel grupo, no se observó mejora en la sensibilización de rimas, sino únicamente en correspondencia fonémica (Suárez *et al.* 2019).

En cuanto a la sensibilidad de segmentación, se vio mejoría tanto para la habilidad de discriminación fonémica como para la identificación de palabras en cada medición. De acuerdo con estos resultados, se sugiere que la implementación de programas de enseñanza que ejerciten los niveles de CF contribuye significativamente en desarrollo de esta capacidad metalingüística. Asimismo, se descubrió que la conciencia de rima tuvo el mismo efecto a partir del programa de entrenamiento y esto fue posible ya que los centros educativos tomados en cuenta, las daban implícitamente por medio de cantos, poesía, versos, rondas y otras actividades (Suárez *et al.* 2019). Por tanto, en este trabajo se recomendó la implementación de actividades de enseñanza de forma explícita, dado si bien algunos estudiantes han recibido de forma implícita este tipo de conocimiento, se vería de mucho beneficio aplicarlos de forma gradual, sistemática y explícita.

Asimismo, se recomendó ampliar los conocimientos de este tema, aplicándolo en contextos monolingües, es decir, evaluar en el idioma materno para hacer comparaciones de los idiomas (Suárez *et al.* 2019). En este sentido, este trabajo contribuyó a proseguir en las iniciativas de investigación que incluya la enseñanza en el idioma materno, en contextos bilingües. De la misma manera, Gutiérrez *et al.* (2020), concuerdan con los postulados anteriormente descrito, por medio un trabajo que pretendió analizar los niveles de la CF de niñez que realiza sus primeras decodificaciones.

Por medio de un estudio de diseño descriptivo correlacional, se dividió al estudiantado en dos grupos, uno que no ejecutaba casi ninguna tarea de decodificación a nivel silábico, el otro ya podía realizar algunas acciones de decodificación sencilla. Se aplicaron valores que limitaban cada categoría: muy fáciles, valores >0.74 ; fáciles, valores entre 0.73 y 0.55; dificultad media, valores entre 0.54 y 0.45; difíciles los que se encontraban entre 0.44

y 0.25 y muy difíciles, valores <0.24 . De esta manera se observó que la conciencia silábica fue más fácil que la conciencia léxica, pero les resultó más difícil la conciencia fonémica.

Al analizarlos por grupos, fue evidente que el grupo que ya tenía habilidades de decodificación tuvo mayor ventaja que los que carecían de habilidades de decodificar, los ejercicios de identificación de unidades, fueron más fáciles que los de adición y los ejercicios de omisión fueron más difíciles. En los ejercicios que pretendían identificar elementos según su posición, los que se encontraban al principio o final presentaron menor esfuerzo que los que se encontraban en la parte intermedia. Con estos hallazgos las personas investigadoras concluyen que la conciencia fonológica se compone de fases con diferentes niveles de dificultad y depende de la enseñanza para que se logre el desarrollo de cada una (Gutiérrez *et al.* 2020).

Con los datos expuestos en este estudio, se constató que, conforme el estudiantado progresa en su aprendizaje de la lectura, la conciencia fonológica se desarrolla por niveles y solo algunos se manifiestan en un orden bidireccional. Las personas autoras de este trabajo manifiestan como desafío de próximas investigaciones tomar en cuenta otras variables como la práctica tanto de la lectura como la ejercitación, mediante las actividades que se proponen, la unidad lingüística y complejidad de las tareas (Gutiérrez *et al.* 2020). En tanto es evidente que hasta este punto se sigue viendo la necesidad de ahondar en los procesos de enseñanza de la CF en el nivel de educación preprimaria.

De esta manera, se espera que se haya comprendido acerca de la importancia de la conciencia fonológica, dado que, en la literatura, múltiples referencias que han abordado esta temática, parecen coincidir en la postura factorial que representa la CF en el estudiantado, al igual que el impacto que tiene un proceso de enseñanza sistematizado, gradual y explícito en la edad preescolar. No obstante, dado que el presente trabajo implica el estudio de la CF en

población bilingüe, es oportuno consultar la literatura existente que se refiera a este predictor en contextos donde coexistan dos idiomas.

1.2.2 La conciencia fonológica en contextos bilingües.

Como se describió anteriormente, desarrollar las habilidades de conciencia fonológica en preprimaria representa beneficios significativos en el aprendizaje de la lectura y escritura. El trabajo docente es un factor clave para facilitar el desarrollo de dicha habilidad metalingüística, no obstante, persiste la necesidad de reflexionar sobre los procesos que se desarrollan en el aula: actividades de enseñanza, atención a la diversidad de idiomas y nivel de desarrollo de la CF. En este sentido, el desempeño docente cobra relevancia principalmente en contextos donde existe más de un idioma, dado que “las interacciones entre los educadores y los alumnos constituyen el determinante directo del éxito o el fracaso de los estudiantes bilingües en la escuela” (Cummins, 2002, p. 18). Sin embargo, existe poca literatura que evidencie la enseñanza de la CF en estos contextos. A continuación, se describen algunos estudios que demuestran datos que se familiarizan con este contexto.

Uno de los trabajos que provee datos relevantes fue desarrollado por López (1984), quien hizo una comparación sobre el desarrollo de las habilidades metalingüísticas que desarrolla la niñez indígena de familias mayahablante y pertenecientes a centros educativos bilingües. Este estudio se efectuó desde un enfoque mixto, de lo inicialmente se sugirió para futuras investigaciones se considerar factores causales, como el caso de estudiantes de familias bilingües, pero ambiente escolar monolingüe español. En los resultados de este estudio se denota el contexto que básicamente se esperaría observar en un ambiente escolar bilingüe donde la población estudiantil es instruida en un idioma que no es el materno, por lo que se evidenció que el desempeño en las pruebas es inferior, por un menor nivel de contacto con el idioma.

En esta dirección, Herrera *et al.* (2009), desarrollaron un estudio longitudinal con 192 estudiantes de preprimaria de contextos culturales diferentes, unos con idioma materno español y otros con idioma materno tamazight. Se planteó como objetivo, analizar las habilidades de procesamiento fonológico, vocabulario y de conocimiento de letras en el alumnado. Para ello, se recurrió al apoyo pruebas que medían estas habilidades y fueron aplicadas al final de cada año escolar. Los resultados de este proceso investigativo demuestran que en el primer momento, existe relación en las variables que se estudiaban, el vocabulario presentó estrecha relación con las habilidades de denominación rápida, repetición de pseudopalabras, repetición de dígitos, tiempo de lectura y conocimiento de letras.

En el segundo tiempo, se vio una relación negativa con el tiempo invertido en la denominación rápida de objetos ($r=-0.286$), y una relación positiva, con la prueba de memoria verbal a corto plazo de repetición de dígitos ($r=0.291$) y el conocimiento de letras ($r=0.282$) (Herrera *et al.* 2009). Aunque este estudio no describe como variables los niveles de la CF como tal, si considera la memoria fonológica para hacer referencia al impacto de contar con una enseñanza en el L1. Se identificó que el estudiantado con idioma español ocupaba menos tiempo para los ejercicios de memoria fonológica que los del idioma tamazight. Con los resultados anteriormente descritos, se corroboró que la memoria fonológica se encuentra estrechamente relacionada con el posterior aprendizaje de la lectura de palabras en educación primaria. Se concluye que el alumnado de bajo estatus socioeconómico y diferente lengua materna tienen mayores desventajas en las pruebas si esta no se le da en su L1 (Herrera *et al.* 2009).

Este estudio sugiere que se deben desarrollar actividades de enseñanza en el L1, así como el uso de recursos en el mismo idioma, por tanto se debe ejercitar el procesamiento

fonológico en el idioma primitivo para evitar el esfuerzo de la recuperación léxica; fueron evidentes las dificultades en los ejercicios de unidades fonológicas en español en estudiantes cuya lengua materna es el tamazight. Se considera que la enseñanza en contextos bilingües debe considerar el idioma de socialización, el estatus del idioma materno y la segunda lengua o el aprendizaje en situaciones comunicativas de práctica (Herrera *et al.* 2009).

Profundizando en la temática, se presenta un artículo elaborado por O'Shanahan *et al.* (2013), el cual describe los procesos cognitivos de lectura y escritura en estudiantes inmigrante cuyo idioma materno no coincide con el idioma de instrucción. En este se describen dos estudios, uno tuvo como objetivo analizar los procesos cognitivos y de lectura en escolares hispanoparlantes que aprenden el inglés como un segundo idioma; mientras que el segundo analizó los procesos cognitivos y de escritura, por medio de pruebas de competencia lingüística (vocabulario y conciencia sintáctica), memoria de trabajo, conciencia fonológica y de lectura, y escritura de palabras y pseudopalabras en inglés, esta se aplicó a un alumnado monolingüe inglés y españoles que aprendían tenían como L2 el idioma inglés (Jiménez, *et al.*, 2012, y O'Shanahan, *et al.*, 2010, citados por O'Shanahan *et al.*, 2013). En el primer estudio, se esperaba que el estudiantado manifestara procesos de transferencia de los procesos cognitivos y lingüísticos del L1 para el aprendizaje de la lectura en L2, asimismo si se ha aprendido a leer en un idioma transparente en L1 esto facilitaría el desarrollo de procesos cognitivos y de lectura en L2. Las pruebas de medición utilizadas fueron: de competencia lingüística (incluía ejercicios de CF) y otra de precisión y fluidez lectora. Fueron aplicadas en inglés y español, con la excepción que la versión en español fue para estudiantes con ese idioma materno, (Jiménez, *et al.*, 2012, citados por O'Shanahan *et al.* 2013). Los resultados demuestran que existe estrecha relación en las tareas de conciencia fonológica en L1 y L2, pero no fue el mismo caso en ejercicio de lenguaje oral y memoria de

trabajo en L1 y L2. En cuanto a la transferencia de L1 a L2 no se encontraron diferencias significativas en ejercicio de CF y en los procesos léxicos, excepto en vocabulario y conciencia sintáctica. Con estos resultados se concluye en que las diferencias se manifestaron básicamente en los procesos de lectura, a beneficio de estudiantes con L1 inglés, resaltado el uso de la ruta fonológica en contextos bilingües (Jiménez, et al., 2012, citados por O'Shanahan et al. 2013).

Para el segundo estudio se hallaron correlaciones significativas en escritura de palabras, pseudopalabras y en conciencia fonológica en L1 y L2, no así en vocabulario, memoria de trabajo y conciencia sintáctica. En ejercicios de competencias lingüísticas se beneficia el estudiantado monolingüe, mientras en actividades cognitivas y de escritura no se observaron diferencias. Estos resultados permiten comprender que de la misma manera aprender a escribir en español no facilitaría procesos de escritura en inglés, lo que se relaciona con la teoría de la interdependencia lingüística (O'Shanahan, et al., 2010, citados por O'Shanahan et al. 2013).

Este análisis de O'Shanahan *et al.* (2013) contribuye en el entendimiento de la necesidad de indagar más sobre los procesos de enseñanza en la lengua materna, considerando las diferencias significativas que se muestra en población que aprende a leer y escribir en un segundo idioma, lo que se evidencia como vacíos en investigación. A partir de lo anterior es evidente la peculiaridad que representa la enseñanza en un contexto bilingüe. Las premisas a valorarse hasta este punto del presente estado de arte se refieren específicamente a una instrucción en el idioma materno, para reducir el impacto que implica la lucha para formar conexiones entre lo que se trata de aprender por medio del idioma en el que se le enseña, de acuerdo con punto de vista de la neurociencia (Hernández y Meschyan, 2006).

Así pues, los hallazgos mencionados podrían parecerse a los que se dan cuando el idioma primitivo es un idioma indígena, tal como lo demuestra Canales *et al.* (2014), al tratar de identificar si la condición de marginalidad y el bilingüismo pueden estar afectando el desarrollo lingüístico oral y las habilidades prelectoras de estudiantes de 4 a 6 años en zonas donde existe predominio de población indígena. Para este estudio se clasificó a la población en muestras según los niveles de marginalidad: nivel 1: Lima-Cercado, nivel 2: urbano-marginal, nivel 3: rural- marginal y nivel 4: rural y bilingüe. Por medio de tres instrumentos de evaluación Canales *et al.* (2014), midieron los componentes del lenguaje y las habilidades prelectoras.

Se describen los siguientes resultados: de acuerdo con la condición de marginalidad obtuvieron diferencias significativas en el desarrollo de los componentes fonológicos, morfosintácticos y semánticos del lenguaje oral. Sin embargo, el grupo con menores puntuaciones es el nivel 4, estudiantes bilingües provenientes de zonas rurales (46(30-66).001). Otro hallazgo se refiere a las diferencias significativas en cuanto al nivel de desarrollo de las habilidades prelectoras según el nivel de marginalidad: conocimiento alfabético, reconocimiento de palabras, conteo de palabras, aislar sílabas y fonemas, detección de rimas, conteo de sílabas y omisión de sílabas. En ellas se obtienen promedios muy bajos para los grupos 3 y 4, formados por preescolares monolingües rurales y bilingües provenientes de zonas rurales (Canales *et al.*, 2014).

Como tercer hallazgo se encuentran correlaciones en el desempeño de desarrollo de aspectos fonológicos, memoria verbal, aspectos morfosintácticos y semánticos del lenguaje oral y la conciencia fonológica, conocimiento alfabético y demás habilidades prelectoras, identificando mayor asociación entre habilidades lingüísticas como el conocimiento

alfabético y el aislamiento de sílabas y fonemas al inicio de las palabras. Esto es contrario a la poca relación con las habilidades detección de rimas (Canales *et al.*, 2014).

Los resultados encontrados encaminan a la conclusión de que las condiciones de marginalidad y las condiciones de la diglosia parecen condicionar el desarrollo óptimo de las habilidades orales y predictoras del estudiantado. Consecuentemente, la estructuración del sistema psicolingüístico mental en función del idioma materno que más tarde afectará el aprendizaje de la lectura y la escritura, se verá impactado por el estatus económico. Se sugiere el establecimiento de programas de enseñanza en el idioma materno (Canales *et al.*, 2014).

Asimismo, Morales (2010) sugiere la profundizar en la enseñanza de estas habilidades iniciales en el idioma materno, que la implementación de actividades de enseñanza que involucre procesos cognitivos, se estructure en el idioma materno antes del segundo idioma. Por último recomienda:

“Diseñar e impulsar estudios cualitativos que tengan como fin explorar las experiencias de las escuelas bilingües del país, de modo que se tenga una comprensión de cómo se da el proceso de enseñanza-aprendizaje en el contexto bilingüe y cuál es el acercamiento al Modelo de Educación Bilingüe Intercultural”. (p.11)

Tales sugerencias se asemejan a las que expone Del Valle (2018), al presentar los resultados de una investigación realizada en Guatemala, la cual se buscaba identificar las destrezas de lectura con las que cuenta el estudiantado al ingresar al sistema de educación primaria. Mediante una prueba de Lectoescritura Emergente, la investigadora determinó que la niñez en edades de 6 años puede reconocer el nombre o sonido de hasta 10 consonantes, pero para el resto de letras requieren ayuda. En sus conclusiones, alude sobre la importancia de permanecer en el aula de preprimaria en las edades correspondientes, además de sugerir

el abordaje de investigaciones que describan las actividades de enseñanza aprendizaje que realiza la población docente de preprimaria (Del Valle, 2018).

Se finaliza el presente apartado con la valoración de aportes sustanciales que ponen en tela de juicio la importancia de promover habilidades predictoras en el nivel de educación preprimaria. La mayoría de estudios referidos en el primer subtema manifiestan el papel trascendental que ocupa la conciencia fonológica en la adquisición de la lectoescritura. Asimismo, reluce la necesidad de enfocar las actividades que promuevan los precursores de la lectura, en el idioma materno del estudiantado.

En este sentido, se encuentran como vacíos, estudios que detallen los procesos de enseñanza desarrollados en los salones de clases de preescolar, en comunidades rurales bilingües, considerando que los datos anteriormente expuestos, reportan que el bajo desempeño en estudiantes inmersos a una enseñanza en un idioma diferente al de su idioma materno, presentan menos oportunidades de aprendizaje. De esta manera, este fragmento de información, coadyuva en la producción de una investigación que presta la atención a un campo, poco estudiado en Guatemala. Por último, fue evidente que la mayoría de estudios han sido desarrollados desde el enfoque cuantitativo, lo que permite obtener un panorama en cuanto al desempeño de estudiantes en las habilidades precursoras como la CF, sin embargo, se carece de estudios con un enfoque cualitativo que alimente y profundice la valiosa información que proveen los estudios existentes.

1.3 Planteamiento del problema

Se ha citado suficiente referencia bibliográfica que explica la importancia de enseñar la conciencia fonológica en el nivel de educación preprimaria, el efecto directo que tiene en

la adquisición de la lectoescritura y los beneficios de su promoción en el idioma materno del estudiantado. La evidencia permite comprender que la CF se configura en varios niveles: la conciencia léxica, silábica, intrasilábica y fonémica; estos se deberían desarrollar en los grados de educación preescolar, por medio de actividades que respondan al contexto y cualidades de la niñez, para ello se requiere de docentes que cuenten con el conocimiento teórico y práctico, para una intervención pedagógica oportuna.

A raíz de lo anterior, se aplicó la presente propuesta de investigación en contextos rurales bilingües, dado que hasta el momento se sabía poco de los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en las escuelas de preprimaria con población indígena. Considerando que el modelo EBI, garantiza el desarrollo de un *bilingüismo aditivo* como base del aprendizaje, enseñanza y uso escolar (Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI-, 2010, p. 43-44).

En este sentido, algunos estudios realizados en Guatemala dan a conocer de forma esporádica, datos sobre la conciencia fonológica en este nivel educativo, con población mayahablante. Por ejemplo, Cotto y Del Valle (2017), al diseñar un modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura en primer grado, identificaron el desempeño del estudiantado en las habilidades de conciencia fonológica, por medio de una prueba adaptada, donde se utilizaron subpruebas de identificación del fonema inicial y de separación de fonemas. Este estudio, no sólo identificó que la CF es un prerequisite de la decodificación y la escritura, sino también se identificó que la mayoría no domina las habilidades fonológicas, estando en primer grado.

Dicho trabajo da a conocer que quienes hablan un idioma indígena, en su mayoría, sólo son capaces de identificar de tres a cinco sonidos iniciales vocálicos de palabras, no

identifican cada uno de los sonidos de la palabra, solo separan los sonidos de dos palabras de dos o tres letras. Algunas explicaciones, de estos y otros resultados, denotan que su causa puede ser multifactorial, pero se evidencia que la niñez de etnia indígena “no se les está enseñando a leer en su idioma; y las metodologías y actividades utilizadas para enseñar a leer no enfatizan el conocimiento de las letras y el desarrollo de la conciencia fonológica” (Cotto y Del Valle, 2017, p.46).

Los hallazgos anteriormente expuestos, podrían estar revelando las consecuencias que surgen por la falta de la enseñanza de la CF en preprimaria en función el modelo de educación bilingüe intercultural; por tanto, es algo que se debe profundizar aún más, y esto solo se respondería si se desarrollan estudios enfocados en los procesos de enseñanza de la conciencia fonológica en el idioma materno de estudiantado preescolar.

En este sentido, se suman otros estudios a esta problemática, Rubio *et al.* (2010) por ejemplo, identificaron las habilidades con las que ingresa el alumnado a primer grado por medio de la evaluación de Lectoescritura Emergente la cual se categoriza en niveles del principio alfabético, el conocimiento del sonido de las vocales y consonantes; con ciertos criterios en cada nivel. Se halló que la mayoría de estudiantes, se ubican en el nivel 2 y 3, es decir sólo identifican el nombre y sonido de 0 a 10 letras del alfabeto.

De acuerdo con lo anterior, tales datos permitieron a las personas investigadoras sugerir una enseñanza de las habilidades precursoras como la conciencia fonológica (Rubio *et al.* 2010), y esta debería ocupar mayor espacio y tiempo, en el nivel de educación preprimaria, no descartando la importancia de realizarlas en un idioma de instrucción acorde al idioma materno del alumnado.

Para complementar los datos que explican estas deficiencias, Del Valle (2018), al tratar de identificar las destrezas de lectura con las que cuenta el estudiantado al ingresar al

sistema educativo, incluyó en su estudio, variables independientes como el idioma materno del estudiantado, la asistencia a preprimaria y el idioma con el que la persona docente imparte clases. Se identificaron estudiantes de 16 idiomas mayas, entre ellos el q'eqchi'.

Este estudio demostró que la mayoría de estudiantes solo puede identificar el nombre o sonido de hasta diez letras, el promedio en general de la prueba, demuestra que Petén, ocupa el quinto lugar de los departamentos con más bajo desempeño, los mejores resultados se identificaron en estudiantes con idioma materno español, estudiantes que han asistido a la preprimaria, de establecimientos de modalidad monolingüe español y que cuentan con una enseñanza de acuerdo al idioma materno. Estos hallazgos expone un panorama en el que la población de escolares indígenas con una instrucción en un idioma ajeno al suyo, tienden a presentar los promedios más bajos (Del Valle, 2018).

Ante tal situación, se hace evidente que algo sucede en los salones de clases de educación preprimaria y eso no ha contribuido al éxito escolar en los inicios del primer grado de educación primaria, es indiscutible que, si la enseñanza no se desarrolla en el idioma materno del estudiantado, estos tendrán mayores dificultades en su aprendizaje. Lo preocupante de los aspectos mencionados, es que su impacto negativo es más significativo en los primeros años de escolaridad y con consecuencias en el resto de su escolaridad. Este hecho podría estar configurando drásticamente la adquisición de la lectura de la niñez indígena guatemalteca, puede que no se están desarrollando las habilidades precursoras indispensables en las etapas críticas de la niñez como la conciencia fonológica, por tanto, de acuerdo con los constructos planteados, surgen las siguientes preguntas de investigación.

1.4 Preguntas de investigación

A partir de lo anterior, suscitó el planteamiento general que motivó el desarrollo del estudio: ¿Cómo se enseña la conciencia fonológica a partir de su desarrollo en el estudiantado del grado de párvulos 3, de cuatro centros educativos bilingüe del municipio de Las Cruces, Petén, durante el ciclo escolar 2022?; por lo que, para obtener los datos que respondan a este cuestionamiento, se plantean las siguientes preguntas que guiaron la investigación:

- ¿Qué conocimientos teóricos sobre conciencia fonológica tienen las docentes que atienden el grado de párvulos 3?
- ¿Qué actividades implementa la población docente para la enseñanza de la conciencia fonológica en el L1 del estudiantado de párvulos 3?
- ¿Qué niveles de la conciencia fonológica desarrolla el estudiantado en su idioma materno q'eqchi', en relación con los conocimientos teóricos y las actividades que realiza la población docente el grado de párvulos 3?

1.5 Justificación

La importancia del presente estudio radica en visibilizar la ejecución y progreso de las políticas educativas que enmarcan los derechos de niñez bilingüe del nivel de educación preprimaria. Ya que de acuerdo con el MINEDUC (2008, citado por Mó, 2018), la educación preprimaria en Guatemala constituye un compromiso y un derecho para la infancia, se caracteriza por cumplir una doble finalidad: por un lado motiva la socialización, en la que la niñez va formando sus pautas de convivencia social a fin de que se reconozcan “como seres con identidad personal y como sujetos sociales. Dada la plasticidad que tiene el cerebro infantil, también va formando su personalidad y sus rasgos de carácter” (p.13).

Asimismo, en la concreción del Currículo Nacional Base -CNB- a nivel regional del pueblo Maya, publicado en el 2017, se manifiesta lo siguiente como una necesidad y un derecho de los pueblos:

La concreción a nivel regional es lograr una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe. Una sociedad en la que todas las personas participen consciente y activamente en la construcción del bien común y en el mejoramiento de la calidad de vida de cada ser humano y como consecuencia, la de los pueblos sin discriminación alguna por razones políticas, ideológicas, étnicas, sociales, culturales, lingüísticas y de género. (Ministerio de Educación de Guatemala, 2017, p. 51)

El sistema educativo guatemalteco propone mediante su currículo, el desarrollo de las habilidades de la niñez en edad preescolar, las cuales serán requeridas a inicios de la educación primaria; no obstante, en Guatemala la educación preprimaria, no es obligatoria, es un país carente de leyes que enfatizan la importancia de cursar estos grados iniciales para todas las etnias que coexisten en el país; “es fácil apreciar que el nivel de educación preprimaria no ha sido una política de Estado, sino de Gobierno, lo cual repercute en tasas ambivalentes de crecimiento de su cobertura (tasas que incluso llegan a ser negativas)” (UNICEF, 2011, p.60).

Esta coyuntura configura retos que impacta en la atención de la niñez preescolar, disminuyendo las posibilidades de potenciar las habilidades que en esas edades deberían ser de mayor provecho en los espacios escolares, como la conciencia fonológica. Sin embargo, Guatemala en comparación de otros países latinoamericanos que sí cuentan con un marco jurídico en la atención a esta población indígena (Valdés *et al.* 2008), desatiende las

diferentes dimensiones que conforman dicho nivel educativo, reduciendo las oportunidades de aprendizaje de habilidades precursoras.

En este sentido, puede que lo anterior incapacite al MINEDUC, para la ejecución de proyectos de investigación destinados a la población preescolar, dado que este, a través de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA-, desarrolla estudios únicamente con estudiantes del primaria y nivel de educación media; reduciendo las posibilidades de generar espacios de reflexión a partir de la evidencia, reconociendo que “lo que se mide, se puede mejorar” en tanto los estudios proporcionan insumos sustanciales para atender las necesidades del país (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social -CONEVAL-, 2013).

De acuerdo con lo anterior, suscita el interés por desarrollar este trabajo con población en edad preescolar de etnia maya, debido a que a pesar de las condiciones, es necesario valorar si esta población infantil, cuenta con oportunidades reales de aprendizaje de lectoescritura emergente; a su vez se proporcionará evidencia sobre la implementación del currículo educativo para la población maya q'eqchi', dado que, como ya se expuso, el 83.5% de la niñez pertenecientes a hogares con un nivel de consumo bajo, no asiste a los centros educativos de educación preprimaria (UNICEF, 2011), se necesita saber si la poca cantidad de preescolares, son atendidos en función de promover sus habilidades predictoras.

En razón de lo anterior, dado que en Guatemala la preprimaria no se ha visibilizado como una etapa fundamental y obligatoria, esto disminuye la posibilidad de éxito cuando ingresan al nivel de educación primaria, principalmente, para el aprendizaje formal de la lectoescritura; en esta etapa, se deberían potenciar las habilidades predictoras como la CF, por medio de la intervención pedagógica adecuada.

Actualmente se cuenta solo con algunos datos estadísticos sobre el desempeño del estudiantado en lectura y matemáticas (como se describirá más adelante), pero estos corresponden a estudios realizados con estudiantes que ya han ingresado a primer grado de educación primaria, lo cual puede reflejar levemente las condiciones de sus habilidades que han adquirido en los años de educación preescolar, difícilmente, se reporta el desempeño en la conciencia fonológica; y más difícil es un identificar datos a nivel nacional, que proporcionen información sobre poblaciones de etnia indígena.

A partir de lo anterior, cobra importancia el desarrollo del presente trabajo, porque “si la enseñanza es en español, aún para los estudiantes que tienen como lengua materna un idioma distinto, esto incrementa la dificultad en las competencias de lectura y escritura que el docente desea desarrollar en el estudiante” (Del Valle, 2018, p. 43). Aunque los datos cuantitativos existentes, formulen un escenario sobre la situación de los aprendizajes de estudiantes que ingresan a primer grado, aun se requiere, información cualitativa que se articule con dichos datos estadísticos, con la finalidad de explicar los posibles factores que inciden en el nivel de educación preescolar, específicamente, para el desarrollo de la conciencia fonológica en poblaciones indígenas.

CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

El desarrollo de este trabajo de investigación requiere de un sustento que establezca los cimientos teóricos que conduzcan su progreso; ello implica analizar y exponer las *teorías*, los *enfoques teóricos*, las *investigaciones* y los *antecedentes en general* que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio (Hernández *et al.*, 2003, p. 64., citado por Gómez *et al.* 2010). En este sentido, el presente apartado mediante los principios epistemológicos posibilita el acercamiento a los referentes existentes del objeto de estudio, de forma real y por medio del discurso crítico.

2.1 La génesis de la conciencia fonológica

En la actualidad, la ciencia ha permitido ahondar en los aspectos que se ven involucrados en los procesos del aprendizaje y dominio de la lectoescritura; se ha logrado comprender que desde el vientre de la madre el infante ya percibe señales que activan conexiones neurológicas que más tarde repercutirán en el desarrollo de varias de sus habilidades cognitivas, motoras, lingüísticas, entre otras (Rosselli *et al.*, 2011). Desde la etapa fetal se dan manifestaciones de percibir diferencias en las voces con los sonidos lingüísticos que el feto ya conoce fonológicamente, “esto sugiere que escuchar la “lengua materna” antes del nacimiento quizá “pre-sintonice” los oídos del lactante para reconocer estos sonidos” (DeCasper *et al.*, 1994, citado por Papalia *et al.*, 2009, p. 223). En esta etapa, Dehaene (2009) menciona que la existencia de una red neuronal que está en constante migración configura adecuadamente las áreas del cerebro que más tarde se activarán para el proceso de la lectura, entre las cuales se incluye el procesador fonológico.

Seguidamente, a partir de los ocho meses, más o menos, el feto incrementa su capacidad para desarrollar su lenguaje a partir de los sonidos, dado que ha desarrollado un alto nivel de sensibilidad a la voz de la madre. Este rasgo se mantiene hasta finalizar la etapa de gestación, debido a que el aumento en el porcentaje de cambios en la frecuencia cardíaca fetal es el resultado de la capacidad de discriminar el sonido de la voz de la madre y por ende manifiesta reacción al escucharla (Coq y Gerardin, 2020).

En los primeros días de nacimiento los bebés ya manifiestan una serie de comportamientos y señales que sus cuidadores generalmente atribuyen al intento de comunicar algo. A medida que pasan los días, incrementa la atención del bebé por eventos que pasan a su alrededor. Esto les permite aprender que los sonidos particulares están asociados con objetos, acciones o eventos específicos como el ladrido de perro, o una expresión cuando algo cae al suelo (Bochner y Jones, 2003).

Con el pasar del tiempo, el bebé logra una sensibilización más específica en cuanto a los sonidos, a tal punto que son capaces de discriminar los sonidos de otros idiomas ajenos al de su lengua materna, y esto es debido a que “las diferencias acústicas que son fonémicas en una lengua aparecen en otra como alófonos (variantes condicionadas por el contexto) de un mismo fonema” (Gerken, 2008, p.173). Conforme sus primeras semanas avanzan, se estima que a los 6 meses de edad la mayoría de los bebés empiezan a tomar conciencia de que los sonidos pueden utilizarse de forma pragmática para hacer que ocurran cosas a su alrededor (Bochner y Jones, 2003).

De esta manera, se irán desarrollando cada uno de los elementos con los que interactúan el procesador fonológico, la morfología, semántica, sintaxis y ortografía; para el reconocimiento y producción de las palabras en su idioma materno (Gómez, s.f). Esto hace

posible que más o menos, después de los seis meses, el infante empiece a utilizar las formas fonéticamente convencionales de su comunidad lingüística (Herrero, 2015).

De acuerdo con Stoel y Vogel (2007), durante el crecimiento del infante, la exposición a sus padres o personas adultas permite la adquisición de las formas fonológicas para la formación de palabras en su comunidad; en este proceso “la comprensión y la producción de palabras requieren la presencia de "representaciones subyacentes" y por tanto añaden un elemento importante al sistema fonológico en desarrollo del niño” (p. 240). Las mismas autoras afirman que toda vez el bebé emprende su capacidad de formar sus primeras palabras, se vale de un “inventario fonético”, que se caracteriza por tener sílabas con una pequeña cantidad de consonante-vocal. Esta característica es visible en la etapa de adquisición de cualquier idioma.

Hasta este punto, los postulados anteriormente descritos suponen que cualquier niño en condiciones de desarrollo típico, ha tenido la capacidad de desarrollar ese procesador fonológico, que no sólo le ayudó en la adquisición del lenguaje, sino también lo necesitará en la adquisición del lenguaje lectoescritor. No obstante, es importante aclarar que los argumentos antes descritos fueron recopilados en diversos estudios y que sus resultados no se limitan a la adquisición de un idioma en específico.

2.2 La ciencia de la lectura

Previo a la conceptualización o definición de las variables del estudio o categorías de análisis, es oportuno enmarcar su abordaje al margen de un paradigma teórico que sustente y establezca la explicación del fenómeno a estudiar; por lo que para este proyecto se toma a la ciencia de la lectura como teoría que registrará el desarrollo del presente, dado que cuenta con

“enunciados, reglas, conceptos, símbolos y conocimientos que permiten describir, explicar y predecir objetivamente la estructura (la constitución) y el comportamiento (movimiento, evolución) de un fenómeno” (Dieterich, 2011, p.128). En este caso, el fenómeno a estudiar es el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes de preprimaria.

Así pues, a partir de los avances científicos se han ido descubriendo actividades muy peculiares que se efectúan en el cerebro de la persona al momento de adquirir y aprender la lectura. Como se describió en el inicio, algunos procesos se manifiestan desde las primeras etapas de vida para el aprendizaje del lenguaje oral y que luego contribuyen en el lenguaje lectoescritor. Conforme estas habilidades son promocionadas por el ambiente preescolar, pueden llegar a convertirse en habilidades metacognitivas, potenciando en los niños una conciencia metalingüística (Bravo, 2016).

Lo que se menciona anteriormente no ha sido fácil pues se ha requerido de un arduo esfuerzo por la comunidad científica, para que en la actualidad se pueda hablar con certeza de variables independientes que contribuyen en la adquisición oportuna de la lectoescritura. Una de las ramas de la ciencia que han tenido un papel antagónico en el estudio de la lectoescritura es la neurociencia. Dehaene (2009) en su libro *El cerebro lector*, puntualiza que los descubrimientos que se han hecho por medio de la neurociencia han revelado las actividades que ocurren en el cerebro y esto ha iniciado una verdadera ciencia de la lectura; que aunque esta ciencia aun es nueva, sus avances han ido tan rápidos.

Conforme se avanza, la psicología y la neurociencia han comenzado a esclarecer los principios que subyacen a los circuitos cerebrales de la lectura. Con estas teorías se hace visible que las conexiones cerebrales heredadas de la evolución primate, pueden dirigir la tarea de reconocer palabras impresas (Dehaene, 2009). Si bien la neurociencia ha permitido expandir los horizontes para comprender el aprendizaje desde el punto de vista en que pocas

veces y/o nunca había sido estudiado, esta disciplina constituye un cimiento para la verdadera ciencia de la lectura, con modelos que profundizan y amplían más el campo de estudio.

Lo que es necesario dejar bien claro es que, hablar de la ciencia de la lectura, es considerar que:

La capacidad generativa de la lectura es análoga a la plasticidad intrínseca de nuestros circuitos cerebrales: ambos aspectos nos permiten trascender las particularidades de lo proporcionado. Las fértiles asociaciones, deducciones e interpretaciones que surgen de esta capacidad nos permiten, y por supuesto nos invitan, ir más allá del contenido específico de lo que leemos para dar forma a nuevos pensamientos. (Wolf, 2008, p.34)

En este sentido, la perspectiva teórica que mejor se ajusta a este estudio es la que parcialmente se describió en los párrafos anteriores, considerando que el objeto de estudio es el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes que finalizan el nivel de educación preprimaria, en contextos bilingües. En tanto, se propone describir a continuación los modelos que coinciden con la ciencia de la lectura. De esta manera, se pretende justificar la elección de esta teoría, en función de las ideas que germinaron la propuesta, dado que no solo se pretende confirmar creencias, sino, ponerlas a prueba, para apoyarlas o descartarlas.

2.2.1 Modelos que conforman la ciencia de la lectura.

La ciencia de la lectura propicia la discusión de lo más funcional y menos coherente en la adquisición y dominio del lenguaje escrito. En este sentido, las investigaciones han hecho aportes muy significativos para mejorar el quehacer docente en el aula, esencialmente aquellos que enseñan a leer y escribir. En el National Reading Panel (2000) se hizo referencia en que una enseñanza eficaz, para el aprendizaje de la lectura requiere de una instrucción

explícita, progresiva y con énfasis en las habilidades de conciencia fonológica, vocabulario y principio alfabético. Asimismo, se lleva a la reflexión de la poca funcionalidad de los métodos de enseñanza que pretenden omitir las habilidades mencionadas e iniciar en términos de un aprendizaje global de las palabras.

La ciencia de la lectura se encamina con este tipo de reportes, por lo que al revelarse el impacto positivo de métodos sintéticos, se da un valor remarcado a las habilidades predictoras como la conciencia fonológica. Por tanto, se apoya los hallazgos que coinciden en que “las primeras investigaciones de la lectura avalaban erróneamente el enfoque de la palabra completa, y cómo las investigaciones recientes sobre las redes cerebrales de la lectura prueban que esas teorías estaban equivocadas” (Dehaene, 2009, p. 16).

De esta manera, es viable hacerse la pregunta ¿cuáles son esas habilidades que predicen con éxito la adquisición de la lectoescritura?; interrogantes como esta, se pudieron resolver con los resultados del metaanálisis desarrollado en el NRP, dado que a partir de ello se realizó un análisis similar, pero esta vez, en el nivel de educación preescolar, dando como resultado el National Early Literacy Panel, con la finalidad de identificar qué habilidades predicen el éxito en el aprendizaje de la lectoescritura inicial (Shanahan y Lonigan, 2010). El panel examinó 69 estudios (n = 8.443) con una correlación promedio de .40 entre la conciencia fonológica y la decodificación posterior, 20 estudios (n = 2.461) con una correlación promedio de .44 con la comprensión lectora posterior y 21 estudios (n = 2.522) con una correlación promedio de .40 con la ortografía posterior (Shanahan y Lonigan, 2010pp. 280-281).

Los resultados del último metaanálisis facilitó la comprensión del papel preponderante de la conciencia fonológica, que como se leyó anteriormente, su valor predictivo en las habilidades de lectura posterior se remarca con altas correlaciones. De

acuerdo con lo anterior, Jiménez y O'Shanahan (2008) manifiestan que, aunque no existen estudios tan extensos y profundos en idiomas transparentes como el español, sí existen muchos que demuestran el valor predictivo de la conciencia fonológica y otras habilidades. Esto se enriquece con estudios que han determinado el beneficio de utilizar métodos que se encaminan en la manipulación del código alfabético y no aquellos que se dan de forma holística, poniendo mayor énfasis en los métodos sintéticos en donde se incluye la conciencia fonológica (Jiménez y Guzmán, 2003; Jiménez *et al.*, 1997; citados por Jiménez y O'Shanahan 2008).

Cabe destacar que aunque se hace el contraste de la funcionalidad de dos métodos para enseñar a leer y escribir, este estudio no tiene en sus finalidades aclarar la preferencia por uno, puesto que el tema en abordaje es ajeno a los métodos de enseñanza, por tanto para evitar discusiones y/o confusiones ante esta discrepancia, se invita a reflexionar a partir de lo que se explica más adelante, esperando que dé luz y respuesta a las dudas que posiblemente surjan en el porqué de la preferencia de un método sintético.

El modelo de la Visión Simple de la Lectura (SVR por sus siglas en inglés), propuesto por Gough y Tunmer (1986) y modificado por Hoover y Gough (1990), ha tenido como premisa principal a la comprensión lectora, la cual según los creadores de este modelo, es el producto multiplicativo de la decodificación (dicho así, en sus inicios) y comprensión del lenguaje; es decir, la variabilidad en la comprensión lectora se explica por las diferencias individuales en la decodificación y el idioma de cualquier sistema de escritura alfabético y otros que no son alfabéticos (Catts, 2018).

De acuerdo con Hoover y Tunmer (2021), los constructos del modelo son: la comprensión lectora es la capacidad de obtener y formar un significado literal e inferido del habla que perciben de forma impresa, la comprensión del lenguaje permite obtener construir

un significado literal e inferido del discurso oral y “El reconocimiento de palabras es la capacidad de reconocer palabras impresas con precisión y rapidez para obtener acceso de manera eficiente a los significados de palabras apropiadas contenidos en el léxico mental interno” (p. 2).

En tal sentido, es pertinente manifestar que este modelo es, a veces, objeto de debate por su excesiva simplificación de la comprensión lectora. No obstante, para comprender su importancia en el objeto de este estudio, su referencia representa un sólido respaldo para la conciencia fonológica como un elemento indispensable para la comprensión de la lectura. Porque si bien, el modelo SVR explica los procesos que interactúan para llegar a la comprensión lectora, otros estudios han comprobado que efectivamente el reconocimiento de palabras “se predice mediante las habilidades cognitivas y fundamentales del lenguaje (memoria de trabajo, vocabulario y conocimiento gramatical), así como los procesos fonológicos, morfológicos y ortográficos...” (Kim, 2017).

Por tanto, Catts (2018) confirma que el modelo SVR prestó fuerte atención a los prerrequisitos cognitivos de la comprensión lectora, específicamente los que contribuyen en el reconocimiento de palabras con la intención de manifestar el papel fundamental de la decodificación y sus predictores, entre ellos, la conciencia fonológica, velocidad de denominación, conocimiento de letras, entre otros.

En resumen, la fórmula del modelo SVR explica que la decodificación (D) y la comprensión del lenguaje (C) son necesarias e importantes para la comprensión lectora (R), donde cada variable varía en valor bajo una perspectiva teórica de 0 (sin habilidad) a 1 (habilidad perfecta). (Hoover y Tunmer, 2020, p.27). En este sentido se puede entender que si se quiere llegar a la comprensión lectora (R), debería existir una decodificación (D) y una comprensión del lenguaje (C) en óptimas condiciones; de lo contrario no sería posible el

resultado, “leer” construyendo significado del texto escrito. Por tanto, las variables en mención (D y C) se producen por medio de prerrequisitos, en el caso de la decodificación o reconocimiento de palabras, si faltasen algunos de sus prerrequisitos como la CF, es posible que no se llegue a dicha fase.

En tanto, el interés de proponer este modelo como fundamento de la presente investigación radica en que, si no se desarrolla la conciencia fonológica de manera oportuna, es seguro que el estudiantado tendrá dificultades para el reconocimiento o formación de palabras en su código alfabético.

En 2001 Scarborough publica un artículo en el cual se presenta el modelo de “cuerda de la lectura”, basado en el SVR por cuanto se presentan los mismos dos elementos fundamentales de éste. Sin embargo, el modelo descompone o expande las habilidades de decodificación y comprensión del lenguaje en ámbitos específicos que contribuyen o predicen de manera única la comprensión lectora. Scarborough manifiesta que estudios tradicionales que se han enfocado en las *habilidades visuales y motrices* como predictoras del aprendizaje de la lectura y escritura, no han sido suficiente para explicar su valor predictivo, ella afirma que la ciencia ha revelado que los mejores predictores corresponden a requisitos cognitivos que funcionan como hebras que se entrelazan para desarrollar una lectura eficiente, entre estos predictores se pueden mencionar: la conciencia fonológica, decodificación y reconocimiento visual, para el reconocimiento de palabras. Asimismo, el conocimiento literario, razonamiento verbal, estructura del lenguaje, vocabulario y conocimientos previos, son componentes importantes para la comprensión del lenguaje.

De esta manera, puede notarse que este modelo se catapulta como la médula espinal del presente estudio, dado que se confirma que la conciencia fonológica es un predictor necesario para el desarrollo de la lectura. La autora confirma que en los estudios que abordan

el impacto de predictores “las respuestas electrofisiológicas del cerebro de los bebés a los estímulos lingüísticos -pero no a los no verbales- están correlacionadas con las habilidades lingüísticas y de lectura de los años siguientes” (Scarborough, 2001, pág. 4).

Por tanto, al comprender que el desarrollo de los predictores asegura el éxito en el aprendizaje de la lectura en primer grado de educación primaria con alto impacto de parte de la conciencia fonológica, la ciencia de la lectura ha revelado de forma contundente que la niñez con problemas en el aprendizaje lectoescritor, tienden a tener un déficit fonológico que junto a otras habilidades impiden el progreso en el principio alfabético. En este sentido es necesario tomar en cuenta que cualquier programa que pretenda el desarrollo adecuado de la lectura, deberá considerar *sine qua non*, las habilidades que se exponen en este modelo (Scarborough, 2001).

En resumen, el Modelo Simple de la Lectura, ostenta el papel de la conciencia fonológica como un prerrequisito (Hoover y Tunmer, 2020) y “el modelo de cuerda” de Scarborough (2001) detalla con mucha precisión la necesidad *sine qua non* de la conciencia fonológica. Por último, el Modelo de efecto directo e indirecto de la lectura (DIER, por sus siglas en inglés) (Kim, 2017) ha expandido y complementado de forma magistral los dos modelos inicialmente mencionados; que, aunque no se describe de forma extensa en este apartado, la explicación de los predictores de la lectura es análogo a lo que ya se ha mencionado. El sentido de explicar los modelos iniciales, son para formar el cimiento teórico de este trabajo en curso, a razón de que convergen en los componentes que interactúan para llevar a cabo el proceso lector.

En el siguiente apartado se conceptualizan las variables que se incluyen en este trabajo, como las habilidades precursoras, la conciencia fonológica, las habilidades metalingüísticas en el contexto bilingüe y las actividades de enseñanza.

2.3 Precusores de la lectoescritura inicial

Tomando en cuenta los aportes que fundamentan los estudios en idiomas con un sistema de escritura alfabético, es requisito considerar que son varios los precusores que predicen el desarrollo de la LEI. Para entender este abanico de habilidades, Nohales (2006) proporciona de manera inteligible la definición y categorización de no sólo predictores, sino también facilitadores; que como ella menciona, históricamente se creía en una “madurez lectora”, pero con los avances de la ciencia, ese término ha quedado obsoleto y actualmente “se prefiere hablar de prerrequisitos lectores o precusores tempranos de la lectura” (p. 54).

La misma autora manifiesta que pueden señalarse muchos los precusores de la lectura, sin embargo, para restringir la definición de un predictor se requiere de estudios con metodologías no solo correlacionales, sino de cohorte longitudinal, para identificar cuál es la causa y el efecto, por ende, qué habilidades realmente predicen la lectura. En este sentido, la autora puntualiza que los predictores más relevantes en la lectura son: la conciencia fonológica, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

En la misma línea de lo anterior, pero desde otro punto de vista, los precusores pueden llamarse facilitadores, como: las habilidades lingüísticas y procesos cognitivos básicos. Mason y Stewart (1990); Whitehurst y Lonigan (1998); Burns y Griffin (1998); Gallego (2006) citados por Nohales (2006), proponen modelos que clasifican los predictores y facilitadores que contribuyen en el aprendizaje de la lectura y escritura, los cuatro modelos coinciden en la mayoría de facilitadores y se confirma que los predictores inherentes al éxito escolar, son: las habilidades fonológicas, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación.

Por su parte, De la Calle *et al.* (2019), coincidieron en los mismos precursores tempranos de la lectura inicial y confirmaron que la conciencia fonológica, el conocimiento de las letras y la velocidad de denominación han sido los mejores predictores del éxito escolar. Esto se llegó a saber por medio del análisis de resultados del proceso matemático de ecuaciones estructurales, dando como resultado el *Modelo de Aprendizaje en la Lectura Inicial (ALICIA)*. En este modelo se incluyeron más habilidades cognitivas y de lenguaje oral, con el fin de determinar las que más influyen en la comprensión lectora, “este modelo, resaltó el valor predictivo de las habilidades del lenguaje oral como base y sustento de la predicción y subrayó para la eficiencia lectora tanto los efectos directos (velocidad de denominación y conocimiento de las letras) como indirectos (conciencia fonológica)” (De la Calle *et al.*, 2019, p. 357).

A partir de los postulados citados anteriormente se puede conceptualizar a los precursores de la lectoescritura inicial como el conjunto de predictores y facilitadores, que en el caso de los predictores, tienden a afectar de forma más directa al reconocimiento de palabras, siendo esta etapa la fundamental para progresar a una lectura hábil, mientras que los facilitadores tienden a impactar de forma indirecta, pero que su valor predictivo radica en la comprensión lectora o en la eficiencia lectora, tal como lo mostraron los estudios ya citados.

De acuerdo con el análisis presentado y con el auge de que se ha descrito a partir de estudios en el idioma español, se puede tener la seguridad de confirmar que la conciencia fonológica es un predictor con un alto valor para el avance de la decodificación; pero también, conforme se avance en el aprendizaje de la lectura, la decodificación se automatizará dándole el valor predictivo a otras habilidades como las del lenguaje oral. De esta manera se abre el paso a la conceptualización de la categoría mayor de este trabajo de investigación.

2.3.1 Conciencia fonológica.

Está claro del por qué se considera al conjunto de habilidades metalingüísticas como predictores de la lectoescritura inicial y hasta qué punto impacta de forma directa con la comprensión lectora. En este sentido, se ha definido la conciencia fonológica como “la habilidad de manipular conscientemente las unidades más pequeñas y que no tienen significado del lenguaje oral” (Jiménez, 2009, p.6). Esta habilidad, junto con el conocimiento de las letras, mejoran la adquisición del principio alfabético (Scarborough, 2001). Asimismo, algunos estudios que han revelado la importancia predictiva de la conciencia fonológica, consolidan la definición en una habilidad de reconocimiento y manipulación de los sonidos, a nivel de palabra, sílaba, y fonema (Balbi 2019; Bravo 2016; Gómez *et al.*, 2010).

Las conceptualizaciones referidas encajan perfectamente en los criterios establecidos en los modelos más importantes y completos del desarrollo de la conciencia fonológica: el Modelo de la Reestructuración Léxica -RL-, elaborado por Metsala y Walley (1998, citados por Walley, 1993); el modelo del Grano Psicolingüístico -PGS- Ziegler y Goswami (2005); Ziegler *et al.*, 2001) y el Modelo Metalingüístico -ML- (Gombert, 1992; Karmiloff, 1986) citados por Duncan *et al.* (2013).

Por medio de sus postulados los tres modelos entretrejen los procesos cognitivos y lingüísticos, permitiendo de esta manera, definir la conciencia fonológica (en el caso de idiomas con alfabeto transparente como el Español y Q’eqchi’), como el conjunto de habilidades que se desarrollan por medio de tareas explícitas en una secuencia de grande a pequeño: frase, palabras, sílabas, rimas, aliteraciones y fonemas (Duncan *et al.*, 2013; Defior y Herrera, 2009).

El desarrollo de la conciencia fonológica implica tomar conciencia de unidades lingüísticas que forman el habla, de acuerdo con De la Calle *et al.* (2019), esta habilidad

metalingüística se desarrolla en niveles: a nivel palabra, silábico y fonémico (p. 356). Cuando se habla de conciencia silábica se refiere a la capacidad de segmentación, identificación o manipulación conscientemente de las sílabas que forman una palabra. Pero dentro de esta misma habilidad se encuentra la conciencia intrasilábica, que se manifiesta con la capacidad de segmentar las sílabas en sus componentes de *onset* y rima. El otro nivel llamado conciencia fonémica, se manifiesta por medio de habilidades de segmentación y manipulación de las unidades más pequeñas del habla dando como resultado el conocimiento de que las palabras habladas se forman de unidades sonoras casi inaudibles llamadas fonemas (Gutiérrez y Díez, 2018).

En este sentido, la enseñanza explícita que acometa el desarrollo de las habilidades fonológicas requiere implementarse en el orden de los niveles antes mencionados. Las actividades deben estar encaminadas a todas las formas de manipular cada uno de los niveles; considerando que el tipo de instrucción es fundamental, ya que detona automáticamente la conciencia de las unidades lingüísticas que son enseñadas de forma explícita en el aula. En consecuencia, las el tipo de actividades de enseñanza puede generar un impacto en el desarrollo de determinado nivel de la conciencia fonológica (Duncan *et al.*, 2013).

A la luz de estos argumentos, el mejor momento para potenciar la conciencia fonológica en la niñez es en los años de preprimaria. Al profesorado que atiende estos grados a le corresponde iniciar y fortalecer, al menos los primeros niveles de esta habilidad, dado que “diversas investigaciones han demostrado que el desarrollo de esta habilidad metalingüística tiene lugar entre los 4 y los 7 años de edad (Liberman yShankweiler, 1977; Liberman *et al.*, 1974; Treiman y Zukowsky, 1991; Tunmer y Nesdale, 1985, citados por Mariángel y Jiménez, 2016). Lo anterior se justifica oportunamente con el modelo del Mapeo Ortográfico (OM por sus siglas en inglés) en la adquisición de lectura visual de palabras,

debido a que cuando se leen palabras debe existir una conexión entre la forma en que se escribe y la forma en que se pronuncia, luego se recurre al nivel de la morfología y posteriormente al nivel semántico, donde finalmente se halla el significado de la palabra (Ehri, 2014).

La misma autora afirma que para llevar a cabo este mapeo, el lector debe “Poseer conciencia fonémica (es decir, la capacidad de concentrarse en los fonemas del habla y manipularlos), en particular la segmentación y la combinación. Deben conocer las principales correspondencias grafema-fonema del sistema de escritura” (p. 7), aplicando el principio alfabético, que, en el caso de leer palabras desconocidas, podría usar estrategias de decodificación, analogía y/o predicción (Ehri, 2014).

En este orden de ideas, es notorio que conforme la capacidad del reconocimiento de palabras avanza, la lectura se perfecciona, entonces ocurre “un cambio progresivo de las estrategias de recodificación fonológica a un reconocimiento más automático de palabras” (Rodríguez, 2015, p.13). En este sentido, la conciencia fonológica puede concebirse como un predictor que conforme el aprendiz automatice la decodificación de palabras, el protagonismo de la CF disminuirá.

2.3.2 Desarrollo de la conciencia fonológica en niñez bilingüe.

El bilingüismo es un tema que requiere de mucho análisis para llegar a conclusiones pertinentes de la población en la que se estudia, hay suficiente evidencia al respecto; las teorías existentes abordan varios aspectos que van desde las habilidades psicolingüísticas de las personas en este contexto hasta la identidad que representa un valor inherente del ser humano para la práctica de sus derechos (Gándara, 1997).

Considerables definiciones buscan describir a una persona bilingüe, Cummins (2002) por ejemplo, manifiesta que es necesario considerar *la naturaleza del dominio del idioma*, enfatizando sobre la importancia de diferenciar el dominio conversacional que es la capacidad comunicativa y el dominio académico que corresponde a la capacidad cognitiva del lenguaje académico. En la misma línea, Grosjean (1989) coincide al manifestar que las personas *bilingües balanceadas* son difíciles de encontrar, más bien no hay personas que dominen con exactitud dos idiomas, dado que puede haber más pragmática, desarrollo cognitivo y metalingüístico en su L1, y algunas habilidades en L2 para para otro tipo de contextos e interacciones.

Ante tales postulados, se ha llevado a cabo la clasificación de los tipos de bilingüismos que desarrollan las personas, Signoret (2003) realiza una revisión de literatura bastante completa en cuanto a esta clasificación, donde señala que según el momento en el que se llega a conocer los dos idiomas, este podría llamarse bilingüismo nativo o bilingüismo adquirido, el primero se desarrolla desde la primera infancia mientras que el segundo puede aparecer después. Asimismo, se puede desarrollar un bilingüismo aditivo, que es cuando se le presta el mismo valor a los dos idiomas o el bilingüismo sustractivo, que surge por la desvalorización de un idioma y la mayor importancia a otro.

De acuerdo con Cummins (2003), a partir de ello es necesario considerar el tipo de programa de educación que responda a las características lingüísticas de las personas, un programa inmersivo considera las posibilidades del idioma materno para favorecer las habilidades que integran los conocimientos del segundo idioma, mientras que un programa submersivo, únicamente asimila las condiciones lingüísticas del segundo idioma; consecuentemente la elección de un programa u otro puede favorecer o no el desempeño escolar del estudiantado (Genesee, 1985; Marinkovich, 1987).

En el caso de Guatemala, por ser un país multicultural y multilingüístico, se propone un programa de *inmersión*, con base en el modelo EBI. Dado que para los contextos donde predomina un idioma indígena, se debe propiciar un ambiente educativo en el L1 del estudiantado, con la intención de desarrollar un bilingüismo aditivo en todos los niveles de educación (DIGEBI, 2010). De ser así, se esperaría que en la población de estudiantes de preprimaria se visualice la interrelación entre el bilingüismo aditivo con el progreso lingüístico, cognitivo y académico, posibilitando el desarrollo de una conciencia del lenguaje, también llamada habilidades metalingüísticas (Cummins, 2001).

En este sentido, las habilidades metalingüísticas conforman la capacidad de *pensar y reflexionar* sobre los componentes inherentes y funcionamiento del idioma (Pratt y Grieve, 1984); cabe mencionar que entre las habilidades metalingüísticas se pueden mencionar las tareas de conciencia fonológica, semántica, léxica, sintáctica y morfosintáctica (Anderson, 2008). La presente tesis se enfocó en una sola habilidad metalingüística, la conciencia fonológica, por lo que el desarrollo de esta habilidad en contextos bilingües se puede evidenciar como un beneficio si se desarrolla en el idioma primitivo del estudiantado.

Al respecto Cummins y Swain (2014), relatan que, en los albores de las investigaciones sobre el desarrollo del bilingüismo, se reportaba un efecto negativo de este hacia las habilidades cognitivas y metalingüísticas del estudiantado. Sin embargo, manifiestan que tales estudios carecían de rigurosidad metodológica en la que se descuidaban detalles que influyen en los resultados de los primeros postulados. Conforme avanzaron las investigaciones se fueron esclareciendo muchos aspectos que daban respuesta a las interrogantes sobre los efectos positivos o negativos del bilingüismo, en tanto que McLaughlin (1984, citado por Cummins y Swain, 2014) manifestaba que empezaba a ser evidente la ventaja del estudiantado bilingüe en sus habilidades metalingüísticas en

comparación de estudiantes monolingües; sin embargo, el autor mencionaba que aún existían cuestionamientos acerca de la sensibilidad metalingüísticos del idioma.

A partir de esta discrepancia entre los efectos positivos o negativos del bilingüismo con las habilidades cognitivas y metalingüísticos, Cummins (1976, citado por Vila, 1983) desarrolló la *teoría del umbral* a manera de evidenciar cuándo se pueden dar tales efectos; esta hipótesis explica que puede darse tres clases de bilingüismo: el bilingüismo limitado conocido por manifestar competencia deficiente en los dos idiomas, un bilingüismo desequilibrado, que es la competencia adecuada en uno de los dos idiomas en edad preescolar, y el bilingüismo equilibrado, que explica dos idiomas con un desarrollo apropiado para la edad del hablante. El primer tipo puede generar un efecto negativo a nivel cognitivo, y el segundo al inicio no provoca ningún efecto, en cambio el tercer tipo provee ventajas a nivel cognitivo y metalingüístico.

De acuerdo con lo anterior, Cummins (1979) complementa dichos postulados con la hipótesis de interdependencia lingüística la cual describe que el nivel de competencia en la L2 del infante es resultado del tipo de competencia que ha desarrollado en su L1 en el momento que comienza la exposición intensiva a la L2, dicho de otra manera, al contar con dos idiomas, se tiene una competencia subyacente común o interdependiente de tal manera en que el desarrollo de la L1 puede promover el desarrollo subyacente de ambas y eso se da básicamente con las habilidades metalingüísticas.

A partir de tales postulados han surgido innumerables investigaciones que tratan de fortalecer y expandir estas teorías en cuanto al desarrollo de las habilidades metalingüísticas en estudiantes de primera infancia, como uno de los efectos positivos de la enseñanza bilingüe con énfasis en el L1 del estudiantado. Por ejemplo, Tunmer y Myhill (1984)

plantearon que los bilingües poseen una capacidad cognitiva superior a la de los monolingües y esto beneficia significativamente en el desempeño académico del estudiantado.

De acuerdo con Verhoeven (2011), la niñez que aprende en bilingüe desde los grados de preprimaria en al menos tres años, avanza significativamente en el desarrollo del lenguaje y la lectoescritura, a diferencia de estudiantes que su educación preescolar sólo se desarrolló en un idioma. Según Campbell y Sais (1995), las ventajas de las personas bilingües radican en el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas, es decir, el desarrollo acelerado de su capacidad para reflexionar y manipular las formas del lenguaje.

Hasta este punto se ha demostrado que lejos de que la enseñanza bilingüe *aditiva* influya negativamente en el desarrollo académico del estudiantado, resulta ser un potenciador de las capacidades cognitivas en la niñez de párvulos y en los próximos primeros años. Esto se debe a que en las edades de la primera infancia el desarrollo de las habilidades metalingüísticas puede tornarse de carácter universal, por lo que tendrá la capacidad de aprender cualquier idioma si se le instruye en su L1. Esto permite asegurar que las habilidades metalingüísticas como la CF pueden emerger con mayor prontitud en los niños bilingües que en los monolingües, independientemente de la transparencia o no de los idiomas en relación (Campbell y Sais, 1995).

En este orden de ideas ya se puede generar una explicación más clara y contundente sobre el desarrollo de la conciencia fonológica en estudiantes bilingües de preprimaria, como lo manifiesta Ben (1977), el alumnado de preprimaria bilingüe desarrolla estrategia analítica hacia el lenguaje como un medio para superar la interferencia interlingüística. De esta manera, los siguientes aportes tratan de vislumbrar el efecto del bilingüismo y la CF.

Anthony *et al.* (2009), en un intento de comprender las vías de desarrollo de la transferencia interlingüística entre el primer y segundo idioma para el desarrollo de la CF en

niñez de preprimaria, mostraron que el vocabulario en la L1 del estudiantado, predice significativamente las habilidades de conciencia fonológica al final del nivel de educación preprimaria, a diferencia del conocimiento de letras, el cual tanto en la L1 como en la L2, no influyen significativamente en el desarrollo de la conciencia fonológica al finalizar preprimaria. Afirman que estos hallazgos son consistentes con estudios previos que han encontrado que la conciencia fonológica de los bilingües en su idioma dominante influye en el desarrollo de la conciencia fonológica de su L2.

Desde este primer referente teórico se puede constatar que la enseñanza en el idioma primitivo del estudiantado facilita la transferencia interlingüística en las habilidades metalingüísticas, como lo expone Cummins en su teoría de *interdependencia lingüística*. Esto se podría aplicar en contextos de estudiantes mayahablante q'eqchi', que en caso de encontrarse en un ambiente donde no se desarrollen actividades que promuevan la amplitud y profundidad del vocabulario en su idioma maya, básicamente no se manifestará un desarrollo óptimo en la CF tanto en su L1 como en una L2.

En este orden de ideas, Gonzales y Tejero (2018) demostraron que la enseñanza explícita en su L1, incluso por un corto período de tiempo, tiene un impacto positivo en las habilidades de alfabetización emergentes en ambos idiomas, específicamente en las habilidades de conciencia fonológica. Esto se constató al observar que la segmentación de sílabas mostró mayor crecimiento en el estudiantado, ya que fue una de las actividades de enseñanza que más se promovieron en el programa que impulsaba la CF en el L1; seguido de habilidades de combinación y segmentación de palabras, rimas y aliteraciones, y un tanto a nivel fonema.

Al parecer, los dos estudios anteriores coinciden en el impacto que genera la enseñanza de las habilidades metalingüísticas en el idioma primitivo de infantes de

preprimaria, además permite entender que no solo incrementa las habilidades como las metafonológicas en el L1 sino que también influyen sustancialmente en el desarrollo de dicha habilidad en la L2. Desde estas posturas se puede asegurar que si la enseñanza de la CF en las aulas q'eqchi'-español no se está promoviendo en el L1 del alumnado. Es posible que no se incremente significativamente en ninguno de los dos idiomas; en consideración de las variables independientes que se mencionaron con anterioridad. Esto lleva a la conclusión de que la implementación de un programa inmersivo por medio de acciones que fomenten el bilingüismo aditivo, podría fortalecer más allá en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en estudiantes bilingües, incluso en comparación con los monolingües.

Krenca *et al.* (2020), al profundizar sobre las teorías anteriores, afirman que si la enseñanza de la CF se da su L1, eso facilitaría el aprendizaje en la lectoescritura de la L2, de lo contrario si se enseña en la L2, no se podrá lograr ese aprendizaje con regularidad. Esto se explica a partir de experimentos que reportan el efecto del *rol de mediadora* de la CF entre algunas habilidades como la especificidad léxica (palabras parecidas fonológicamente *cama-rama*) y la adquisición de la lectura. Si el estudiantado de preescolar logra un desarrollo apropiado de la conciencia fonológica en su L1, tendrá un buen desempeño en actividades de especificidad léxica en su L1, por lo que de ser así, el resultado será un alto desempeño en el aprendizaje de la lectura de palabras en su L1 y consecuentemente en su L2.

Lo anterior se amplía con hallazgos que dan a conocer Campbell y Sais (1995), quienes explican que estudiantes en contexto bilingüe difieren con estudiantes monolingües en tareas de conciencia metalingüística desde la edad de cuatro años y medio si estos han recibido enseñanza en su L1. Es decir, los infantes bilingües tienen la capacidad de desarrollar mejores habilidades de semántica y fonología, a comparación de estudiantes monolingües; esta teoría podría explicarse por las ventajas que tiene un estudiante bilingüe

respecto a la transparencia y opacidad de los idiomas coexistentes, por ejemplo, se ha reportado más avance en habilidades fonológicas de niñez italianos-ingleses que monolingües americanos, debido a que el italiano tiene un acento silábico regular.

En este sentido Campbell y Sais (1995), afirman que las habilidades metalingüísticas pueden aparecer antes en preescolares bilingües que en monolingües, independientemente de la transparencia o no de uno de los idiomas en relación. Tal fenómeno ocurre en el desarrollo de la conciencia fonológica, por lo que sugieren que promover la reflexión y control de las estructuras lingüísticas del idioma en edad preescolar, puede ser determinante en la adquisición fluida de las habilidades de lectura al ingresar a primer grado de educación primaria.

Hasta este punto, se hace evidente el rol trascendental que cumple el desarrollo de la conciencia fonológica en el L1 en contextos bilingües, y no solo para el idioma primitivo sino para el idioma secundario. Como afirma Cummins (1979), las personas tienen habilidades subyacentes relacionadas con el idioma y el desarrollo del mismo, por lo que para las personas que hablan dos idiomas estas habilidades subyacentes son similares en todos los idiomas. Por lo tanto, las personas que tienen una conciencia fonológica deficiente en su primer idioma también exhibirán dicho déficit en su segundo idioma y viceversa. Esto se ha definido a partir de las teorías de relaciones interlingüísticas entre un L1 y un L2, que sustentan que el desarrollo de la primera y la segunda lengua es interdependiente, es decir, el desarrollo del primer idioma puede mejorar el desarrollo de un segundo idioma.

En el presente estudio, los idiomas de interés que coexisten en la población objeto de estudio son el idioma maya q'eqchi y el español que, como se mencionó en el apartado del planteamiento del problema, aún no hay datos que revelen con énfasis la enseñanza y desarrollo de las habilidades metalingüísticas en los idiomas mencionados. Los datos que

hasta el momento se reportan hacen referencia al poco conocimiento de fonemas y grafemas en estudiantes que ingresan a primer grado, sin embargo, valdría la pena profundizar en el tema, pero desde el L1 del alumnado.

En este sentido, es oportuno describir los aspectos fonológicos que caracterizan el sistema alfabético de idioma maya q'eqchi', que según el Acuerdo Gubernativo Número 1,046-87, en su artículo 1, inciso k, el idioma q'eqchi' cuenta con treinta y tres grafemas, entre ellos un saltillo. Asimismo, Camargo *et al.* (2016), señalan que este idioma al igual que los demás idiomas mayas y el español, se considera de característica transparente, dado que en su mayoría cada grafía cuenta con su propio fonema, salvo algunos pocos casos de letras que tiene dos fonemas. Sin embargo, persisten diferencias muy visibles entre los sistemas alfabéticos del español y el q'eqchi', dado que el q'eqchi' carece y/o contiene de algunas grafías del idioma español, como se visualiza a continuación:

a, aa, b', ch, ch', e, ee, h, i, ii, j, k, k', l, m, n, o, oo, p, q, q', r, s, t, t', tz, tz', u, uu, w, x, y, ' (saltillo).

Como se puede observar el alfabeto de este idioma tiene seis grafías más que el idioma español, asimismo, es evidente que no contienen algunas consonantes propias del español: b, c, d, f, g, v. Sin embargo, en cuanto a la fonología se comparte con casi los mismos fonemas del español y otros diferentes o propios de los idiomas mayas, como lo describe Stewart (2016) a continuación:

Oclusivas simples: en esta clase de fonemas se encuentran los grafemas /p/, /t/, /k/, /q/, además de dos oclusivas africadas que se representan con los dígrafos /tz/ y /ch/. Dando un total de seis fonemas de los cuales según Stewart (2016), presentan variabilidad o alófonos al momento de articularlos en diferentes situaciones.

Oclusivas glotalizadas: se le llaman así porque se producen con una combinación de movimiento de la glotis o cuerdas vocales con la pronunciación de las oclusivas simples, entre ellas están: de cierre glotal /ʔ/ y /bʔ/, las explosivas /tʔ/, /tʂʔ/, /chʔ/, /kʔ/, /qʔ/.

Fricativas: se sabe que estas se producen al modificar la corriente del aire que origina una fricción. Entre ellas están los fonemas /s/, h=/j/.

Resonantes: estas son consonantes nasales, entre ellas están: /m/, /n/, /l/, /r y semivocales /w/, /y/.

Semivocales: estos fonemas se parecen a las vocales w = /u/ e y = /i/, son muy características en el idioma, al grado de sufrir un proceso llamado *endurecimiento* el cual consiste en agregar elementos fonéticos que se relacionan con oclusivas. Por ejemplo los alófonos de la /w/ a parte del ordinario están: /^gw/ o /^kw/ y en el caso de los alófonos adicionales a la /y/ ordinaria son: /^dy/, /^ty/, /^gy/, /^ky/.

Las vocales: en el idioma q'eqchi' son diez: /a/, /aa/, /e/, /ee/, /i/, /ii/, /o/, /oo/, /u/, /uu/. Las vocales simples se perciben con el mismo tono que en el idioma español, mientras que en las vocales dobles con una especie de prolongación de las vocales iniciales.

2.3.3 Actividades de enseñanza de la conciencia fonológica.

Una vez comprendido el engranaje de la formación de la conciencia fonológica, su papel predictivo y los límites de su efecto, se facilita la propuesta de actividades para su desarrollo, principalmente en el aula de preescolar; ya se vio que la intervención pedagógica explícita y hasta cierto punto, gradual, enriquece la habilidad de manipular la estructura del lenguaje hablado, que fundamentalmente se requerirá cuando se inicie con el aprendizaje

formal de la lectoescritura inicial, por tanto se debe entender que las habilidades metafonológica se refiere a la capacidad de segmentar el habla en unidades cada vez más pequeñas: frases, palabras, sílabas y, finalmente, fonemas, así como reconocer la rima (Adrian, *et al.*, 1995). De esta manera se describen los niveles en función de las actividades recopiladas en diversos estudios que han evaluado al CF.

a) Conciencia de la palabra

Se toma en consideración la funcionalidad de actividades que inicien en la segmentación de frases u oraciones, a manera de que el estudiante tenga la capacidad de identificar fonológicamente cuántas palabras componen este repertorio, a esta habilidad se llama conciencia léxica, ya que su objeto de manipulación son las palabras (Gutiérrez *et al.*, 2020). Por ejemplo, ¿cómo se escucharía una oración si se sustituye una palabra por otra, si se elimina alguna palabra dentro de la oración?, con este tipo de tareas, se podría, no solo segmentar en primer nivel las unidades del lenguaje, sino hallar o modificar el significado del mensaje.

Iniciar el desarrollo de la conciencia fonológica en este nivel permite encaminarse en la línea de los planteamientos que se establecieron en el modelo de Reestructuración Léxica -LR- (Metsala y Walley, 1998; Walley, 1993, citados por Duncan *et al.*, 2013), porque se toma el análisis de la unidad más grande del lenguaje, las frases u oraciones, para percibir las palabras y posteriormente ir bajando, hasta llegar al nivel fonémico. Asimismo, se relaciona con resultados de Duncan *et al.* (2013), quien al medir la CF en idiomas transparentes y opacos, se reporta que es factible promocionar su desarrollo en un orden jerárquico de unidades grande a pequeño en idiomas transparentes como q'eqchi'.

En este sentido, se ha propuesto la utilización de actividades de conciencia de la palabra, como uno de los primeros niveles, estos ejercicios pueden estar por niveles de complejidad: primero identificación de diferencias (conteo, similitud) y luego manipulación directa (eliminar, discriminar, agregar), (Bravo, 2004, citado por Gutiérrez *et al.*, 2020). De esta manera, se pueden ir agregando o mezclando más tareas en función de su complejidad, a manera de llevar a cada nivel a desarrollarse mediante sus funciones metafonológicas.

b) Conciencia de la sílaba

Este es uno de los niveles más posibles de desarrollar en estudiantes con un alfabeto superficial, a razón de ser idiomas “con una estructura silábica bien definida, y también con el hecho de que las sílabas están marcadas acústicamente y se pueden articular de forma independiente” (Jiménez, 2009, p. 20). El tipo de actividades para este nivel, no son indiferentes en cuanto a las funciones metafonológicas del nivel anterior. Sin embargo, hay que tomar en cuenta que “las palabras bisilábicas y trisilábicas, que son las más frecuentes en español, son más fáciles de segmentar si la estructura silábica inicial es de CV, que si está conformada por una única vocal” (Jiménez, 2009, p. 20).

En este orden de ideas, se pueden desarrollar actividades de identificación, adición y omisión, y por supuesto, inversión de sílabas (Gutiérrez *et al.*, 2020; Gómez *et al.*, 2007). Puede traducirse también en segmentación de las sílabas que componen las palabras, identificar sílabas iguales, formar nuevas palabras y omitir sílabas (Araya, 2019).

En el estudio de Duncan *et al.* (2013), se determinó que en idiomas transparentes la enseñanza permite que los estudiantes tengan más acceso a la conciencia de sílaba, por lo que es recomendable que en este nivel se consideren las palabras más frecuentes en el idioma,

a manera de generar un desarrollo gradual. Asimismo, se debe iniciar con palabras que sean bislabas CV.

c) Conciencia de rimas y aliteraciones

Algunos autores le llaman conciencia intrasilábica (Jiménez, 2009), porque se debe tener la capacidad de, no sólo identificar las unidades silábicas en conjunto, sino, de los sonidos que suenan al inicio (aliteraciones), la coda y rima, dentro de cada sílaba. En este sentido, la aliteración y rima se refieren a formas del lenguaje de uso común. Se dice que hay aliteración cuando dos palabras inician con el mismo fonema, por ejemplo: pintor-palacio (uniconsonántico), preso-premio (biconsonántico), agua-ala (univocálico) y cama-cana (sílabas bisegmental). “Estos ejemplos de aliteración le corresponde una particular entidad fonológica (ataque, núcleo, sílaba, segmento). Una rima silábica se compone o bien del núcleo vocálico en sílabas abiertas, o bien del núcleo más la coda en sílabas cerradas”. (Leal y Suro, 2012, p. 741)

En tanto, para este marco teórico se explica como un nivel aparte, que se incluye dentro de la conciencia fonológica, en coherencia con el modelo del Grano Psicolingüístico -PSG- (Ziegler y Goswami, 2005), ya que se dice que en idiomas transparentes, “las unidades del tamaño de un fonema están representadas para muchas palabras mediante la representación de inicio-rima, listas para ser descubiertas a medida que se aprenden las letras” (p. 19). Sin embargo, para el análisis de la información del presente estudio, se tomará como una subcategoría de análisis de la conciencia silábica.

En este sentido, Suárez *et al.* (2019) describen un abanico de actividades para potenciar la sensibilidad de las aliteraciones y rimas. Pueden ser generalmente la identificación de rimas como el reconocimiento de dos o más palabras que suenan igual, por

medio de objetos o dibujos, cantos, versos, completar rimas conocidas, levantar la mano o aplaudir cada vez que escuchan determinada palabra en un verso, lectura de cuentos o retahílas y rimas, rimas con los nombres de los niños, compañeros, padres y profesores, adivinanzas, entre muchas más.

d) Conciencia fonémica

Este nivel de la conciencia fonológica, similar a las rimas y aliteraciones, es más difícil desarrollarse en edad preescolar. En el idioma español, puede verse potenciado al inicio de la lectura formal, es decir, en el desarrollo de la etapa del principio alfabético (Jiménez, 2009). Una instrucción basada en el desarrollo de la conciencia fonémica puede facilitar la transición de la etapa prealfabética a la alfabética parcial (Ehri, 2014).

Esta etapa de la conciencia fonológica representa la columna vertebral del éxito lector, ya que es en este nivel donde se asegura el reconocimiento de la palabra. Ello constituye el paso inicial de la lectura. La conciencia fonémica no sólo predice el éxito en la decodificación de palabras, sino que conduce al profesorado en la propuesta de actividades pedagógicas que se encaminan en un método fonético. Las actividades para promover este nivel son las mismas que anteriormente se describieron: discriminación, conteo, combinación, segmentación y manipulación (eliminar, agregar y sustituir) (Camargo *et al.*, 2016).

Si se lleva a cabo el estímulo de todas las habilidades correspondientes a la conciencia fonológica, es factible pensar que al llegar a la educación primaria, principalmente en primer grado, los escolares aplicarán sin con facilidad las habilidades fonológicas para la decodificación, logrando “transformar los grafemas en una mezcla de fonemas, o transformar los patrones ortográficos en una mezcla de unidades silábicas y, a continuación, buscar en el

léxico mental (memoria de palabras) una palabra hablada conocida que coincida con la mezcla y se ajuste al contexto” (Ehri, 2014, p. 6); y es allí, cuando el profesorado está seguro que su estudiante ya inició la lectura.

2.4 Marco contextual.

Petén, es uno de los departamentos de Guatemala que conserva fisonomías de los antiguos habitantes de América, estas son palpables en las múltiples esferas que caracterizan esta región: pueblos, antiguas ciudades, población, idiomas, entre otras; a razón de ello se le atañe el seudónimo *cuna del imperio maya*. Se encuentra ubicado en el extremo septentrional del país, colindando con los estados de Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo, asimismo con el país de Belice. Se conforma de catorce municipios, entre ellos Las Cruces.

De acuerdo con la Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia - SEGEPLAN- (2013), Petén ha se ha considerado como un territorio de oportunidades para alcanzar una vida estable, consecuentemente ha sido el destino para el movimiento inmigratorio en Guatemala, las áreas rurales de los municipios de La Libertad, Las Cruces, Dolores, Sayaxché y San Luis son los lugares con más recepción de familias migrantes que vienen de comunidades urbanas y rurales de los demás departamentos formando una diversidad cultural.

Stewart (2016), afirma que históricamente la mayoría de personas que más han migrado a Petén son pobladores mayahablantes q’eqchi’, esto se debió a la promulgación de nuevas leyes que propuso Justo Rufino Barrios, respecto a la tenencia de tierras, lo cual tuvo como consecuencia la creación de fincas cafetaleras en el departamento de Alta Verapaz y por consiguiente el desalojo de los q’eqchi’s de sus parcelas.

Ante ello, históricamente el departamento de Petén ha sido el acomodo migratorio de las diversas poblaciones del país, las razones de este fenómeno ha sido la lucha para el acceso a tierras, se estima que el 74% de esta tenencia de tierras ha sido el logro para la población indígena y el 58% para la no indígena (SEGEPLAN, 2013). Según Grandia (2018), el desplazamiento ha continuado y es más frecuente en las poblaciones indígenas, por ejemplo, los nuevos pobladores alrededor de la cabecera municipal de San Francisco son procedentes de familias en Sayaxché y La Libertad.

La población de Dolores incrementó con inmigrantes de los municipios de Cahabón y Lanquín, atravesando al municipio de San Luis. Las familias de las que se tienen datos recientes y que se han desplazado en los últimos años, se han albergado en Las Cruces y La Libertad, estos últimos desplazamientos han ocurrido a causa de la presión que generan las empresas privadas de palma africana logrando el desalojo de sus tierras a un precio miserable. A consecuencia de ello han buscado oportunidades de nuevas tierras incluso en el Parque Nacional Sierra Lacandón, lo cual ha generado más conflicto en el desalojo de comunidades enteras por ocupar áreas protegidas.

De acuerdo con Corzo (2008), la población mayahablante q'eqchi' se concentra con mayor porcentaje en el departamento de Petén (30%), con más presencia en los municipios de San Luis, Sayaxché, La Libertad y Las Cruces. Aunque en los últimos años, la inmigración en el departamento ha disminuido, en La Libertad y Las Cruces, los actuales movimientos migratorios corresponden únicamente a personas de países centroamericanos con rumbo a Estados Unidos.

El presente estudio se desarrolló en el municipio de Las Cruces, y se caracteriza por tener pocas oportunidades de ingresos propios e insuficiencias en la gestión de su territorio (SEGEPLAN, 2013). Sin embargo, en la actualidad este municipio se caracteriza por la

conformación de diversas culturas, según Constancia (2001), este municipio se ha consolidado de pobladores provenientes de varios departamentos, especialmente del oriente y la costa sur del país, siendo en su mayoría ladinos, pero con pertinencia multicultural, especialmente de pobladores mayahablantes: q'eqchi', mam y kaqchikel.

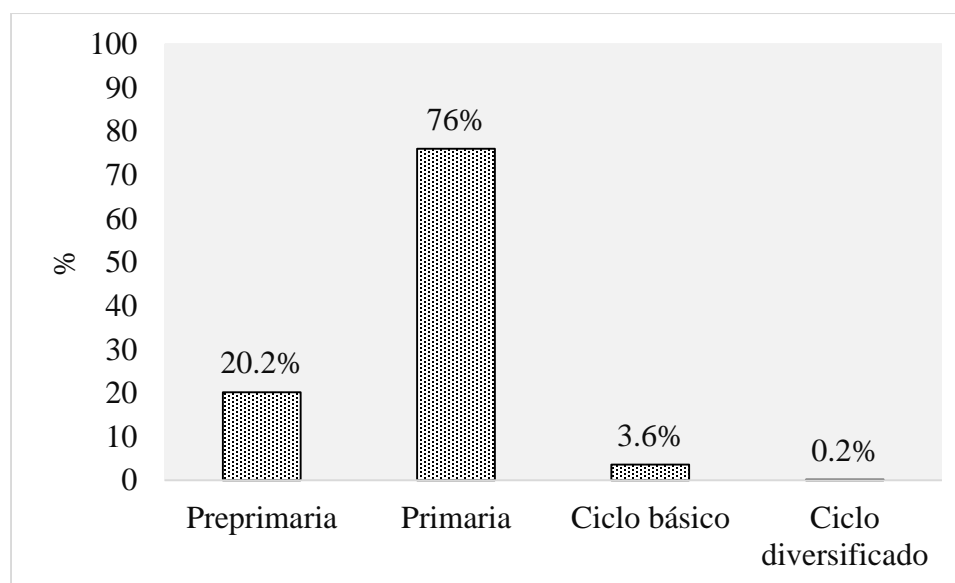
Este municipio fue elevado a dicha categoría por medio del Congreso de la República con el Decreto 32-2011, enumerándolo como el municipio 334 del país que anteriormente pertenecía a los 7,047 km.² de La Libertad, pero al separarse se conformó del 25% de dicho territorio. Su ubicación está en el lado occidental del departamento y en colindancia con Chiapas, México (Oeste), La Libertad (Norte y Este), Sayaxché (Sur); a 71 km. de la cabecera departamental y a 558 km. de la ciudad de Guatemala. Su extensión territorial es de 1,775.264 km.² y se encuentra a una altura de 150 msnm (Congreso de la República de Guatemala, 2011).

Según datos de (Xol, 2017), el incremento poblacional en este territorio, ha propiciado el espacio para cuarenta y seis comunidades. Este territorio se caracteriza por tener riqueza en flora y fauna, entre ellos reservas naturales. Se calcula una población de 34,018 habitantes distribuidos en tres microrregiones. (Zamora, 2016).

La cobertura en el sector educativo en el año 2013 para este municipio se calculaba en un 67% para preprimaria, el nivel primario 69%, para el nivel básico un 42%, mientras en el nivel diversificado un 17%. En el año 2015 se registró en el nivel preprimaria un 65%, primaria 73%, básico 35% y 14% en el nivel diversificado” (Xol, 2017). En el año 2022 la Coordinación Distrital del municipio realiza el siguiente reporte en cuanto a la matrícula estudiantil por cada nivel educativo del sector oficial.

Figura 1

Matrícula estudiantil del sector oficial en el municipio de Las Cruces



Fuente: elaboración propia 2022

De acuerdo con la gráfica anterior, la demanda educativa en primaria es superior a comparación de los otros niveles educativos, se evidencia que el sector público no logra una alta cobertura en el ciclo de educación diversificado y básico tal como se refleja en los porcentajes, hay estudiantes que asisten a colegios privados y municipales, sin embargo, no se cuenta con la cantidad de estudiantes que están inscritos en establecimientos del sector privado. En el caso del nivel de educación preprimaria únicamente se cuenta con un 20% de matrícula estudiantil, eso se traduce a un total de 1,510 estudiantes entre las edades de 4 a 6 años; tal cantidad de estudiantes son atendidos en 36 Escuelas Oficiales de Párvulos -EODP-, cuatro de estos establecimientos atienden a infantes con L1 maya q'eqchi' ubicadas en caseríos al interior del territorio municipal.

Ante estos datos, se recalca que las oportunidades de educación en los diferentes niveles de escolaridad son muy restringidas, pero más preocupante para las poblaciones

mayahablantes, tal es el caso de la niñez y población adolescente q'eqchi', quienes padecen lo que Corzo (2008, citado por Corzo, 2018), afirmó con tanta certeza:

Otra de las dificultades que se tiene en el departamento es la carencia de suficientes profesores de educación bilingüe... La evidencia sugiere que los estudiantes q'eqchíes, se encuentran en comunidades donde la presencia del Estado es más débil, sus escuelas son precarias, los maestros los menos capacitados y en general monolingües castellanos, para grupos de niños con mayoría de monolingüismo étnico q'eqchí. (p. 51)

En tal sentido, el interés por desarrollar el presente trabajo de investigación en este municipio, surge precisamente para evidenciar si la atención a estudiantes cruceños con un L1 maya q'eqchi' en el nivel de preprimaria, están siendo atendidos bajo los lineamientos que establecen el Modelo Educativo Bilingüe, para facilitar el acceso al desarrollo de sus habilidades precursora que competen a los primeros años de escolaridad.

CAPÍTULO 3. MARCO METODOLÓGICO

En este apartado se describen los procedimientos de diseño, caracterización de la muestra, recolección de información y análisis realizados para desarrollar los objetivos del estudio.

3.1 Alcances del estudio

Este estudio pretendió abonar al conocimiento sobre las prácticas de enseñanza para conciencia fonológica a niñez con un idioma materno maya. A partir de las bondades de la fenomenología hermenéutica se pudo describir representaciones subjetivas de las docentes participantes, acerca de la conciencia fonológica en un idioma maya.

Se aclara que básicamente se pretendió reportar las actividades de enseñanza y el nivel de CF desarrollados únicamente en el idioma materno q'eqchi'; por lo tanto, aunque los centros educativos se caractericen por tener poblaciones bilingües, los resultados del trabajo no buscaron analizar el fenómeno del estudio en el L2 de las personas participantes, sin embargo, puede que estas se reporten como categorías de análisis emergentes.

Considerando que es un estudio de corte cualitativo y la muestra tomada en cuenta responde a los principios del paradigma naturalista, los resultados del trabajo no se pueden generalizar. En este sentido, únicamente se podrá replicar en otros contextos rurales bilingües, con otros idiomas indígenas a manera de generar más iniciativas de investigación y acrecentar la evidencia a cerca del fenómeno de estudio.

3.2 Objetivos de la investigación

3.2.1 Objetivo general.

Analizar la enseñanza de la conciencia fonológica y su grado de desarrollo en el estudiantado del grado de párvulos 3, de cuatro centros educativos de preprimaria del municipio de Las Cruces, Petén, durante el ciclo escolar 2022.

3.2.2 Objetivos específicos.

- Describir desde la visión de los docentes, que atienden el grado de párvulo 3, los conocimientos teóricos sobre conciencia fonológica.
- Comprender desde la experiencia docente las actividades que implementan para la enseñanza de la conciencia fonológica en el L1 del estudiantado del grado de párvulos 3.
- Interpretar los niveles de la conciencia fonológica que desarrolla el estudiantado en el idioma materno q'eqchi' en el grado de párvulos 3, en relación con los conocimientos teóricos y las actividades que realiza la población docente.

3.3 Supuestos de investigación

De acuerdo con Álvarez (2009), el uso de supuestos en una investigación cualitativa además de ser viable es necesario para encaminar y dirigir la temática de estudio, posibilitando al investigador un panorama más claro de lo que se intenta comprender. Asimismo, los supuestos permiten eclosionar ideas y propuestas nuevas que se pueden ir formando y modificando de manera dinámica conforme avanza el estudio, facilitando la toma de nuevas decisiones, prácticas o metodologías, para una mejor comprensión del fenómeno.

En este sentido, dada la naturaleza del enfoque y del fenómeno a estudiar, se planteó el siguiente supuesto de investigación:

- *El profesorado que atiende el grado de párvulos tres realiza actividades enseñanza para el desarrollo de la conciencia fonológica únicamente en el idioma español (L2).*

Se produjo dicho planteamiento a raíz de los argumentos expuestos en el subtema anterior y además surgió por las características de los centros educativos tomados en cuenta, que si bien su población estudiantil posee como L1 el idioma maya q'eqchi', es posible que ninguna de las docentes hablan ese idioma, por lo que sería relevante develar desde la experiencia de las personas participantes qué actividades de la CF sí se desarrollan en q'eqchi' y cuáles se omiten, o si por el contrario la mayoría son desarrolladas en un idioma distinto al L1 del estudiantado.

3.4 Participantes en la investigación

Las personas que se tomaron en cuenta para el presente estudio, en el primer momento corresponde a cuatro maestras que inicialmente se formaron en la carrera de *magisterio de educación infantil bilingüe intercultural*, y actualmente prestan sus servicios docentes en el grado de párvulos tres, en Escuelas Oficiales de Párvulos, contratadas por el Ministerio de Educación, bajo el renglón presupuestario 011 y 021. En segundo plano se integraron como personas participantes de la investigación a 42 estudiantes que cursan el grado de párvulos tres y forman parte del grado que atiende cada docente; se tomaron en cuenta los siguientes criterios para realizar la selección de sujetos antes descritos.

a) Criterios de selección de docentes

- i. Laborar en centros educativos que atiendan a estudiantes de idioma maya q'eqchi', estando estos tipificados o no como bilingües.
- ii. Ser docentes que atienden el último año de educación preprimaria, independientemente si es una escuela multigrado o unitaria.

- iii. Contar con acompañamiento pedagógico que le haya servido de fortalecimiento en el tema de lectoescritura emergente y por ende en CF.
- iv. Poseer información pertinente para la construcción de los relatos a partir de su experiencia docente.
- v. Estar dispuestos a ser observados y entrevistados, así como para ceder el espacio y tiempo de intervención entre el investigador y el alumnado.

b) Criterios de selección de estudiantes

Se tomó en cuenta al estudiantado con la finalidad de aplicar una evaluación de conciencia fonológica adaptada y contextualizada en el idioma q'eqchi', con el propósito de triangular y complementar dicha información con los relatos de las personas docentes. Los criterios para seleccionar a la muestra de los educandos fueron:

- i. Tener padres maya hablantes q'eqchi' que por sus características lingüísticas aprendieron a hablar en su idioma materno maya.
- ii. Estar en el grado de párvulos tres por los criterios de edad y estar próximos a la transición a primer grado.

3.5 Escenario o contexto

Guatemala cuenta con una riqueza cultural y lingüística diversa, esto se debe a la coexistencia de poblaciones indígenas en más del 50% de la población en general; sin embargo, solo el 30% de la niñez indígena logra tener acceso al nivel de educación preprimaria, el 36% en el nivel primario y el 12% en secundaria básica (Comisión Nacional Permanente de Reforma Educativa -CNPRE-, 2007, citada por MINEDUC, 2009). Esto ha dado paso a esfuerzos que tratan de hacer realidad el Modelo de EBI, con la implementación

de políticas y programas que se aplican en centros educativos que atienden a población estudiantil indígena.

Por tal razón se puede identificar en el sistema educativo establecimientos a los cuales se les adjudica a su nombre el calificativo *bilingüe*, donde se esperaría que los procesos técnicos administrativos y pedagógicos sean implementados de forma pertinente a la población que se atiende. Sin embargo, hay establecimientos educativos que cuentan con una matrícula de estudiantes indígenas que no han sido reconocidos como bilingües, esto genera un desfase en la entrega educativa desde el aspecto administrativo de la escuela, así como el acceso a recursos educativos elaborados por el ministerio de acuerdo con el idioma materno de la población.

Por tanto, a partir de la importancia de ejercer las políticas que establece el modelo EBI en las escuelas con población indígena, se optó en seleccionar cuatro centros educativos que atienden a preescolares con L1 q'eqchi', los cuales se describen con los pseudónimos que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1

Establecimientos educativos del estudio

Departamento	Municipio	Escuela
Petén	Las Cruces	1) Kaxlan a'atin
		2) Kutanok
		3) Tzolebal q'eqchi'
		4) Kemok Aatin

Fuente: elaboración propia, 2022

Para seleccionar los tres centros educativos se consideró únicamente el siguiente criterio:

- i. Ubicarse en una comunidad donde predomine el idioma maya q'eqchi' y por ende con atención a estudiantes maya hablantes de este idioma.

3.6 Instrumentos de recolección de información

En el presente apartado se describen los instrumentos que se utilizaron en la fase de campo, se aplicaron de forma sistemática e intencionalmente en un orden cronológico, se describen a continuación:

- a) Observación sistemática: se aplicó esta técnica como primer paso, dado que a partir de estos hallazgos se tuvo una prospectiva que ayudó a la formulación de preguntas abiertas en la entrevista. Es oportuno mencionar que, por ser una observación sistemática, esta se limita a la observación sin participar en los acontecimientos (Aravena *et al.*, 2006). El uso de esta técnica comprendió un intervalo de tiempo de 15 o más minutos que corresponde al tiempo en el que se implementan las actividades de enseñanza de la CF, es decir, se tuvo intervención únicamente en el tiempo que la docente indicó utilizar para efectuar tales actividades. Se utilizó un medio de grabación de video para posteriormente obtener un análisis más detallado de la información y transcripción de sucesos coherentes a la realidad.
- b) Entrevista cualitativa: desde el punto de vista de Hernández *et al.* (2014) un cuestionario para este tipo de entrevista no utiliza escalas de posibles respuestas, por lo cual el número de categorías de respuesta podría ser muy elevado; en teoría, infinito y puede variar de población en población. Asimismo, Aravena *et al.*, (2006), afirman que es una técnica de investigación que consiste en encuentros reiterados cara a cara entre el investigador y las personas estudiadas, encuentros que están orientados a la comprensión de las perspectivas

que ellas tienen respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las personas entrevistadas lo expresan con sus propias palabras.

En el presente estudio la importancia de su uso radicó en enfocar la atención en una categoría específica, la conciencia fonológica desde dos dimensiones: actividades de enseñanza e idioma de instrucción. Por ende, esta se organiza por medio de una guía que se compone de 4 apartados: i. datos generales, ii. Conocimientos teóricos sobre la CF y iii. Actividades de enseñanza de la CF en el L1 u otro idioma; cabe mencionar que para el tercer apartado se desglosa un subapartado que permitirá profundizar sobre el idioma de instrucción, considerándolo como apartado iv. La guía de la entrevista cualitativa fue validada a juicio de personas expertas en los temas de precursores de la LEI y bilingüismo, con la intención de valorar si los ítems contaban con los criterios de claridad, relevancia y coherencia.

- c) Revisión documental: para Hernández *et al.* (2014), esta herramienta “es una fuente muy valiosa de datos cualitativos, ayudan a entender el fenómeno central de estudio, sirven para conocer los antecedentes de un ambiente, las vivencias o situaciones que se producen en él y su funcionamiento cotidiano y anormal” (p. 415). Esta definición permitió utilizarla para analizar e interpretar la planificación de aprendizajes y/o recursos didácticos que estructuran las maestras para enseñar la CF, se usó para complementar la información que se obtuvo en las observaciones y entrevistas, su aplicación fue en diferente momento del trabajo de campo.
- d) Prueba de Segmentación Lingüística (PSL) del idioma q’eqchi’: para la elaboración de esta prueba, se recurrió a dos PSL que fueron desarrolladas en el idioma español: una elaborada por Jiménez y Ortiz (1998) y la otra por Orellana y Ramaciotti (2007). De estos instrumentos se tomaron algunas subpruebas para conformar una PSL adaptada y

contextualizada en el idioma maya q'eqchi', eso significa que no se hizo una traducción de las pruebas de español, porque se debía contemplar la arquitectura lingüística propia del idioma maya. Con la conformación de esta prueba se pudo medir el desarrollo de la CF de los infantes en su idioma maya en los niveles léxico, silábico, intrasilábico (rimas y aliteraciones) y fonémico.

La PSL Forma A de Jiménez y Ortiz (1998) fue construida rigurosamente por sus autores, para considerar su consistencia, luego de someterla a medidas de tendencia central y cálculos estadísticos, se obtuvo un 0.97 de coeficiente de fiabilidad; asimismo para considerar su validez, se correlacionó la PSL con otras variables (errores de lectura de palabras y pseudopalabras y comprensión lectora), obteniendo un coeficiente de correlación de "Pearson de -0.17, -0.16 y 0.27 por cada variable" (p. 64).

En el caso de la PSL de Orellana y Ramaciotti (2007), es muy sólida en su validación y confiabilidad, ya que por medio del coeficiente de Kuder Richardson 20 se obtuvo un 0.9564 de consistencia interna, considerada como una alta confiabilidad del instrumento. El protocolo de esta prueba proporciona promedios en referencia al nivel socioeconómico del alumnado, se optó por el Nivel Socioeconómico Bajo, dado que los centros educativos se ubican en el área rural del municipio.

El diseño de la Prueba de Segmentación Lingüística del idioma maya q'eqchi' se conformó de siete subpruebas:

La primera subprueba midió la segmentación léxica al presentar oraciones a nivel oral donde el preescolar debió reconocer el número de palabras que contiene cada oración con la ayuda de palmadas o dedos de la mano. Esta subprueba fue tomada de la PSL de Jiménez y Ortiz (1998), la cual consta de instrucción por medio de un ejemplo que efectuó la persona evaluadora y sus respectivos ocho ejercicios. Esta subprueba contempló un

aspecto importante señalados por sus autores y fue la gradualidad en los ejercicios, de manera en que se vaya complejizando conforme el niño avanza, por ejemplo:

Ejercicio 1: *Xulel ixim* (dos palabras)

Ejercicio 6: *Li na' xkawresi li tzakahemnq* (cinco palabras entre ellas artículos)

La segunda subprueba fue la segmentación silábica, la cual se conformó de sus instrucciones y diez ejercicios donde el niño debía contar cuántas sílabas tiene cada palabra presentada a nivel oral, apoyado de palmadas o sus dedos; se consideró el protocolo de Jiménez y Ortiz (1998) en cuanto a la gradualidad, por ejemplo:

Ejercicio 1: *Sank* (monosílaba)

Ejercicio 8: *K'ayib'aal* (trisílaba)

La tercera subprueba se refiere a la identificación de rimas, para la cual Jiménez y Ortiz (1998) recomiendan evaluar por medio de tareas de juicio de comparación (*oddity tasks*). Sin embargo, estos autores optaron por usar tríos de sílabas (ejemplo: *van-les-fan*) debido a la dificultad de encontrar palabras monosílabas en español a las que se le pueda manipular su estructura silábica. No obstante, en el idioma q'eqchi' existe un amplio inventario de palabras monosílabas, por lo cual esta subprueba sí contó con palabras monosílabas del idioma maya, por ejemplo:

Ejercicio 1: *Xul - tzuul - lem*

Ejercicio 6: *Ahin - Lem - Chiin*

La cuarta subprueba se construyó con las mismas consideraciones que la anterior, en lugar de usar tríos de sílabas, se utilizaron monosílabas en el idioma q'eqchi'. Básicamente, esta prueba consta de la instrucción que contiene dos ejemplos y cinco ejercicios de *juicio de comparación*. Con esta prueba se pudo medir la conciencia del fonema consonántico que forma la aliteración de la palabra monosílaba. Por ejemplo:

Ejercicio 2: *muul - kux - mis*

Ejercicio 5: *lut - maal - lol*

La quinta subprueba pretendió medir la capacidad de aislar el fonema inicial, consta de la instrucción con un ejemplo y cinco ejercicios por resolver. El nivel de complejidad fue considerado como lo establecen Jiménez y Ortiz (1998), es decir, en esta subprueba se contempló el uso de consonantes fricativas o resonantes y oclusivas propias del idioma maya q'eqchi', por ejemplo:

Ejercicio 1: *Escucha la palabra /Xaml/, su primer sonido es /ssshhh/*

Ejercicio 4: *Escucha la palabra /tzentzerej/, su primer sonido es /tttzzz/*

La subprueba seis mide la conciencia fonémica y se conformó de dos ejemplos en su instrucción y seis ejercicios por resolver, esta subprueba buscaba examinar la capacidad del niño para sintetizar los fonemas que se le decía de forma oral para formar palabras. En cuanto a la complejidad de esta prueba se consideraron el uso de palabras monosílabas y palabras polisílabas, con fonemas prolongables o no prolongables, por ejemplo:

Ejercicio 1: */l/ /aa/ /s/ = laas*

Ejercicio 6: */k'/ /u/ /l/ /i/ /n/ = k'ulin*

La subprueba siete permitió medir la conciencia fonémica por medio del análisis de fonemas, se le instruía al estudiante que, al decirle una palabra, la tenía que repetir de forma lenta (prolongada). Los grados de complejidad se tomaron de la prueba de Orellana y Ramacciotti (2007) que corresponde al uso de palabras monosílabas y polisílabas. Esta se conformó de dos ejemplos durante las instrucciones y seis ejercicios por resolver, por ejemplo:

Ejercicio 1: *sajal*

Ejercicio 3: *xep*

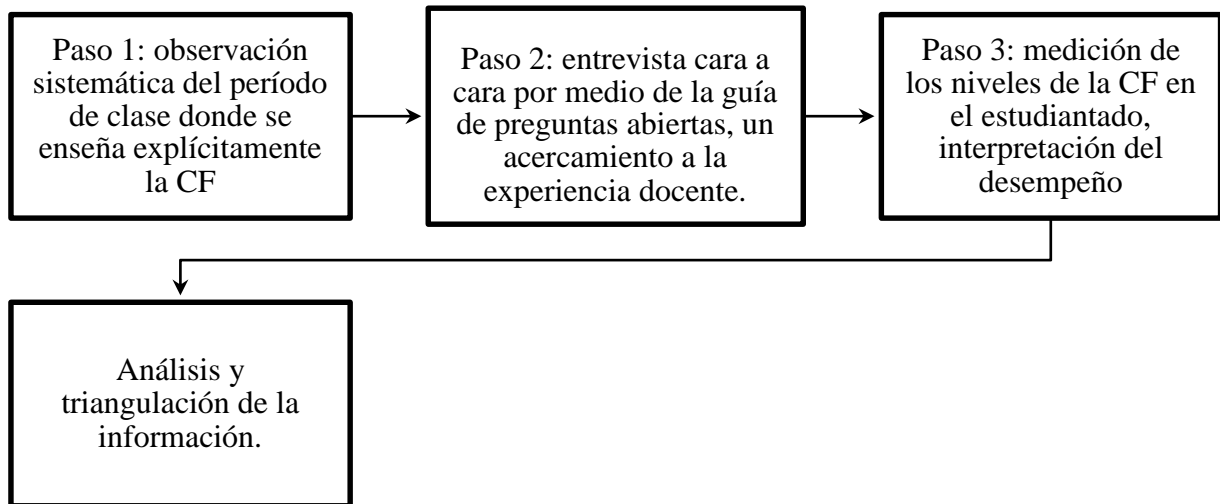
Como se dijo en el inicio, la PSL en el idioma q'eqchi' no fue una traducción de las PSL de español que fueron consultadas, sino, esta se adaptó y contextualizó al idioma maya q'eqchi'. Esto contribuyó a la necesidad de someterla al proceso de validación a juicio de personas expertas, pero la validación se enfocó al uso de las oraciones y palabras de acuerdo con las estructuras sintácticas y fonológicas del idioma. Por lo que se contó con el apoyo de un grupo de cinco docentes certificados por la Academia de Lenguas Mayas con dominio en las cuatro habilidades de comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir. Este instrumento fue aplicado una muestra de estudiantes por cada persona docente, conformando una totalidad de treinta estudiantes que cursaban el grado de párvulos tres. Para efectos del estudio, aunque el instrumento es común en el enfoque cuantitativo, se hizo uso de este, pero su análisis y reporte únicamente se enfocaron en la dimensión cualitativa.

3.7 Procedimiento para la recolección de información

El proceso de recolección de información considera tres etapas como se señala en la siguiente Figura 2. Como primer paso se llevaron a cabo las observaciones en los salones de clases para captar lo que ocurre en la sesión donde se enseña explícitamente la conciencia fonológica. Se propuso iniciar con este aspecto ya que de esta manera se pudo tener un primer panorama de lo que la maestra hace y no hace para proveer una enseñanza en el idioma materno del alumnado, con ello se pudo ordenar las categorías de análisis y así en el segundo paso tener presente sucesos que requieren una explicación o justificación.

Figura 2

Pasos de la fase de recolección de información



Fuente: elaboración propia, 2022.

Luego de haber realizado las observaciones el segundo paso constó de la entrevista a las docentes. Este paso permitió profundizar respecto de lo observado en las sesiones de clases. De esta manera se estructuró el relato de la experiencia que ellas han tenido en este proceso de enseñanza, concibiendo básicamente las actividades que efectúan y las que omiten a la luz de la teoría. Además de lo anterior se pudo obtener información para describir los conocimientos teóricos que las docentes tienen sobre la conciencia fonológica.

Por último, por medio de la aplicación de la prueba de segmentación lingüística al estudiantado se concluyó con el tercer paso de la fase de campo. Con este paso se pretendió cotejar el efecto de las actividades de enseñanza en el aprendizaje del alumnado. Desde las bondades de los métodos cualitativos, se pudo describir los avances y dificultades del estudiantado en cada nivel de CF.

3.8 Diseño del método

Este trabajo se desarrolló desde un enfoque cualitativo porque se pretendía describir una realidad que hasta el momento no ha sido revelada desde las bondades de la ciencia, no hay evidencia producida en un proceso científico riguroso que reporte cómo se enseña la CF en aulas de preescolar que se espera gire en torno a un bilingüismo aditivo. Por considerarse de enfoque cualitativo, el investigador tuvo la oportunidad de inmergiarse en un escenario social educativo, a manera de facilitar la comprensión intersubjetiva entre la persona que investiga y las personas que conforman la muestra (Poni, 2014).

En las bondades que permite el enfoque cualitativo por medio del interaccionismo simbólico, se planteó como una investigación educativa desde su vertiente fenomenológica hermenéutica, dado que se centró en la descripción y el análisis de los conceptos y razonamientos empleados por sujetos actuantes (Gurdián, 2007). De esta manera se busca *descubrir-construir* una teoría, aunque con ello no se generalizará, se podrá transferir a otros contextos que sean bilingües.

Se consideró pertinente, dado que la enseñanza de la CF puede ser dinámica por múltiples factores que intervienen, asimismo, la investigación tuvo un enfoque envolvente porque se capturó hasta el último detalle de la enseñanza de la CF, a manera de poder responder al supuesto de investigación.

En el diseño de este trabajo, se buscó la existencia de una interrelación entre el sujeto-objeto, inicialmente de parte del investigador hacia el fenómeno a estudiar. Asimismo, entre las docentes y las actividades de enseñanza de la conciencia fonológica, afectándose la una a la otra y por ende el desarrollo en el alumnado. Mediante el diálogo e interacción con las

personas docentes se interpretó la realidad y se obtuvo un panorama prospectivo del posible efecto de las actividades de enseñanza de la CF a la luz de la evidencia.

El sentido de haber encaminado este estudio con un enfoque cualitativo surgió a partir de la relación mutua que hay entre la teoría y práctica de la conciencia fonológica en salones de preprimaria, los criterios de calidad que más se aplicaron en este trabajo son credibilidad, ya que se aplicó en población del área rural bilingüe, y transferibilidad, dado que las características de la población pueden ser similares a otros contextos bilingües.

Como supuestos ontológicos en este estudio, se concibió a la enseñanza de la conciencia fonológica como un proceso afectado por la ecología de los sujetos que en ella intervienen, esta debería ser en el idioma materno de la niñez. Con ello se buscó explicar las consecuencias de que las docentes no realicen actividades desarrollar todos los niveles de la CF en el L1 del estudiantado y su efecto en el desempeño del estudiantado, realidad exterior ajena a su capacidad de decidir la enseñanza que se adecue a sus características lingüísticas.

3.8.1 Fenomenología – hermenéutica: desde *adentro* de la experiencia.

La persona que investiga en el marco de la fenomenología hermenéutica “está interesada primordialmente por el estudio del significado esencial de los fenómenos, así como por el sentido y la importancia que éstos tienen” (Ayala, 2008). Partiendo de este principio, se planteó el presente trabajo desde la metodología hermenéutica, porque se enfocó en conocer el significado, razones e importancia de efectuar la enseñanza de la conciencia fonológica en contextos desfavorecidos donde el idioma materno del estudiantado es diferente al de la persona docente que les instruye.

Con este diseño se orientó la descripción de la realidad subjetiva que yace en la interacción de las docentes que hablan español y tienen que enseñar una habilidad

metalingüística en el idioma materno del alumnado para construir un andamiaje en el futuro aprendizaje lector. Se cohesionaron las propiedades de la hermenéutica para aplicar el principio de inmergiere al campo de la forma más ingenua posible y recopilar información (Hitzler, 1991, citado en Reichertz, 2004). Con ello se busca llegar a la interpretación de información por medio del significado que suscita dentro de una interacción lingüística, en este caso, del investigador con el profesorado que atiende el grado de párvulos tres y posiblemente con el estudiantado.

En este sentido, la fusión de ambos métodos científicos permitió hacer uso de una sola metodología que robusteciera el acceso de la información e interpretación de los significados. De acuerdo con Van Manen (2003, citado por Ayala 2008), los procedimientos que conforman este método son tanto de naturaleza empírica como reflexiva, como se muestra en la siguiente Figura.

Figura 3

Pasos de la fenomenología-hermenéutica en el estudio

I Descripción		II Interpretación	III Descripción + Interpretación
Recoger la experiencia vivida (directamente)	Recoger la experiencia vivida (indirectamente)	Reflexionar acerca de la experiencia vivida	Escribir, reflexionar acerca de la experiencia vivida
Protocolo, entrevistas	Observaciones, entrevistas conversacionales	Análisis temático y uso de diversos métodos de reducción, redacción de transformaciones lingüísticas	Elaboración del texto fenomenológico y revisión de documentación fenomenológica

Fuente: elaboración propia, 2022, basado en Ayala, 2008.

Este estudio optó por dicha metodología debido a estas dos características: empírica, dado que partió de los insumos teóricos que se construyen mediante la *experiencia vivida* de las profesoras, como segunda característica se tiene la intención de analizar y determinar las

estructuras esenciales de la experiencia recogida de “los análisis temáticos, la reflexión temática, la reflexión lingüística y la reflexión mediante conversación” (Van Manen, 2003, citado por Ayala, 2008, p. 412).

Para hacer posible la observación de la vivencia en la enseñanza de la conciencia fonológica *in situ*, ese requirió interpretación y conexión con el significado de cada uno de las palabras que se manifestaron en el proceso del relato. Con los resultados de este proceso metodológico se buscó el desarrollo de conocimientos coherentes a las capacidades de las personas docentes para sobrellevar situaciones particulares a las que se evidenciaron en este trabajo, con la posibilidad de aproximarse a la comprensión del conocimiento de una realidad pocas veces estudiadas.

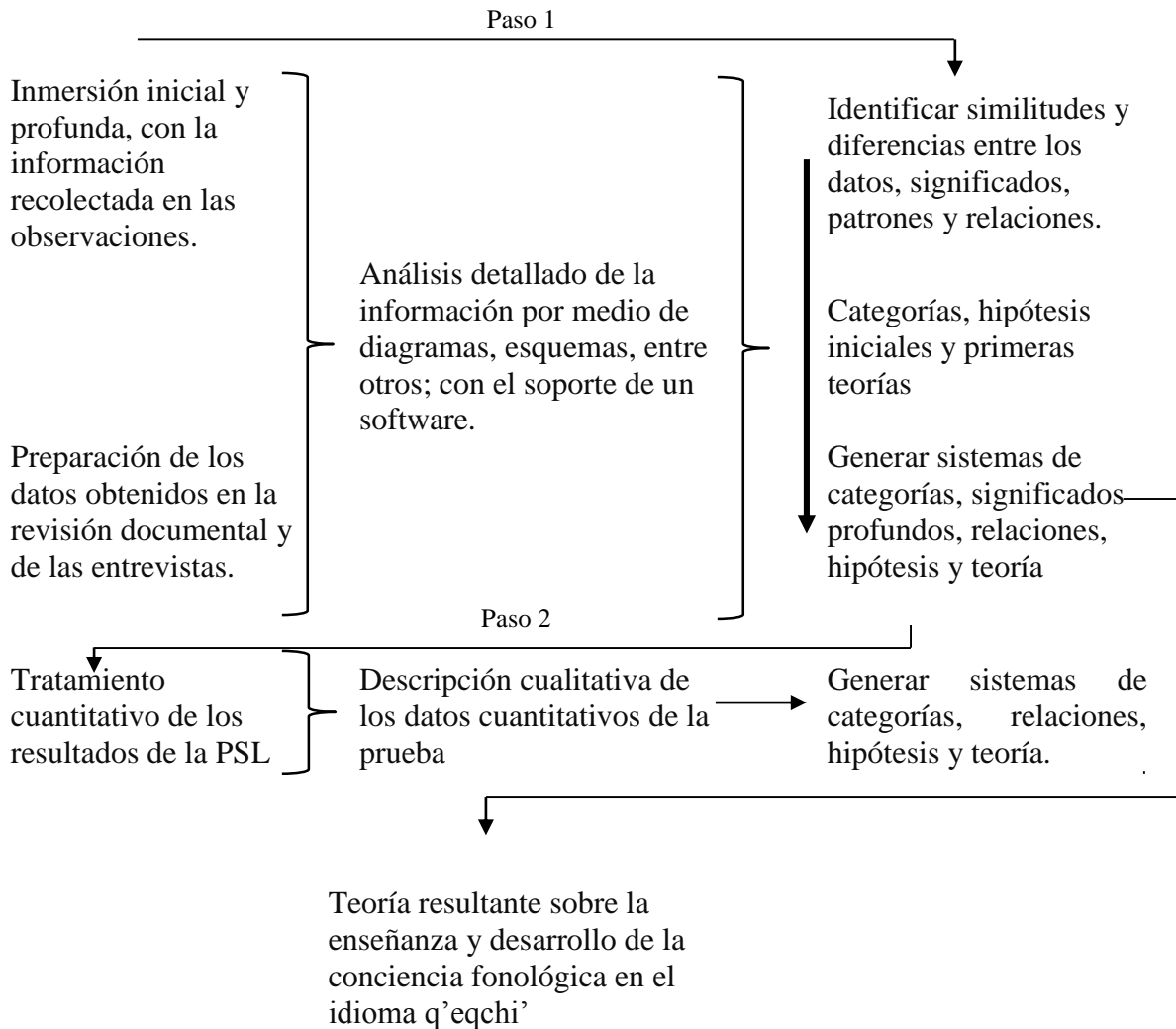
3.9 Descripción del proceso de análisis de la información

La información recolectada en la fase de campo fue tratada en un proceso que consta de dos pasos: en un primer momento se analizó la información obtenida de las observaciones y entrevistas a profundidad. Dichos datos fueron obtenidos directamente de la interacción que se tuvo con las maestras; asimismo estos resultados se pudieron triangular a manera de obtener un panorama más completo de las actividades de enseñanza en párvulos tres.

Como segundo paso de análisis de la información se hizo la respectiva interpretación de los datos cuantitativos obtenidos mediante la PSL. Se recurrió a la interpretación cualitativa que permite las bondades de la prueba a partir de su aplicación. Es decir, se hizo el reporte de resultados de forma descriptiva y cualitativa, para fundamentar el impacto de la labor docente en las habilidades de CF que el alumnado manifestó en el desempeño de la prueba, así como las ventajas y desventajas en ciertas actividades de enseñanza.

Figura 4

Proceso de análisis de la información



Fuente: elaboración propia 2022, basado en Hernández *et al.*, 2014.

En la Figura anterior se representan los pasos que dieron forma al tratamiento *per se*, sobre la información que se recolectaron por medio de las técnicas de recolección. Como se observa, la información partió del contacto con las docentes participantes por medio de la cual se elaboraron esquemas de la información obtenida, a manera de ir recreando la realidad de la enseñanza de la CF por medio de categorías de análisis. En el segundo momento se hizo el tratamiento cuantitativo para identificar las dificultades del estudiantado en la PSL y de

esta manera reportarlas de forma cualitativa a manera de generar hipótesis o primeras teorías. Como resultado del análisis se fusionaron el resultado de ambos momentos para poder explicar con consistencia las nuevas teorías que demuestran la enseñanza y desarrollo de la CF en contextos bilingües.

3.10 Consideraciones éticas

Como se explicó anteriormente, las personas participantes en esta investigación son las docentes que atienden el grado de párvulos 3 y el alumnado que cada una de ellas atiende. Para ello, de acuerdo con los códigos de ética se comunicó al centro educativo y las personas docentes un consentimiento informado por escrito para solicitar su colaboración en el estudio. En el caso de la niñez, se diseñó otro consentimiento informado dirigido a las personas progenitoras o encargadas, para hacer de su conocimiento sobre el estudio para el cual se les pide su autorización.

Durante la redacción del trabajo se tomó en cuenta la confidencialidad de los centros educativos y las personas docentes, por lo que en el reporte de los resultados se utilizó pseudónimos y nomenclaturas para referirse a las escuelas y a las participantes de la investigación.

CAPÍTULO 4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este apartado se describen los hallazgos identificados a partir de la fase de campo. Con este capítulo se pretende llegar a la comprensión del fenómeno de estudio con relación a las teorías que dan respuesta a las interrogantes que motivaron el desarrollo del presente trabajo de investigación. Fue posible llegar a las siguientes conclusiones, por medio del entretreído de las teorías existentes con la data que se recolectó en el contexto estudiado.

4.1 Presentación y análisis de resultados

Este trabajo se caracteriza por construir desde el relato de las participantes, la experiencia vivida en la implementación de actividades de conciencia fonológica en el último grado de preprimaria de estudiantes bilingües q'eqchi'-español. En el marco de un diseño hermenéutico de investigación, se recurrió a la técnica de observación, entrevista y revisión documental para los hallazgos de las primeras dos categorías de análisis; la primera facilitó la observación *in situ* sin participar en los acontecimientos (Aravena *et al.*, 2006) que ocurrían en el proceso de enseñanza aprendizaje de la CF.

La segunda fortaleció la comprensión de las perspectivas que las docentes participantes tienen respecto sus experiencias (Aravena *et al.*, 2006) en las actividades de enseñanza. Finalmente, la revisión documental complementó la información recolectada con las dos técnicas anteriores para ayudar a entender el fenómeno central de estudio (Hernández *et al.*, 2014), para conocer las herramientas del trabajo de las personas docente y su influencia en las prácticas vivenciadas pedagógicas. De esta manera se efectuó la triangulación de la información.

4.1.1 Caracterización de las personas participantes del estudio.

La edad promedio de las personas participantes es de 30.5 años, todas tienen dominio del idioma español, la mitad de ellas tienen cierto nivel de bilingüismo (español-q'eqchi'), de ellas solo una es de L1 q'eqchi'. En cuanto a la formación inicial docente, la mayoría tuvo acceso a la carrera de magisterio de educación preprimaria orientada al *bilingüismo intercultural*, en centros educativos del sector privado, una docente cuenta con el título de *maestra de educación primaria bilingüe intercultural*; de estas participantes sólo la mitad ha estudiado cursos universitarios.

Con respecto a su situación laboral, en la actualidad brindan sus servicios al MINEDUC bajo el renglón presupuestario 021 y 011², el último se refiere a personal permanente; respecto a este dato las personas que forman parte del personal permanente del Ministerio, son las que generalmente tienen más años de servicio laboral docente, por lo que para efectos de la descripción de resultados, se hace necesario clasificar la totalidad de la población, en dos agrupaciones: docentes experimentadas y docentes principiantes. Se requiere visibilizar esta categoría, dado que se percibe la experiencia de la persona docente se percibe como un factor que influyó en análisis de los hallazgos, principalmente en el uso del idioma q'eqchi' durante el proceso de enseñanza como se explicará más adelante.

De los centros educativos en los que laboran las personas docentes, el 75% se tipifica como unitarias y/o multigrados³ y el 25% como escuela gradada, asimismo, todos están registrados como monolingües. El estudio se orientó en las características lingüísticas del

² El personal docente contratado bajo el renglón presupuestario 021, es considerado de carácter temporal; mientras que las personas contratadas bajo el renglón presupuestario 011 se considera personal permanente, es decir, con contrato indefinido (Manual de Clasificaciones Presupuestarias para el Sector Público de Guatemala, 2018).

³ Las escuelas de tipo unitarias cuentan con un docente para la atención de todos los grados de un nivel educativo, las escuelas multigrado pueden tener dos o más docentes que atienden más de un grado cada uno y las escuelas gradadas cuentan con un maestro para cada grado.

estudiantado, por tanto aunque los centros educativos en mención están registrados como monolingües, estos atiende a estudiantes bilingües (q'eqchi'-español), asimismo, el estudio únicamente se enfocó en el grado de párvulos tres; la cantidad promedio en los salones de clases oscila en un intervalo de 5 a 30 preescolares. Respecto a esta variable contextual se debe recordar que, de las escuelas multigradas en mención, una es atendida por una maestra de primaria, lo cual significa que este salón de clases se integra también de estudiantes de primaria. A criterio de las personas docentes, se considera que el 90% de estudiantes son bilingües.

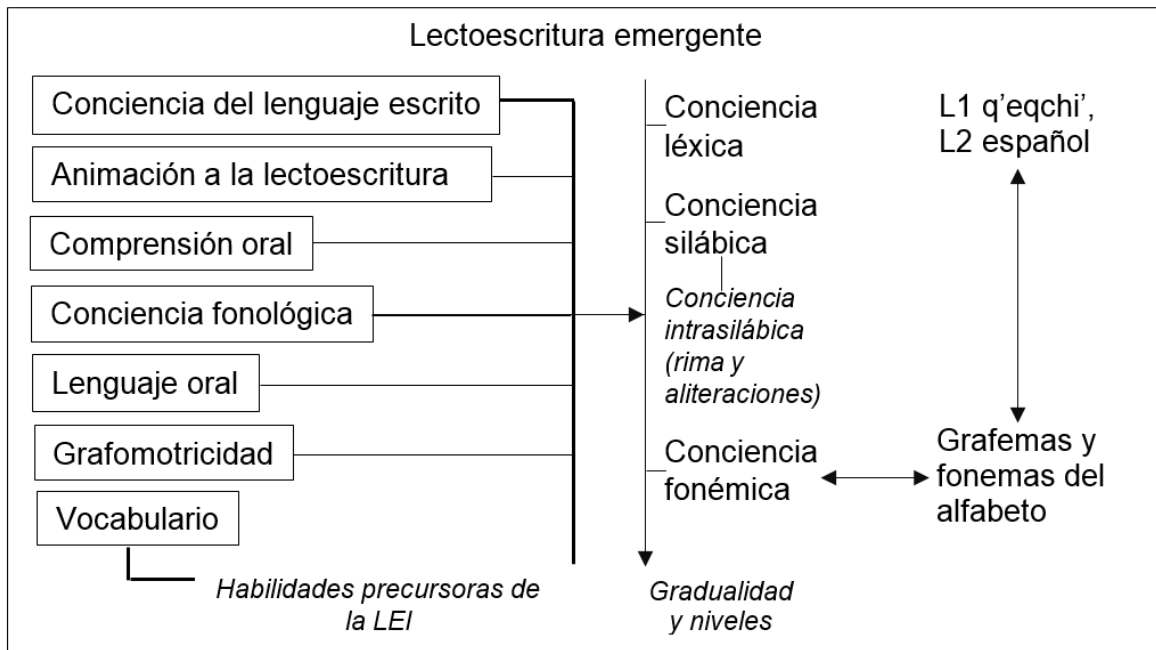
4.1.2 Conocimientos teóricos sobre conciencia fonológica.

El presente estudio inicialmente buscó describir desde la visión de las docentes que atienden el grado de párvulos tres, los conocimientos teóricos que poseen sobre la conciencia fonológica. Partiendo de un análisis de tipo deductivo se interpretaron sus relatos para construir los conocimientos teóricos que tienen: en primer plano sobre la lectoescritura emergente como un conjunto de habilidades precursoras, y así concretar en la conceptualización que tienen sobre la conciencia fonológica, sus niveles, y la gradualidad que requiere su enseñanza.

A partir del análisis de la información triangulada, emergen otras categorías de análisis que se relacionan de forma directa e indirecta con el conocimiento teórico de las maestras. En la siguiente figura se representa la jerarquía de la información conceptual sobre la conciencia fonológica que se esperaba identificar.

Figura 5

Conocimientos teóricos esperados en la población docente



Fuente: elaboración propia, 2022, basado en Camargo *et al.*, 2016, y Jiménez y Ortiz (1998)

A partir de la entrevista, no se percibió suficiente conocimiento conceptual acerca de la alfabetización emergente y sus componentes, así como tampoco de las habilidades que se desarrollan en los grados de párvulos. Las personas docentes lo conciben como el acto de leer y escribir, no tan seguras sobre el término *emergente*, lo relacionaron con el nivel de educación de preprimaria el cual atienden, por lo que lo atribuyen a una etapa preparatoria de conocimiento de las letras y palabras que le servirán al alumnado al ingresar a primer grado. A tal punto que la visualizan como una organización de los aspectos más necesarios que deben enseñarle a las niñas y niños en cuanto a lectura y escritura.

Una docente manifestó que en la práctica ella la percibe como la enseñanza del trazo de las letras haciendo uso de recursos de su medio, como el uso de sus dedos para que el estudiantado tenga sus primeras experiencias por medio de actividades lúdicas; ante este

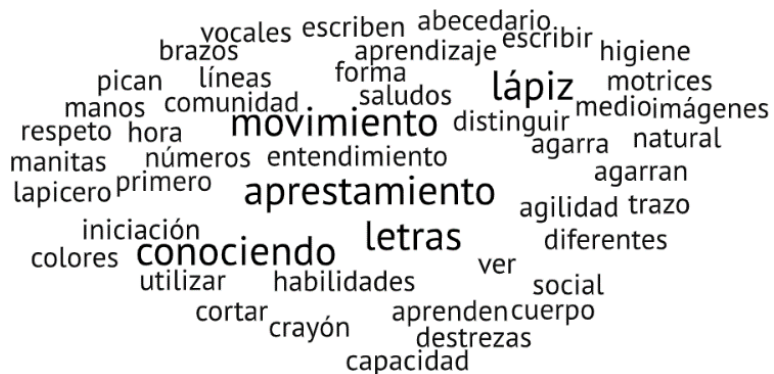
concepto no se descarta la inseguridad y dificultad observada al tratar de emitir su opinión sobre este tema.

Lectoescritura emergente, así como la palabra /casa/ y abuelo y todas las palabras, ellos ya las van conociendo, emergente o sea que quiere decir de que ellos las van empezando a conocer de a poco, de apoco. Entonces ya con el tiempo ellos ya van a reconocer todas esas letras a la hora de leerlas. (Docente 02)

Para profundizar se encaminó la temática en la búsqueda de un listado de habilidades precursoras de la LEI que ellas consideran que se deberían desarrollar en el alumnado de preprimaria. En la siguiente nube de palabras se identifican los conceptos que refirieron como habilidades precursoras de la LEI.

Figura 6

Conceptualización de habilidades precursoras



Fuente: elaboración propia, 2022

Como se describió en el inicio de este apartado, una de las docentes, por ser de educación primaria, se expresó con dificultades para enlistar dichas habilidades, con la excusa de no contar con una formación para ese nivel educativo. Sin embargo, lo relaciona con actividades de aprestamiento tales como las de grafomotricidad. El resto de las demás maestras tuvieron opiniones coincidentes, manifestando que ese conjunto de habilidades se

refiere a conocimientos básicos que deben tener los infantes sobre las letras y números, que es más evidente en los 6 años porque se puede trabajar por medio de dibujos.

En este sentido, se entiende que el conocimiento que ellas manifestaron sobre las habilidades precursoras surge a partir de su experiencia docente. Es evidente que las actividades se encaminan al desarrollo de actividades perceptivo-motoras (Selles *et al.* 2012), con mucho énfasis en la grafomotricidad y actividades que conllevan a la creación de demostraciones artísticas como dibujos, pinturas, collages, entre otros.

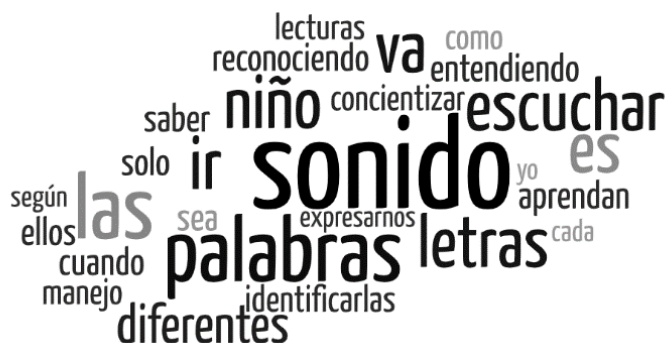
...las habilidades motrices verdad, de movimientos, eh, de aprestamiento, manos, brazos, que ellos sepan, eeh, utilizar bien, un lapicero o un crayón, tener este, agilidad en su cuerpo. (Docente 02)

En este orden de ideas, se recalcó que desde su experiencia, trabajar todo este tipo de habilidades representa el uso de material variado y gasto económico para sus cuidadores. Pese a ello, como se observó en la nube de conceptos, también consideran otras habilidades como: el conocimiento de los colores, de su comunidad, hábitos de cortesía, valores morales, higiene y relaciones interpersonales.

Ante estos hallazgos, es evidente que no conocen con exactitud el conjunto de las habilidades que se consideran precursoras para la LEI, dentro de ellas la CF. Por lo tanto, se les cuestiona sobre esta habilidad, a lo que respondieron con definiciones muy puntuales en las que intersectan en algunas ideas como se visualiza en la siguiente condensación de palabras.

Figura 7

Conceptualización de habilidades precursoras



Fuente: elaboración propia, 2022

De acuerdo con la visión de las docentes, el concepto teórico de CF se refiere al conocimiento de los sonidos que conforman una palabra, es decir, la capacidad de identificar y contabilizar las sílabas que tienen una palabra. Sin embargo, como se verá más adelante, consideran, y de hecho trabajan este conocimiento no sólo de forma oral, sino que se integra con el conocimiento de las grafías que conforman las sílabas y por ende las palabras.

En este sentido, la definición que describen sobre CF se asemeja a la **decodificación y codificación** (Caravolas *et al.*, 2019); las docentes expresan que desde la práctica ellas inicialmente muestran un dibujo, luego el nombre de ese dibujo, seguidamente por *los sonidos*, todo ello con el uso de las letras que compete la palabra que están enseñando.

Con sólo escuchar el sonido, el nombre [...], ellos les dice, ya saben el conocimiento de las letras. (Maestra 03)

Con esta conceptualización, perciben la importancia de enseñar CF a niñez de preprimaria, dado que de esta manera se les facilitará el inicio en primer grado por el conocimiento que ellas les proporcionan específicamente en el último grado de párvulos. Al profundizar en los **niveles de la CF**, las respuestas variaron: unas manifestaban ideas y otras

no. Ante ello surge una categoría emergente codificada en el análisis como *acompañamiento pedagógico*.

Las participantes manifestaron que ya habían escuchado de los niveles que se desarrollan en la conciencia fonológica por medio de talleres y un programa de CF que le proporcionaron las personas acompañantes pedagógicas, así como las visitas que le realizan de forma periódica, pero a las docentes les ha faltado tiempo para revisar todo el programa y saber a qué se refieren esos niveles.

No, no sé cuáles son. **¿Pero sí ha enseñado CF?** Sí, de los temas del librito que tengo allí, el que me han dejado... Lo vi en el librito, pero no lo leí [sonríe apenada] (Docente 04)

Cuando ella se refiere al *librito* inmediatamente se le solicita para verificar a qué material se refería [técnica de revisión documental], por lo que se logró constatar de que ellas cuentan con el ejemplar del *programa para la enseñanza explícita de la conciencia fonológica* de los autores Jiménez y Ortiz (1995), contextualizado y adaptado al idioma maya q'eqchi' proporcionado por los acompañantes pedagógicos. Por tanto, se procede a cuestionarlas de forma directa por cada uno de los niveles, para constatar si sólo es un desconocimiento conceptual de la gradualidad de los niveles.

Con respecto a la **conciencia léxica**⁴, la mitad de las participantes lo asociaron con las partes que conforman una palabra desde el punto de vista del lenguaje escrito. La otra mitad lo asocia con la profundidad del vocabulario, como lo ejemplifica el argumento de una docente en el siguiente párrafo.

⁴ Recuérdese que también se le llama conciencia de la palabra, capacidad que tiene el alumnado para manipular la estructura de oraciones o frases a nivel oral.

...ah pues, es conciencia, la conciencia de la palabra que se está diciendo, o sea toma conciencia del significado o del sonido de la palabra que suena, me imagino es, la verdad no sé tanto, le soy sincera. (Docente 03)

Cuando se propicia el espacio para que relaten sobre la **conciencia silábica**, no sucede lo mismo como en el primer nivel, dado que la mayoría coincidió en que se trata de la cantidad de sílabas que conforman una palabra.

De igual manera, solo sé que son de las sílabas, si tienen la conciencia de cuántas sílabas tiene una palabra, o sea de cuántas sílabas se deriva, cuántas veces, e incluso en el libro está, hay unas allí donde está: /me/ /di/ /ci/ /na/, entonces yo tengo que, o sea, separando las sílabas. (Docente 03)

En este caso se visualiza mayor conocimiento sobre este nivel, dado que lo recuerdan con mayor facilidad porque lo han llevado a la práctica, no solo por medio del programa de CF, sino porque los libros de la serie *Descubro y Aprendo* que proporciona el MINEDUC contienen algunas actividades de conciencia silábica e intrasilábica que se explicarán con más detalles en la siguiente categoría de análisis.

En cuanto a la conciencia **fonémica**, todas las docentes coincidieron en que es el desarrollo del conocimiento de los sonidos acompañado de las letras. Fue bastante claro que basadas en su experiencia lo asocian con el conteo y conjugación de grafías-fonemas, para la formación de sílabas y consecuentemente de palabras, lo cual puede ser contradictorio si no se trabaja en primer momento de forma oral, según lo establece la teoría (Lieberman, 1973; Jiménez, 2009). Tal como lo refiriere el argumento de la docente que alude a las letras y no a los sonidos como se muestra en el siguiente ejemplo.

...son las fonemas, en qué letras están y cómo está, por ejemplo cuántos abecedarios conforman verdad. Por ejemplo la eme, la ce, la ene. Para mí esas son las fonemas, o estoy equivocada. (Docente 01)

Al llegar a este punto, hubo mayor facilidad de indagar si ellas consideran la **gradualidad** para enseñar CF de acuerdo a los niveles, a lo que todas las docentes coincidieron en que no tienen claro en qué nivel empezar, pero que se debe empezar de lo fácil a lo difícil; no obstante, en el análisis de este tema se confirma la categoría emergente de la que se ha venido explicando anteriormente y se trata del **principio alfabético** (Scarborough, 2001).

O sea con varios sonidos que uno utiliza, como aullar, el decir cuando uno se asusta /uuu/ y todo eso. Entonces lo vamos implementando en las letras que uno les va enseñando a los niños y uno busca maneras estrategias como enseñarle. (Docente 02)

Las docentes atribuyeron los niveles fácil y difícil, a actividades donde por medio de onomatopeyas, dibujos u otras estrategias, enseñan las letras, sus sonidos, nombres y finalmente el trazo, por medio de la codificación y decodificación. Siendo así, se comprende la razón por la cual ellas no conocen todos los niveles de la CF y que seguramente no se desarrollan en la práctica como se visualizará en la segunda categoría de análisis, y nuevamente, al incluir la escritura no se está trabajando a nivel fonológico sino decodificadorio.

Dadas las respuestas coincidentes en cuanto al uso de grafías para la enseñanza de los fonemas, se trató de identificar sus conocimientos sobre los grafemas y fonemas de los idiomas español y q'eqchi', a lo cual a todas se les dificultó comprender la terminología de grafema; siendo así, se procede a cambiar esos términos por *letras y sonidos* y facilitar una respuesta más coherente. Con mucha dificultad lograron mencionar algunas cantidades en

referencia a las letras del alfabeto, por ejemplo, en el caso del idioma español la mayoría manifestó que tiene un promedio de 22 a 27 letras, en cuanto a los sonidos, nadie respondió con certeza dicho planteamiento.

Quitando las vocales, la verdad que si no he contado [risa]. Ese no he contado, no me he puesto a contar [se refiere a los fonemas] aja, pero si trabajo las letras, las trabajo.
(Docente 01)

En cuanto al conocimiento sobre alfabeto del idioma q'eqchi', únicamente la docente bilingüe describió que está formado por 27 letras, mas no supo definir de cuántos sonidos está formado. Ante este cuestionamiento surgen otras categorías de análisis emergentes, por un lado, las docentes manifiestan el *interés* por aprender el idioma q'eqchi', por otro lado, ellas atribuyen ese nulo conocimiento al deficiente proceso de formación inicial docente, dado que ellas están tituladas como *maestras de educación infantil bilingüe intercultural*, lo cual las certifica como docentes competentes para contextos bilingües como en el que están trabajando. Sin embargo, se sienten afectadas porque consideran que no egresaron con las competencias para laborar en escuelas con población bilingüe, esto se evidencia en el extracto de una entrevista.

Viera que en el colegio que yo estudié sí teníamos un profesor que nos daba q'eqchi', pero nunca entró con nosotros, sólo llegaba, nos dejaba tarea, ¡cómo íbamos aprender! Él sólo llegaba y nos ponía tarea y ya. O sea todo a computadora y uno lo sacaba en la computadora, lo investigaba. Pero nunca hubo un catedrático que se sentara y nos dijera: mire vamos a hablar el idioma q'eqchi', y él era q'eqchi'. Nos quejamos varias veces a la dirección porque según ahorita, a nosotras nos tiene, nos tendría que servir ese idioma verdad, pero a nosotras no lo recibimos. (Docente 04)

Sin embargo, ellas se sienten afortunadas de que el contexto en el cual están laborando. Se tiene alumnado con un nivel de bilingüismo avanzado, por lo que ellas consideran que no tienen mayores dificultades para desarrollar sus clases en el idioma español.

...ellos me entienden, ahora yo digo que si me hubiera tocado en un lugar que ni el papá y la mamá me hablara castellano, hubiera sido peor. (Docente 04)

Ante esta situación, fue necesario profundizar sobre el conocimiento sobre el *Modelo Educativo Bilingüe Intercultural*, de lo cual la mayoría negó conocerlo y por ende no saben qué promueve esta herramienta docente y que nunca se lo enseñaron en su formación inicial docente y tampoco en el caso de algunas que han estudiado el *PADEP* como un grado de formación universitaria. De esta manera se logra obtener un panorama de los conocimientos teóricos que las docentes tienen respecto a la CF, a partir de ello se obtiene información que se consideran como factores que han influido de forma positiva y otros que han afectado de forma negativa.

En este sentido, fue necesario cerrar esta categoría de análisis con información que reporte la existencia o no de oportunidades de formación ahora que están en servicio, específicamente para maestras de preprimaria en el tema de la lectoescritura emergente. En tanto, la totalidad de participantes de la investigación afirmaron que hasta la llegada del Sistema Nacional de Acompañamiento Educativo -SINAE- ellas tuvieron empalme con talleres que abordaron esta temática.

Sí, este año recibimos, en los años anterior no... Por medio de los Asesores Pedagógicos. (Docente 01)

Hasta ahorita recibimos capacitaciones de conciencia fonológica, que por eso le estaba preguntando a los asesores pedagógicos, por eso le estaba preguntando si va ver alguna otra capacitación. (Docente 02)

...fue la primera, fue la primera experiencia que yo tuve en eso. (Docente 03)

No [No asistió al taller del que hablan las otras]. Sólo las que el asesor pedagógico me ha guiado, es que ese día no llegué a la capacitación. (Docente 04)

En este orden de ideas, se averiguó en la Coordinación Distrital municipal sobre cuánto tiempo tenía el SINAIE de haberse instaurado en el municipio, a lo que se encontró que aunque este sistema ya tenía años de haberse puesto en marcha en Guatemala, solo se habían priorizado algunos municipios, por lo que hasta hace siete meses había llegado a esta jurisdicción.

De acuerdo con este relato, las maestras conciben que son temas innovadores de los cual quizás ellas realizaban actividades de este tipo, pero que eran muy escasas. Incluso dan a conocer que son temas que antes que llegara el SINAIE, se restringían para una maestra de párvulos, es decir, su trabajo debía enfocarse en actividades lúdicas y juegos, como lo expresó a continuación una de las maestras.

Entonces qué es lo que estamos viendo ahorita, cosas que supuestamente estaban prohibidas, anteriormente que era lo que nos decían: que las maestras de párvulos no tienen por qué estarles enseñando ni números, ni letras a los niños. A ellos no se les tienen que incluir esto en su enseñanza aprendizaje, de los niños. (Docente 02)

En tanto, el factor común en el relato de las docentes fue el deseo de que se incrementen las oportunidades de formación docente, dado que, en años anteriores a la llegada de acompañantes, no habían tenido esos espacios de aprendizaje muy específico. Asimismo, consideran que su formación inicial docente les dejó en deuda en conocimientos,

porque no les proporcionó las competencias necesarias para enfrentarse a contextos bilingües y en temas como la conciencia fonológica. Otra de las categorías emergentes fue el acontecimiento de la pandemia por la COVID-19, dado que en los dos años que hubo fuertes restricciones la atención al nivel de educación preprimaria fue casi nulo, de la misma manera las oportunidades de formación docente.

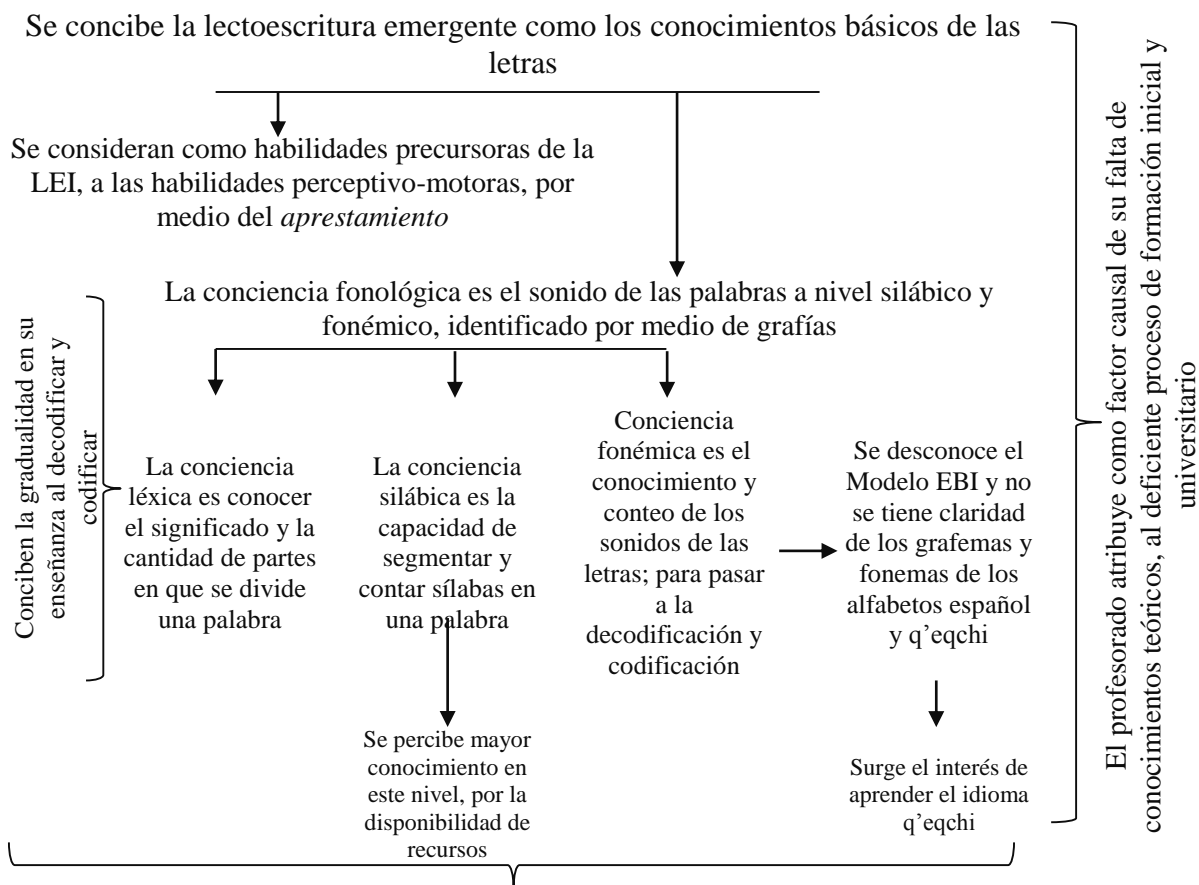
No, y como estos dos años que ni siquiera, se fueron como en blanco se podría decir.

Por eso pregunto que si va ver otra [capacitaciones] porque uno necesita. (Docente

02)

Figura 8

Conocimientos teóricos de las personas docentes



Se visualiza al *Sistema Nacional de Acompañamiento Educativo* como un actor clave en el fortalecimiento continuo de capacidades del profesorado

Fuente: elaboración propia, 2022

Con la Figura anterior, se demuestra que el conocimiento de las personas docentes se desequilibra con lo que establece la evidencia, son mínimos los aspectos que se alinean con lo que establecen los autores, por ejemplo, el nivel silábico (Jiménez, 2009; Gutiérrez *et al.*, 2020; Gómez *et al.*, 2007), como primera aproximación se puede concebir como una desventaja en su práctica educativa (Prawat, 1992, citado por Conejo y Carmiol, 2017; Varela *et al.* 2014).

De esta manera se concluye el análisis y reporte de los resultados del tema que acotaba a la primera pregunta de investigación, funcionando como una categoría independiente que se relaciona con las prácticas que desarrollan las maestras en el aula, por ello, la siguiente categoría de análisis devela información *in situ* de la cotidianidad de las participantes del estudio, para corroborar si estas coinciden con sus conocimientos teóricos antes descritos.

4.1.3 Actividades de enseñanza de la conciencia fonológica.

Aunque algunos aspectos teóricos reportados desde la visión de las docentes no fueron coincidentes desde lo que establece la teoría, se concibe que mencionan algunos elementos de lectoescritura emergente, entre ellas detalles de la conciencia fonológica. En este apartado se hace un vínculo entre la teoría manifestada con sus prácticas vivenciadas en los salones de clases, por medio de la triangulación de la información recolectada con las técnicas de entrevista y observaciones.

Cabe mencionar que en esta categoría se tuvo como eje transversal la importancia de conocer el idioma de instrucción para la enseñanza de la conciencia fonológica, dado que la evidencia establece que para el desarrollo de las habilidades metalingüísticas en estudiantes de preprimaria en un contexto bilingüe, la enseñanza debe ser en el L1 del alumnado (Cummins, 2001). En este orden de ideas se presentan los siguientes resultados:

Los relatos de las personas docentes emergieron partiendo de la segunda pregunta de investigación: ¿qué actividades de conciencia fonológica enseña a sus estudiantes? Inicialmente las docentes relataron que las actividades de conciencia fonológica que ellas desarrollan se hacen con el uso de las grafías para formar sílabas, palabras y posiblemente oraciones. En este sentido, empezaba a coincidir lo que habían expresado en la conceptualización de sus conocimientos teóricos, una especie de actividades que inician a nivel fonema y silábico, para continuar con el modelaje de la codificación y decodificación en la pizarra (conciencia del lenguaje escrito) e instrucción sobre el nombre de las letras y su conjugación (principio alfabético).

En este momento las opiniones se dividieron, desde una perspectiva se concibe enseñar conciencia fonológica desde el enfoque del método analítico y otra desde el enfoque del método sintético, el siguiente relato corresponde al primer enfoque:

Entonces uno, ya va abarcando ese tema, qué palabras va enseñar, para que el niño vaya conociendo las letras, el sonido, y lo que significa cada palabra. Y cómo separarlas. Cómo separarlas por letras, por sílabas, y todo, y el niño ya va conociendo el trazo y todo. (Docente 02)

De esta manera, la docente considera que sus actividades de conciencia fonológica son planificadas previamente, es decir, seleccionar la palabra que va enseñar y luego con el alumnado hacer un proceso característico del método analítico o de la palabra completa a nivel oral, posteriormente las segmenta en sílabas y luego en fonemas, haciendo uso de la escritura en el pizarrón, como se observa en un momento de una de las clases observadas.

Maestra: *¿Las partes de nuestra...? familia.*

Estudiante (s): *familia* [responden pocos niños]

Maestra: *De nuestra familia, donde está lo que es ¿el...?* [Señala el dibujo de un abuelo]

Estudiante (s): *abuelo* [responde un niño]

Maestra: *Abueeelo... sobre qué estaban diciendo...* [se acerca al grupo]

Estudiante (s): *abuelooo*

Maestra: */Aaaa/ /bue/ /loo/* [segmenta la palabra en tres sílabas acompañada de aplausos y ellos la siguen a la mitad de la palabra]... *Muy bien, ya se están acordando verdad. Yo ayer les dije también sobre eso y también sobre lo que estábamos viendo cómo se dividía /a/ /bu/ /e/ /loo/* [segmenta en cuatro partes escribiendo en el pizarrón].

Desde el punto de vista sintético, las docentes relatan que han trabajado la conciencia fonológica haciendo uso de las letras del alfabeto, primero un dibujo cuyo nombre inicie con la letra a enseñar, seguidamente el nombre del dibujo para identificar el fonema inicial, finalmente el trazo y nombre de la letra.

...en primer lugar lo que empecé fue con las vocales, a enseñarles el sonido verdad, de que las vocales tiene la /aaa/ = A , esa fue una actividad, también les pedí a ellos, trabajando siempre con las vocales a modo de que las aprendan bien su sonido y su escritura, eh, les pedí a ellos un pedazo de cartón y les pedí granos básicos trabajé con ellos la vocal A, todas las vocales con maíz con frijol, con arena, [de pegárselo sobre la letra], eso fue para que ellos aprendieran su sonido y la escritura. (Docente 02)

En este orden de ideas, las docentes que se inclinan a este enfoque consideran que existe mayor facilidad al enseñar desde la unidad lingüística más pequeña, a lo grande; sin

embargo, le agregan el conocimiento de las grafías, como se puede visualizar en el siguiente fragmento de otra clase observada:

Maestra: *De lo que les he enseñado vamos a ver... que tanto se les quedó... vamos a ver, ¿esta qué letra es?* [señala el pizarrón donde ya tiene dibujada cada vocal con un dibujo que inicia con esa letra].

Estudiante (s): es /a/ de árbol [responde 1 niño]

Maestra: A de árbol ¡waaaau! ¿solo Dayner? y él no vino a la escuela... ¿qué letra es?

Estudiante (s): /a/, /a/ de árbol, /a/...

Maestra: /a/ de árbol ¿Y cómo suena la /a/ de árbol?

Estudiante (s): aaaa

Maestra: ¿Cómo suena?

Estudiante (s): aaaa

El ejemplo anterior se observó en otras clases que luego de llevar a cabo el proceso antes descrito, proseguían a formar sílabas y oraciones. Desde esta perspectiva, ya se estaban acercando a la etapa de la codificación y decodificación como la define Castles *et al.* (2018), ya que la esencia de la CF únicamente funcionaba al principio como una parte introductoria del conocimiento sonoro para alcanzar cierto nivel del principio alfabético.

Al observar que las docentes no relataban sus actividades por niveles, se reorientó la entrevista con ejemplos de cada nivel, para constatar si realmente hacían actividades desarrollando cada etapa. Asimismo, dada la inclinación en dos enfoques, era necesario profundizar si en algún momento las hacían sólo de forma oral o siempre lo complementaban con el uso de grafías. De esta manera se reportan los siguientes resultados.

En cuanto a la conciencia léxica, el discurso se encaminó a que no siempre lo han desarrollado de forma oral, la mitad aceptó no hacer esas actividades y la otra mitad lo relacionó siempre con actividades de conciencia silábica.

...por ejemplo cuántas pausas tienen cada palabra que formamos. (Docente 01)

Le hemos traído hasta cositas, dibujos, imágenes y todo, ya para decir, no hacer una gran oración, pero aunque sea solo /la/ /casa/. Cosas así. Primero por palabra y después lo vamos dividiendo. Y de allí vamos diciendo: ce-a-ese-a por decirle así: la casa. Y a dividirla por letras. Pero sí la hemos hecho más por sílabas, por sílabas. (Docente 02)

A partir de estos relatos, se demostró que, a consecuencia de no conocer conceptualmente del primer nivel de la CF, no se practican esas actividades; lo cual es contradictorio con lo que establece la teoría, ya que la conciencia léxica es el primer acercamiento a los otros niveles (Jiménez y Ortiz, 1998). Fue evidente que sus ideas siempre se encaminaban al desarrollo de actividades de conciencia silábica, especialmente la segmentación y conteo de sílabas; por lo que procede a recolectar información sobre ese nivel.

Al solicitar que relataran la vivencia en el desarrollo de actividades de conciencia silábica y posiblemente en el subnivel intrasilábico, la totalidad de las docentes confirmaron que ese nivel sí lo han trabajado con diferentes actividades.

Ese sí, porque lo he trabajado con ellos por como le digo, lo encontré también en el libro, la palabra /ja/ /ra/ /be/, /ma/ /má/. (Docente 03)

En el ejemplo anterior, se le cuestionó a la docente a qué libro se refería específicamente, dado que ya se sabe que cuentan con un programa específico de la CF; ella señaló que hace uso de los libros de la serie *Descubro y Aprendo*, dotados por el MINEDUC.

A la luz de esa respuesta, en un momento posterior a la entrevista se realizó nuevamente la técnica de revisión documental para constatar si el libro referido contenía actividades de conciencia silábica. A partir de ello, se determinó que de 157 páginas que conforma el libro, se tienen siete grandes temáticas y cada una con sus respectivas actividades, de las cuales únicamente se tiene aproximadamente 15 actividades que aluden a la conciencia silábica e intrasilábica, especialmente tareas de segmentación de sílabas con aplausos, rimas y poesías.

En este sentido, se confirma que un aspecto que favorece el conocimiento teórico y práctico de este nivel es que el recurso principal de su quehacer docente, le duplica el acceso a actividades de conciencia silábica, no así, para actividades de conciencia léxica y fonémica. Luego, al preguntar sobre las actividades que implementan para desarrollar el tercer nivel de la CF (conciencia fonémica), las respuestas fueron variadas en ciertos aspectos, pero coincidentes en cuanto a que su enseñanza refiere al uso de las grafías.

...sí, con las oraciones, dependiendo de las palabras, yo las escribo ellos van viendo para que ellos vayan conociendo también [...]. Pongo la letra y ellos les pregunto a ver si están comprendiendo. (Docente 01)

En este orden de ideas, ellas seguían atribuyendo que estas actividades requieren del uso de la representación gráfica de las letras del alfabeto. Se concibe que la mayoría no implementa actividades de enseñanza de conciencia fonémica como tal, siempre terminaban hablando de segmentación silábica. Sin embargo, hubo una docente que manifestó haber empezado con el nivel fonémico, parte de esta experiencia se reporta en el siguiente ejemplo:

Maestra: *Empecemos pues ¿cómo les dije?*

Estudiante (s): [Se quedan en silencio]

Maestra: *¿Eliminando qué?... fonemas.*

Maestra: *¿qué observan aquí?* [muestra dibujo de lápiz impreso en hoja tamaño carta]

Estudiante (s): *monema*

Maestra: *¿qué dibujo es este?*

Estudiante (s): *lápiz*

Maestra: *Lápiz, por ejemplo, lápiz le vamos a quitar la letra zeta /sss/ /sss/ /ss/*

Estudiante (s): *zeta*

Maestra: *solo vamos a decir: laaapi...*

Estudiante (s): *Lápi*

Maestra: *ya ven no suena igual al decirlo: lápi; ¿por qué? porque eliminamos la letra, la última letra*

Maestra: *¿sí?*

Estudiante (s): *Siii...*

El ejemplo expuesto anteriormente es una primera observación de clases. En esa sesión, ella trató con varias palabras a que el alumnado lograra la eliminación del fonema final, sin embargo, no lo logró en los 15 minutos que estuvo enseñando y finalizó tal actividad con la distribución de una hoja que contenía un dibujo de las palabras que fue desarrollando, con la intención de que la colorearan.

En la siguiente visita, ella manifestó que a partir de acompañamiento pedagógico, ella comprendió que esa actividad con la que había iniciado la enseñanza de la CF, no era la correcta porque se trataba de mayor complejidad. A partir de esa y otras experiencias en el uso de actividades fonémicas, la docente expresó que se dio cuenta de la gradualidad que representa cada nivel, porque al principiar con actividades del nivel fonémico, ella percibió mayor dificultad en el aprendizaje del estudiantado.

Una vez [lo enseñó], pero no. No pudieron [...]. Entonces, ahorita no traía, o sea mi trabajo era todavía con la sílaba, entonces la otra semana yo voy a intentar a ver qué pasa. La semana pasada estuvimos viendo una actividad y yo jugué un ratito con ellos [...] Es un cantito: “soy una serpiente” [lo dice cantado] pero ellos iban pronunciando /sss/, la ese y de allí /eee/ decían, así lo iban separando... así más o menos sentí yo, que me, ellos me entendieron a lo que yo les hice. Pero sólo lo trabajo con los de 5 y 6 años, los de 4, son más pequeñitos. (Docente 04)

Ante esta experiencia vivida, la docente manifiesta que el acompañamiento pedagógico le sirvió apoyo para comprender la gradualidad que representa la enseñanza de los niveles de la CF; también da a conocer sobre el nivel de dificultad que representa el nivel fonémico según lo reporta la evidencia, así como las edades en las que se pueden desarrollar con mayor fluidez (Jiménez y Ortiz, 1997).

En resumen, no se evidencia la realización de actividades por cada nivel, la mayoría coincide en que les está costando y esto se debe al poco tiempo que le dedica a este tipo de actividades. La mayor parte de la jornada de las maestras, lo dedican al uso del libro *Descubro y Aprendo*, que no contiene mayor cantidad de actividades de conciencia fonológica. Casi todas manifiestan la implementación de actividades de segmentación y conteo de sílabas; sin embargo, a nivel oral solo lo realizan en el inicio de la actividad y prosiguen con la decodificación. Este dato se identificó en todas las observaciones de clases.

En el caso de la docente de primaria que atiende estudiantes de preprimaria en conjunto con los de primaria, se deja en evidencia la dificultad que tiene al trabajar con ellos en un tema específico como la CF, la interferencia y el control de los otros grados, vuelven complejo el desarrollo de sus clases, este podría ser un fenómeno característico de las escuelas de tipo unitarias o multigrados. En el caso de esta maestra, se constata el salto de la

conciencia fonológica a actividades de principio alfabético, esto a su criterio es oportuno para que ellos junto a estudiantes de primer grado *empiecen a leer y escribir*.

Asimismo, fue común observar casi en todas las clases, que se inician las actividades haciendo uso de un dibujo que representa la palabra que van a usar para la manipulación de su fonema y grafía, a veces se apoyan de los temas que trae el libro *Descubro y Aprendo*, el problema que se manifiesta en el uso de cualquier imagen, es la estructura de la palabra, la cual a veces se conforma de grafías con fonemas difíciles de articular con prolongación, como los oclusivos y algunos fricativos.

Maestra: *¡Muy bien! ¿y esta es la...?* [Señala la letra *b* que está a la par de un dibujo de bota]

Estudiante (s): *Bota, be.*

Maestra: *Be de bota, muy bien, be de bota, ¿y cómo suena la be?*

Estudiante (s): *beee*

Maestra: */b/, /b/* [modela la articulación del fonema]

Estudiante (s): *Be*

Maestra: *No, ¿cómo?*

Estudiante (s): *Be*

Maestra: *¿Be?* [risa de ver que los niños insistían diciendo be y no /b/]...

Maestra: */b/, así ve, con la boca* [modelaba con su boca para que los niños la vieran y la imitaran, dos o tres lo hacían].

Maestra: *¡Muy bien! be de bota, ¿y esta?* [Señala la letra *C* con su respectivo dibujo y repitió el mismo procedimiento, ocurriendo lo mismo]

Este fenómeno se explicará en el apartado de la discusión, el cual se manifiesta con lo que explica el modelo de la ruta fonológica en el aprendizaje de la lectura (McCusker,

Hillinger y Bias, 1981). Ejemplo como el anterior fue común observarlo en todas las clases; en este caso se trata de una letra que no solo tiene un fonema oclusivo, sino que además no está presente en el idioma q'eqchi'.

Como se mencionó anteriormente, la falta de planificación de la clase para el uso de ciertas palabras, aunado al desconocimiento conceptual de los grafemas y fonemas de los dos idiomas en discusión, genera la incoherencia en el uso de palabras con grafías complejas, dado que otro ejemplo fue el de la maestra bilingüe, quien tratando de enseñar el sonido y grafía de la palabra *chucho*, ocurrió lo mismo que se presentó en el caso anterior, porque aunque el dígrafo *ch* es muy frecuente en el vocabulario q'eqchi' (Stewart, 2016), ella no orientó su aprendizaje de forma correcta, dado que al enseñar la palabra desde el enfoque sintético, separó el dígrafo *ch* por fonemas individuales (/c/ y /h/), conllevando a que nadie comprendiera la actividad, ya que aparte de ello, este dígrafo representa una regla ortográfica que debe enseñarse cuando el alumnado ya tiene un avance en el aprendizaje de la lectoescritura (Dehaene, 2014).

Maestra: *Se dan cuenta, si agregamos otras letras ya suena diferente. Ce con la hache...*

Estudiante (s): *ce con la hache...*

Maestra: */ccchhhh/... ¿será que tiene sonido la hache...?*

Estudiante (s): *chaaaa*

Maestra: *tiene, miren pues ¿tiene sonido la letra hache?*

Estudiante (s): *siiii*

Maestra: *Tiene sonido dice [hace gesto de admiración]... bueno... si empezamos a buscar un sonido de la letra hache, la hache es... [se queda callada y hace señas con su mano para dar a entender que la hache es muda]*

Estudiante (s): /cha/

Maestra: *No tiene sonido [habla despacio] la letra hache... ahora la ce, [señala la letra C]*

Estudiante (s): [pierden la atención, un niño hace /sss/]

Maestra: *Allí más o menos, pero ya incluyendo la vocal ¿suena? [señala la sílaba diferente: cha, se dan cuenta observen, de allí vamos a formar palabras, así como hemos formado las palabras con los demás que hemos pasado.*

En este otro ejemplo la docente estaba tratando de enseñar las grafías de forma separada y el problema surgió al utilizar el nombre de las letras y no el sonido, y tampoco lo enseñó como dígrafo. Esta situación se relaciona claramente con el discurso que la maestra manifestó al considerar que, por ser un aula multigrado de con estudiantes de preprimaria y primaria, ella prefiere desde ya, enseñarles a decodificar y codificar.

La descripción anterior se enfocó en la experiencia de la implementación de actividades de enseñanza, no obstante, durante la recolección de esta información prevaleció el idioma en empleado en su enseñanza. De esta manera, se hace evidente que conforme se incrementan los años de servicio laboral en un contexto bilingüe, las docentes tienden a aprender algunas frases y palabras del idioma q'eqchi', por lo cual en el desarrollo de las clases ellas lo usan para comunicarse, es decir, desde un *dominio conversacional* (Cummins, 2002), no así para el desarrollo de los temas y actividades como de la conciencia fonológica, como se muestra en el siguiente momento de la clase:

Maestra: *Muy bien, ¡lo hacemos saltando! ¡xaqliik, xaqliik, xaqliik! [los niños se ponen de pie] ¿cómo fue que les dije? Saltando, díganlo... [Salta y aplaude cuando segmenta /ne/ /ne/, los niños la acompañan]...*

En el ejemplo anterior, para lograr que el alumnado repitiera la acción, la docente dijo que se pusieran de pie, en el idioma q'eqchi' (*xaqliik*). Así como ella, la docente que es bilingüe y tiene la misma cantidad de años en servicio, también realizaba sus actividades haciendo uso del idioma q'eqchi' solo en situaciones a nivel conversacional con mucha frecuencia. Esto no ocurría con las docentes que apenas inician su experiencia docente en un contexto bilingüe, para ellas el uso del idioma q'eqchi' se limitaba a pocas palabras también de carácter conversacional.

Pues... viera de que casi no, no les hablo en q'eqchi', por lo mismo va, porque como no lo sé, son palabritas que pongámosle que ya cuando ellos se van a ir entonces yo les digo, bueno mis amores es hora de retirarse váyanse a la ochoch [casa], o sea palabritas así. (Docente 03)

Cuando a veces estamos jugando y ya les digo palabras que yo ya sé (se ríe), les voy diciendo. A veces se ríen de mí, pero cuando yo quiero llamar a alguien le digo Kim (Docente 04)

Como se mencionó anteriormente, las docentes que inician en su labor docente empiezan a aprender algunas palabras para generar una comunicación efectiva durante la clase. La forma de generar ese aprendizaje es por medio de la convivencia que ellas tienen fuera de clases con sus estudiantes, como en horario de recreo y situaciones de juego.

En este sentido, se logra determinar que todas las actividades de enseñanza son desarrolladas en el idioma español, en el caso de las docentes jóvenes de experiencia, es por el nulo dominio del idioma q'eqchi', en el caso de las docentes con más años de servicio y un nivel de bilingüismo, expresan que son varias las razones por las que no enseñan en el L1 del alumnado:

a) El estudiantado que ya tiene un bilingüismo avanzado, entienden el español,

- b) Es más fácil enseñar en español por las complejidades morfológicas y fonéticas del idioma maya,
- c) No cuentan con material para la enseñanza de todas las áreas curriculares en el idioma maya q'eqchi'
- d) Las características suprasegmentales del idioma q'eqchi' impide a que las docentes pronuncien con claridad el idioma.
- e) En el futuro le va ser ventajoso que ellos perfeccionen su idioma español.

Antes estos hallazgos, surge la preocupación en cuanto a la comprensión del alumnado durante el desarrollo de la clase, a lo que todas las docentes expresan que han vivenciado momento en los que sus estudiantes tienen dificultades para entenderles, en su mayoría estas dificultades son de vocabulario, es decir, hay palabras en español que los infantes no logran comprender, por lo que ellas deben aclarar, ya sea con palabras familiares en español (en el caso de las docentes principiantes) o recurren a alguna palabra en q'eqchi' (docentes experimentadas).

...a la hora de trabajar un poco, pero media vez yo se los digo [interrumpe un niño con su tarea y le dice: us, us, que significa: muy bien) entonces, ellos ya me vienen y me preguntan nuevamente, entonces si yo le digo en q'eqchi', entonces ya se van corriendo y lo hacen. (Docente 02).

De acuerdo con el relato de las docentes, las barreras del idioma son más visibles en los primeros años de preprimaria, cuando ingresan a la edad de cuatro años, se percibe un nivel bajo de bilingüismo, al extremo de no se relacionarse y la clase se torna silenciosa, conforme avanzan a los grados de cinco a seis años, su nivel de bilingüismo incrementa, desarrollando el idioma español con mayor precisión, fenómeno característico de programas

submersivos, ya que a consecuencia de considera darle primacía al español, el desarrollo del L1 del alumnado puede ir limitando (Genesse, 1985; Marincovich, 1987).

A manera de suplir estas dificultades, se evalúa de forma individual o por medio de preguntas orales para asegurarse si están entendiendo o si requiere esclarecerse alguna palabra. Si la docente es bilingüe o tiene cierto grado de bilingüismo, considera que en los dos idiomas se facilita la enseñanza, incluso el problema en el aprendizaje no se debe a las barreras del idioma, sino a la didáctica de las docentes.

En el caso de las docentes aun monolingües español, consideran que es más fácil enseñarles en español, para ambos casos una de las razones fuerte que facilita la enseñanza en español es porque la niñez de párvulos tres ya entienden con mayor claridad la mayoría de palabras en español y en el caso de algunos estudiantes que son *bilingües equilibrados*, tienden a ser apoyo para traducirle a sus coetáneos o a la docente, situaciones donde las barreras del idioma se hacen presentes, ya que estos manifiestan un desarrollo apropiado en los dos idiomas (Cummins, 1976).

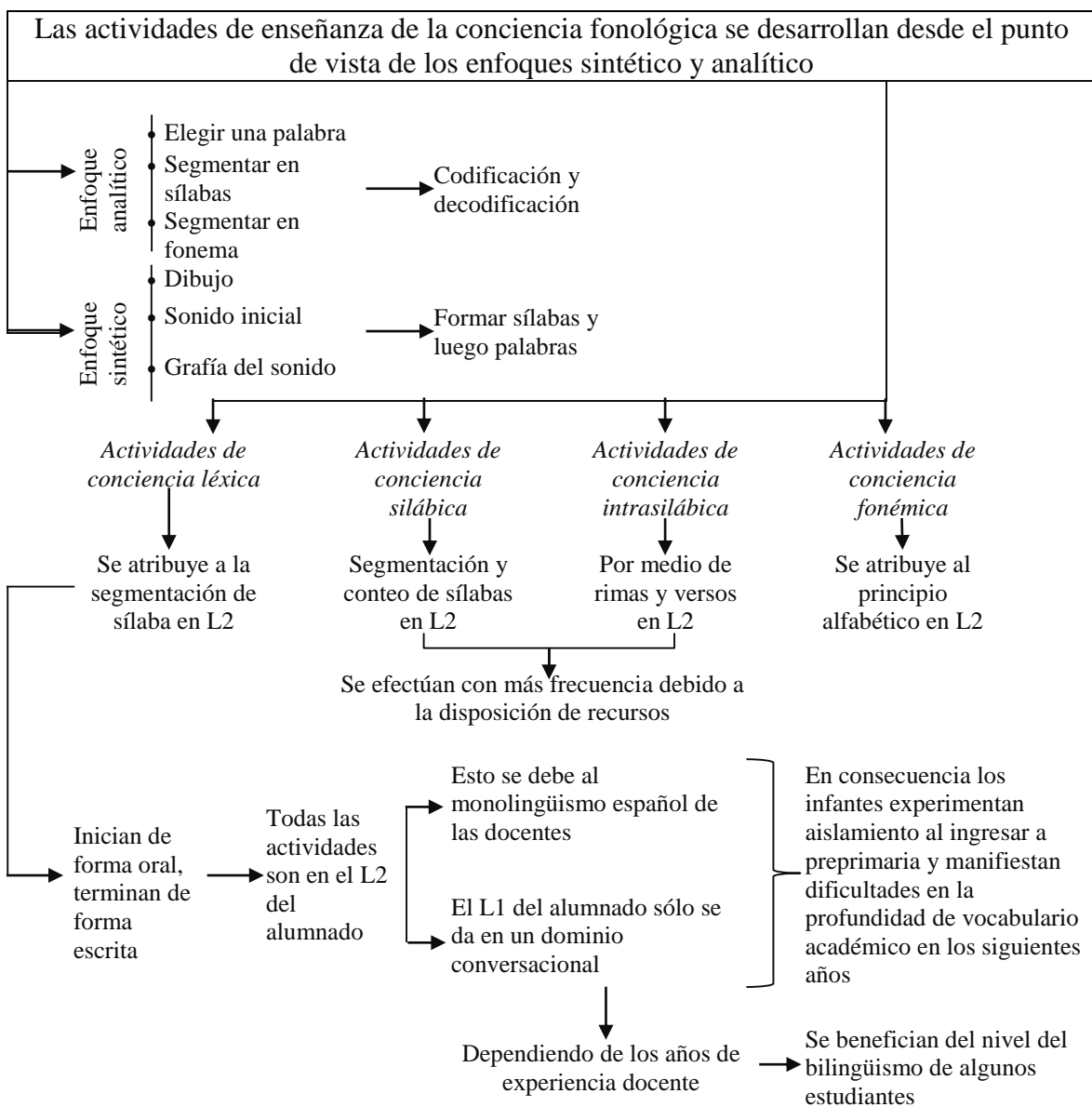
El contexto comunitario influye de forma significativa en el desarrollo el idioma español, ya que las personas docentes aseguran que en las familias se trata de darle un valor significativo al idioma español, posicionándolo como una gran ventaja si se lograra el dominio de este. Las maestras monolingües español consideran que, para llevar a cabo el proceso de enseñanza en el L1 de sus estudiantes, requieren en primer lugar aprender el idioma, por tanto ellas valoran y anhelan la oportunidad someterse a cursos de enseñanza del idioma q'eqchi'. Se concluye en que la enseñanza es desarrollada en el L2 del alumnado, en la observación de las clases de conciencia fonológica se corroboró esta situación, las únicas situaciones donde las maestras hacen uso del L1 del estudiantado, es cuando se trata de darle instrucciones por medio de frases conversacionales.

...y yo me acerco a sus mesas [para darle instrucciones] cortá = yok'ok, B'onok es pintar, xb'onol = color tal. Y es que en el q'eqchi' hay palabras que tal vez ellos antes no usaban y entonces la dicen en castellano. (Docente 02)

En la siguiente Figura se proporciona un panorama del conjunto de situaciones que se configuran como la enseñanza de la CF en un contexto mayahablante q'eqchi'.

Figura 9

Enseñanza de la conciencia fonológica en el L1 del alumnado



Fuente: elaboración propia, 2022

De esta manera se responde a la segunda pregunta de investigación, no se implementan actividades para el desarrollo de todos los niveles de la CF como se esperaría que fuera (Scarborough, 2001; Balbi 2019; Bravo 2016; Gómez *et al.*, 2010), asimismo se responde al supuesto de la presente investigación: las pocas actividades para el desarrollo de la CF no se implementan en el L1 del alumnado, lo cual podría traer consecuencias como se explica en la discusión de resultados.

A continuación, se da paso al análisis de los resultados de la tercera categoría de análisis, la cual se refiere al desarrollo de la CF en niñez q'eqchi'; con la finalidad de generar teorías en cuanto a la posible relación entre la teoría, enseñanza y desarrollo del predictor más influyente en el aprendizaje de la LEI.

4.1.4 Desarrollo de los niveles de la conciencia fonológica en q'eqchi'.

Como se argumentó en el apartado del marco metodológico, para estudiar el nivel de desarrollo de la conciencia fonológica en el L1 q'eqchi' de estudiantes de preprimaria, e interpretarlo a partir de los conocimientos teóricos de las personas docentes y sus actividades de enseñanza, se recurrió al uso de dos Pruebas de Segmentación Lingüística elaboradas en el idioma español (Jiménez y Ortiz; 1998; Orellana y Ramacciotti, 2007); de cada una se tomaron algunas subpruebas, las cuales fueron adaptadas y contextualizadas al idioma q'eqchi', respetando el protocolo de cada una y sus respectivas instrucciones y niveles de complejidad. La PSL en q'eqchi' fue aplicada en el séptimo mes de haber iniciado ciclo educativo, casi al final de este.

Tal instrumento de medición fue aplicado a una cantidad de 30 estudiantes que se seleccionaron de forma aleatoria simple, con la finalidad de tener una muestra por cada establecimiento educativo. La edad promedio del grupo de preescolares oscila entre 78 a 84

meses de edad (6.5 a 7 años), estos asisten al grado de párvulos tres, es decir, al último año de educación preprimaria. En este grupo de estudiantes, el 40% son niñas y el 60% niños, a criterio de las docentes el 90% se caracterizan por *bilingües sucesivos* y el 10% se *consideran bilingües receptivos*⁵; en este sentido, el mismo porcentaje alude al idioma que los infantes hablan en sus hogares, el 90% en su hogar se comunican en el L1 q'eqchi', mientras que el 10% corresponde a estudiantes que desarrollaron como L1 el español, por tanto sólo escuchan y entienden en el idioma maya, más no pueden hablarlo.

El tiempo promedio para la aplicación de la PSL fue 27 minutos, en la cual la persona examinadora en compañía del investigador procedió a desarrollar las instrucciones mediante un diálogo totalmente en q'eqchi', el investigador fue tomando notas de los sucesos que se emergían en el procedimiento evaluativo, para luego conversar con el examinador sobre hechos que llamaron la atención. De esta manera se logró obtener la información cualitativa a partir de la experiencia evaluativa en cada una de las subpruebas. A continuación, se muestran por medio de la Tabla 2 de estadística descriptiva, los resultados de la PSL de niñez maya q'eqchi'.

De acuerdo con los datos de la Tabla, cada nivel de la CF contenía un tipo de tarea que permitió medir el grado de desarrollo en cada uno; por ejemplo, para la conciencia léxica, se midió la segmentación y conteo de palabras en una oración. De igual manera en la conciencia silábica se midió la segmentación y conteo de sílabas en una palabra.

⁵ Se usa el término *sucesivo* para aludir a niñez bilingüe que escucha comprensivamente y se comunica por medio del habla en ambos idiomas, mientras los *receptivos* son bilingües que en uno de los dos idiomas únicamente son capaces de entenderlo más no de expresarlo en palabras (Tutaya *et al.*, 2020).

Tabla 2

Desempeño de estudiantes en la PSL en idioma q'eqchi'

Niveles de la conciencia fonológica		Subprueba	Puntuación ideal	Desempeño (Media \bar{X})	%	Media (\bar{X}) por nivel de CF
1	Conciencia léxica	<i>Segmentación léxica</i>	8	1.70	21%	1.70
2	Conciencia silábica	<i>Segmentación silábica</i>	9	5.35	59%	5.35
2.1	Conciencia intrasilábica	<i>Identificación de rima</i>	6	2.05	34%	3.5
		<i>Identificación de aliteraciones</i>	6	1.45	24%	
		<i>Aislar fonema inicial</i>	5	.50	10%	
4	Conciencia fonémica	<i>Síntesis de fonemas</i>	6	.65	11%	1.35
		<i>Análisis de fonemas</i>	6	.20	3%	

Fuente: elaboración propia, 2022, a partir de los resultados de la PSL adaptada al idioma q'eqchi'.

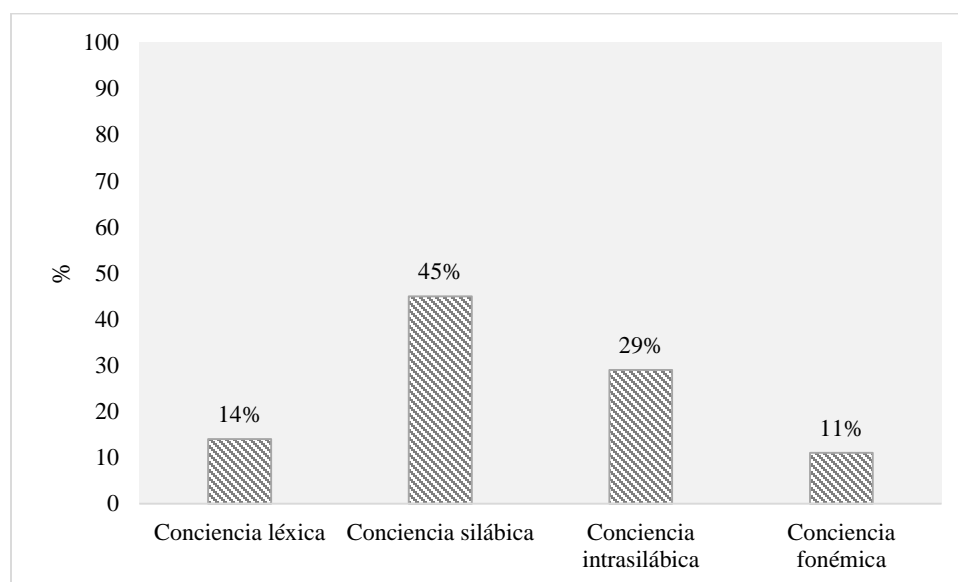
Para medir la conciencia intrasilábica se incluyeron tres ejercicios de identificación de rima y tres de identificación de aliteraciones. Para medir el nivel fonémico, se realizaron tres subpruebas: aislar fonema inicial, síntesis y análisis de fonemas. En la columna de puntuación ideal se ubica la cantidad de ejercicios que contenía cada subprueba, por tanto, en las siguientes dos columnas se evidencia el rendimiento del alumnado por cada subprueba y en la última por nivel de la CF.

Según estos datos estadísticos, el promedio más alto corresponde a la tarea de segmentación silábica ($\bar{X} = 5.35$), seguido de la identificación de rimas ($\bar{X} = 2.05$) y segmentación léxica ($\bar{X} = 1.70$); se evidencia que no hubo buen desempeño en la tarea de identificación de aliteraciones y no se tuvo éxito en ninguna tarea de conciencia fonémica. En cuanto al dato de la conciencia fonémica se iguala al estudio de Anthony *et al.* (2009), quien identificó que a pesar de que la enseñanza de la CF se dio por medio de las letras del

alfabeto de la L2, el alumnado solo obtuvo un 2% de variación con las demás pruebas de habilidades en su L1, lo cual no fue estadísticamente significativo. Agrupando cada una de las subpruebas por niveles de la CF, se contienen resultados contundentes, estos se presentan en la Figura 11 de datos proporcionales.

Figura 10

Desarrollo de los niveles de la CF en el L1 q'eqchi'



Fuente: elaboración propia, 2022.

Según los porcentajes mostrados en la Figura anterior, la conciencia silábica en el L1 q'eqchi' muestra un desarrollo más elevado en estudiantes del tercer año de preprimaria, seguido de los niveles de conciencia intrasilábica, léxica y fonémica. Aunque se muestre mayor desempeño en la segmentación y conteo de sílabas, este no supera ni el 50% al ser considerado con los otros niveles.

De acuerdo con estos resultados, surge el supuesto que podría vincular estos datos con los hallazgos sobre los conocimientos teóricos y enseñanza de las docentes. Dado que, al reportarse mayor conocimiento teórico en cuanto a la conciencia silábica, en su práctica fue más evidente la implementación de tareas del nivel silábico, eso da lugar a que el alto

desarrollo de la conciencia silábica sea resultado de la labor docente. Otra posibilidad sería que, debido a ser un idioma transparente como el español, se cuenta con una fuerte delimitación silábica y “la prominencia de la sílaba como unidad articuladora hacen que los niños alcancen un buen rendimiento en tareas de conciencia silábica desde muy temprano” (Jiménez, 2009, p. 20; Herrera y Defior, 2005).

Asimismo, otra reflexión que se debe considerar es que debido a que la enseñanza se desarrolla en el L2 del alumnado, al analizar de forma holística el desarrollo de la CF, se percibe como bajo, ya que de forma proporcional ni la conciencia silábica superó el 50%, esto se alinea a lo que establece la evidencia en cuanto al efecto negativo de una enseñanza que no prima el L1 del alumnado (Cummins, 1979; Anthony *et al.* 2009; Gonzales y Tejero; 2018).

La interpretación anterior permitió responder a la tercera pregunta de investigación, de la misma manera, es pertinente aunar a ello una descripción del análisis cualitativo que de acuerdo con Jiménez y Ortiz (1998), sirve para reportar los errores cometidos en cada tarea realizada durante la evaluación. Este análisis se describe a continuación de acuerdo a los casos observados durante el examen:

a. Conciencia léxica

- *Segmentación léxica:* No siguieron las instrucciones de dar aplausos, golpear la mesa o usar los dedos para contabilizar cada palabra, o se daban más aplausos sin alinearlos con cada palabra. Concebían el aumento de palabras en la oración, pero no acertaban en la cantidad correcta. Repetían la oración. En el caso de niños tímidos su respuesta era retardada. Se manifestaron situaciones de interferencia lingüística o a lo que Salmon (2008) se refiere como *cambio de código*, el siguiente ejemplo aclara esta situación.

Examinador: Li na' xkawresi li tzakahemq ¿Harub' chi aatin wan re li kelkokil roq atineb'?'⁶

Estudiante: *seis sut* [En lugar de responder *waqib' sut*]

b. Conciencia silábica

- *Segmentación silábica:* Hubo aciertos y desaciertos en la misma medida con palabras monosílabas o polisílabas. No se percibieron grandes dificultades, las únicas fueron: No seguir las instrucciones de dar aplausos, golpear la mesa o usar los dedos para contabilizar las sílabas. Hubo un caso parecido a niños con problemas en la abstracción numérica. Igual que en la segmentación de palabras, hubo interferencia lingüística, por ejemplo para responder la cantidad en su idioma, lo decían en español.

c) Conciencia intrasilábica

- *Identificación de rima:* Se requirió la repetición de las instrucciones y el modelaje. Hubo manifestaciones de conciencia sintáctica, es decir, al mencionarle el trio de palabras: *sib' – tib' – mis* por ejemplo, el estudiante respondía: *aaq* o *wakax*, pudiendo visualizar que lo percibía como una actividad de mencionar palabras que se relacionaban. Hubo casos donde no se logró comprender la instrucción y no se respondió ningún ejercicio.
- *Identificación de aliteraciones:* Se observó más comprensión en las instrucciones y el ejemplo, pero se dieron más dificultades al momento de responder por sí solo. En caso de estudiantes tímidos no hubo ninguna respuesta, hubo algunos que respondían: *ink'a'*

⁶ **Examinador:** mi mamá hizo comida ¿cuántas palabras tiene la oración? [*traducido al español*]. El ejemplo de cambio de código al que se refiere Salmon se ejemplifica en la respuesta del niño, ya que se esperaba que respondiera *waqib' sut* que significa *seis*, pero combinó *seis* con *sut*.

nakana sa' inch'ool, ink'a' ninaw [no se me queda, no sé]. Algunos errores pueden incurrir en que auditivamente ellos percibían con mayor facilidad el núcleo vocálico y no la coda consonántica, por tanto, sus respuestas se encaminaban a la identificación del fonema vocálico.

d) Conciencia fonémica

- *Aislar fonema inicial*: Entendieron la instrucción y el ejemplo, pero fue casi imposible realizar los ejercicios. Los errores comunes eran: repetir la palabra indicada, mencionaba la sílaba inicial de la palabra, menciona el nombre de la letra, y algunos repetían el fonema /s/ que correspondían a la palabra que se daba en la instrucción, en el caso de los niños tímidos se quedaron callados en todos los ejercicios.
- *Síntesis de fonema*: Casi todos los ejercicios no fueron respondidos. En cada ejercicio repetían el fonema o sílaba final de la palabra dicha, se les facilitó la palabra monosílaba *rux*, pero en esta palabra específica algunos respondían con el de algunas semillas (*ixim, kenq' – maíz, frijol*) esto se puede deber a la variación dialectal que menciona Stewart (2006); algunos decían *ink'a' jwal ninaw* [no sé mucho]. Otros repetían lo que le decía el examinador, en el caso de niños tímidos el silencio prevaleció en esta subprueba.
- *Análisis de fonemas*: Entendieron y repitieron las instrucciones, sin embargo, no lograron ejecutar casi ningún ejercicio, cada palabra era segmentada a nivel silábico, prolongando el núcleo vocálico, asimismo, otros repetían la vocal en lugar de prolongar cada fonema. La única palabra que lograron articular de forma correcta fue la monosílaba *xep* [tamalito de frijol].

De acuerdo con el análisis anterior, se concluye en que debido a que la evaluación fue en el L1 del alumnado, se evidenciaron situaciones de interferencia lingüística de la L2; asimismo, dada la variación dialectal por la dispersión histórica del pueblo q'eqchi' (Stewart, 2016), es posible que algunas palabras les resultaban desconocidas por lo que las relacionaban con otros sustantivos que existían en su léxico mental. Fue evidente que, a consecuencia de tener pocas oportunidades de aprendizaje de la CF en su L1 a nivel oral, se manifestaron dificultades para responder a casi todas las subpruebas a excepción de la segmentación silábica.

Al tomar las habilidades del alumnado q'eqchi' para obtener un panorama del desarrollo de la CF, se percibe claramente que estos resultados coinciden con estudios transnacionales que reportan el mismo resultado (Rosner y Simon, 1971; Liberman, *et al.*, 1974, 1971, citados por Jiménez y Ortiz, 1998), es decir, es evidente que el alumnado de educación preprimaria tienden a desarrollar con más facilidad las actividades de segmentación silábica que las demás y esto se debe a que *“la sílaba es la unidad básica de articulación en cualquier idioma por lo que tiene mayor saliencia perceptiva que la hace más fácil de detectar en el habla”* (Jiménez y Ortiz, 1998, p. 29).

4.2 Discusión de resultados

Este estudio se planteó como propósito general analizar la enseñanza de la conciencia fonológica (CF) y su grado de desarrollo en el estudiantado q'eqchi' que cursa el último año del nivel de educación preprimaria; para orientar su desarrollo, como primer paso se describió desde la visión de las personas participantes las conceptualizaciones teóricas que sustentan su conocimiento sobre la CF, para que de esta manera se pueda comprender desde su

experiencia las actividades que implementan para enseñar de forma explícita la CF, y finalmente interpretar tales resultados en relación con el grado de desarrollo de los niveles de la CF en el L1 del alumnado.

Se evidencian ambigüedades en el conocimiento teórico sobre CF en las docentes que atienden preprimaria, no se tiene claridad sobre la conceptualización de la etapa de la lectoescritura emergente (LEE), la describen como un conocimiento básico de las letras y sonido, relato insuficiente para ser coincidente con lo que establece la evidencia (Lieberman *et al.*, 1974; Lonigan & Shanahan, 2009; Restrepo y Towle, 2008; Camargo *et al.*, 2016) lo cual implicaría una limitante para la implementación de actividades que competen al desarrollo de estas habilidades. Desde su visión aún persiste la consideración tradicional de que las habilidades perceptivo-visual y motriz, son las más importantes a desarrollar en preprimaria con la finalidad de fomentar un *aprestamiento o madurez* en los infantes (Selles *et al.* 2012; Jiménez y Artiles, 1989; Scarborough, 2001), aunque saben que la preprimaria es un espacio de oportunidad preparatoria para el estudiantado, aun no se consideran las habilidades metalingüísticas dentro de este conjunto de habilidades cognitivas.

Al conceptualizar la conciencia fonológica, aparte de concebirla como el conocimiento sonoro de las unidades del idioma lo enlazan con la capacidad de analizar el lenguaje escrito. En este sentido, no visibilizan los niveles que conforman la CF, por lo que confunden la conciencia léxica con lo que la evidencia científica define como *profundidad y amplitud del vocabulario* (Neuman y Wright, 2010; Menti y Rosemberg, 2016; Biemiller, 2005); y la conciencia fonémica como proceso de conocer el sonido y cantidad de las grafías dentro de una palabra. El único nivel que supieron describir de acuerdo con lo que establece la literatura, fue la conciencia silábica.

Sin embargo, estas definiciones no las reportan como un proceso de aprendizaje a desarrollar exclusivamente a nivel oral, sino consecutivamente con el uso de grafías, con la finalidad de ejercitar la etapa de la codificación y decodificación tal cual lo refiere Castles *et al.* (2018). Estos hallazgos conllevan a la reflexión de que, si la enseñanza de la CF se hace con el uso de las grafías, se ha comprobado que fortalece el desarrollo de las habilidades metafonológica (Morais y Kolinsky, 1994; Ehri y Wilce, 1979).

No obstante, las personas docentes, deben, en primer lugar, tener una definición de acuerdo con la evidencia sobre el concepto de LEE y que dentro de las habilidades precursoras se consideran las habilidades psicolingüísticas como la CF (Doherty & Perner, 1998). De esta manera se podría dar por válida la visión que ellas tienen sobre los niveles de CF, porque la desarrollarían en el marco de un proceso sistemático y gradual que implica, así como también el uso adecuado de las grafías y fonemas de los alfabetos coexistentes en determinadas actividades; aspectos que no fueron evidentes en el discurso ni práctica, ya que las actividades mencionadas corresponden a una mezcla entre CF, principio alfabético y conciencia del lenguaje escrito.

El conocimiento teórico de las personas docentes que se reporta en este estudio, son consistentes a los encontrados en otras investigaciones desarrolladas en la región de Centroamérica y el Caribe, por ejemplo, Carmiol y Conejo (2017), manifestaron que las docentes no tienen el conocimiento básico sobre el concepto de conciencia fonológica ni su promoción, dato preocupante que básicamente podría repercutir en sus prácticas docentes.

De acuerdo con lo anterior, es oportuno llamar la atención al análisis de los programas de formación inicial y universitaria del profesorado, especialmente de quienes atienden los grados de preprimaria, ya que en el presente estudio se concibe la disconformidad de las docentes sobre el deficiente proceso de formación, el cual las certificó como *Maestras de*

Educación Preprimaria (y/o primaria) Bilingüe Intercultural, así como el proceso formativo que brinda el PADEP/D, dado que se le atribuyó la responsabilidad de su escaso conocimiento teórico; este hallazgo también se alinea con lo reportado en la literatura a nivel regional (Vigil, 2019; Bodewing, 2020; Flores, 2020; Teacher Education and Development Study in Mathematics -TEDS-M-, 2008, citado por Andrade *et al.*, 2020), dado que se ha determinado que estos procesos no forman al cuerpo docente en las competencias necesarias para el tema de la enseñanza de la lectura y escritura, así como la disonancia entre lo que dice el título de las maestras con lo que realmente dominan en la práctica.

Ante esta situación se destaca un ente de esperanza que parece haber iniciado con el fortalecimiento de las capacidades docentes, y es el *Sistema Nacional de Acompañamiento Educativo* de Guatemala, el cual desde la visión de las docentes participantes de este estudio ha sido el único actor clave que les ha propiciado el espacio para poner en la mesa el tema de la LEE, por lo que conciben al SINAIE como el único ente que le puede propiciar espacios de formación a docentes en servicio.

En este orden de ideas, este estudio evidencia que la teoría y práctica se da en un orden bidireccional, dado que el concepto que se tiene sobre conciencia fonológica se reflejó en la práctica docente y las prácticas de enseñanza se limitan a ese conocimiento. En tanto, se puede afirmar que hay relación entre lo que saben las maestras con lo que se lleva a cabo en el aula (Moral, 1997). Y efectivamente este aspecto fue demostrado en el discurso que conceptualizó teóricamente la CF como el conocimiento del sonido con el uso de grafías y su práctica en el aula.

Desde el punto de vista cuantitativo las docentes desarrollan con más acierto las actividades de *segmentación y conteo de sílabas*, tal reporte se justifica a partir de la triangulación de la información que proporcionaron las técnicas de entrevista, observación y

revisión documental. No se reportó ninguna actividad de conciencia de la palabra y tampoco de conciencia fonémica a nivel oral como sugiere la literatura (Adrian *et al.*, 1995; Camargo *et al.*, 2016; Gutiérrez *et al.*, 2020), las actividades de conciencia léxica se encaminaron a la segmentación silábica, las actividades de conciencia fonémica las refirieron como pasos del principio alfabético (Castles *et al.*, 2018), lo que sí se tiene claro es que a partir de la experiencia se concibe la complejidad que implica la enseñanza a nivel fonémico.

Como se mencionó en el apartado anterior, los recursos pudieron propiciar el mayor conocimiento y práctica de la conciencia silábica, dado que en el presente ciclo escolar se estableció que todas las maestras de educación preprimaria debían usar como único recurso el libro de la serie *Descubro y Aprendo* (Departamento Técnico Pedagógico de Petén, Circular 40 de 2022), esto explica el poco uso del *Programa de Enseñanza Explícita de la Conciencia Fonológica* proporcionado por los acompañantes pedagógicos, el cual está dotado de actividades para todos los niveles de la CF. Contrario al libro del MINEDUC, el cual no propone actividades de conciencia léxica, ni fonémica; y escasamente provee aproximadamente 15 actividades de segmentación silábica y rimas, para un año escolar (Orellana, 2021).

Las actividades de CF descritas y modeladas por las docentes iniciaban o concluían pasos del principio alfabético y/o grafomotricidad, pasando a la etapa de la decodificación-codificación y *enseñanza de la conciencia del lenguaje escrito* (Camargo *et al.*, 2016). Esto hizo evidente la inclinación por prácticas que se refieren a los dos grandes enfoques de la enseñanza de la lectoescritura: método sintético y analítico (NRP, 2000; Castles *et al.* 2018), aspecto del cual ellas no eran consiente por su poco dominio teórico, dado que consideraban que su enseñanza se refería a procesos de preparación para niñez de preprimaria.

Se constata que todo lo referido a las actividades de enseñanza se propicia en el español como idioma de instrucción, su intensidad puede variar según los años de servicio de la persona docente en un contexto bilingüe, ya que entre más años de servicio, esto conlleva al desarrollo de un nivel de *dominio conversacional o destrezas comunicativas sociales básicas -BICS, por sus siglas en inglés-* por parte de las maestras (Cummins, 1991, 2002). Sin embargo, eso no parece ser suficiente para el aprendizaje del estudiantado, ya que en este estudio se devela que cuando el infante ingresa al primer grado de preprimaria se concibe el impacto cognitivo que representa exposición a un idioma distinto de su L1, manifestando comportamientos de poca socialización e interacción con las docentes, característica propia de programas de bilingüismo *submersivo* (Cummins, 2003).

Al transitar a los siguientes dos grados en preprimaria, el alumnado manifiesta incremento en el dominio del idioma español. Sin embargo, eso no descarta las dificultades derivadas de la barrera idiomática, es muy común percibir situaciones donde el estudiantado expresó falta de semántica en vocabulario académico del español, llamado fenómenos lingüísticos profundos según Ardila (2005). Por lo que, si es una docente con cierto nivel de BICS puede abordar este problema en el L1 del alumnado, de lo contrario si se es una docente principiante, seguramente opte por usar sinónimos de español o palabras familiares. En ambos casos, otra opción para paliar dichas dificultades es agenciarse del apoyo traductor que proveen los niños con características de *bilingües equilibrados* (Cummins, 1976, citado por Vila, 1983).

Ante esta situación es muy probable que no se progrese en el desarrollo de las habilidades metalingüísticas que se sugieren desarrollar en preprimaria (Gombert, 1990), dado que si el programa escolar no se encamina al *bilingüismo aditivo* como lo propone el modelo EBI, el resultado no es alentador en el desarrollo cognitivo y metalingüístico de los

estudiantes (Cummins, 1979, 2001, 2003; Genesee, 1985; Marinkovich, 1987), si por el contrario las docentes desarrollaran sus actividades en los dos idiomas con énfasis en su L1, habrían mejores habilidades metalingüísticas y metacognitivas (Lombardi, 1986); en consecuencia la evidencia afirma que las personas que tienen una conciencia fonológica deficiente en su primer idioma también exhibirán dicho déficit en su segundo idioma y viceversa (Anthony *et al.* 2009).

Por tanto, a manera de abrir más líneas de investigación que proporcione mayor explicación a los hallazgos del presente estudio, se intenta dar un panorama del posible efecto que ocasiona la enseñanza en un L2 en el desarrollo de la CF en el L1 del estudiantado; el cual fue posible obtenerlo por medio de la PSL adaptada y contextualizadas en el idioma maya q'eqchi'.

Los resultados de esta prueba arrojan datos contundentes en cuanto al desarrollo de los niveles de la CF en el L1 del alumnado, el nivel de conciencia silábica obtuvo el promedio ($\bar{X} = 5.35$) más alto, seguido de los niveles de conciencia intrasilábica, léxica y fonémica. La segmentación silábica ascendió a más del 50% mientras que las demás tareas arrojaron cantidades sumamente bajas de acuerdo con el promedio en cada subprueba.

A partir de este hallazgo, lo que inicialmente se debe interpretar es la vinculación que tal resultado podría tener con las prácticas de enseñanza de las docentes; si se comprendió una clara vinculación bidireccionalidad entre que la conceptualización de la conciencia silábica y el desarrollo frecuente de este tipo de actividades, es lógico creer que a partir de ello se obtuvieron mejores resultados en el nivel de conciencia silábica, sin embargo, dado que el rendimiento del alumnado se reporta en su L1, el investigador de este estudio, propone hacer la siguiente reflexión a la luz de la teoría que conciernen al fenómeno del bilingüismo:

- a) Al analizar el desempeño por niveles de la CF por medio de datos proporcionales, se concibe que luego de la conciencia silábica los demás niveles muy son bajos, este análisis se iguala a otros reportes que han estudiado la CF en bilingües y que el bajo desempeño se debe a la instrucción que aparte de ser casi inexistente, esta se desarrolla en un L2 (Verhoeven, 2011; Gonzales y Tejero, 2018; Krenca *et al.*, 2020).
- b) Tal reporte se podría explicar por medio de *la teoría del umbral* (Cummins 1976, citado por Vila, 1983), la cual explica que si el estudiantado se inicia en el aprendizaje de la L2 y no sigue desarrollando su L1 de forma paralela, es probable que el desarrollo de sus habilidades metalingüísticas queden contrarrestados por las consecuencias negativas del *bilingüismo sustractivo*.
- c) Aunado a lo anterior, se afirma que en estos resultados se tuvo influencia del efecto denominado *interferencia lingüística* (Ardila, 2012) el cual sucede cuando ambos idiomas son activos, es decir, que, aunque el contexto comunitario y familia se desarrollaba un monolingüismo q'eqchi', en la escuela permanecía una instrucción monolingüe español, esto se traduce a una permanente alternancia entre los dos idiomas y por tanto fue evidente en la aplicación de la PSL.
- d) Asimismo, en el caso del buen desempeño de la conciencia silábica, la hipótesis de *interdependencia lingüística* (Cummins, 1979) podría explicar que, aunque la enseñanza se desarrolle en un L2, siempre se obtuvo un mejor desempeño debido a que aparte de que sí se desarrollan, se tiene una competencia subyacente común o interdependiente que facilita la transferencia en los dos idiomas.
- e) De la misma manera, se puede fortalecer el punto anterior al considerar que el buen desempeño en el nivel silábico también se debió a la facilidad de percibir silábicamente la arquitectura de cualquier idioma (Jiménez y Ortiz, 1998). Y este dato es consistente

con la universalidad del desarrollo metalingüístico en edad preescolar, ya que los mismos resultados son vinculantes con múltiples trabajos que reportan el mismo orden de desarrollo de los niveles: alto desempeño en conciencia silábica, disminuye en la conciencia intrasilábica, conciencia léxica y más bajo en conciencia fonémica (Jiménez y Ortiz, 1994; citados por Jiménez y Ortiz, 1998; Herrera y Defior, 2005; Arancibia *et al.*, 2012; Gonzales y Tejero, 2018).

A partir de estas teorías se incita a reflexionar no sólo en dos aspectos que ocurren en el contexto aula (enseñanza de la persona docente y el desempeño del alumnado), sino en los factores implícitos y explícitos que conllevan a este tipo de resultados. En este trabajo se encontraron diversos factores que inciden en las dos categorías iniciales del estudio, su análisis se debe orientar en la interrelación de estos; de tal manera que oriente los detalles de la labor docente como consecuencia de una relación sistémica como lo establece la *Teoría Ecológica* de Bronfenbrenner (1979).

Por tanto se espera que estos resultados propicien espacios de reflexión que tengan implicaciones educativas a nivel macrosistema, que pueden ir desde acuerdos internacionales, políticas educativas nacionales y el valor cultural de los idiomas en interacción; que como se mencionó en el inicio, sumar en el tema del bilingüismo implica no sólo aspectos lingüísticos, sino de identidad (Gándara, 1997); La identidad de la niñez se reafirman y se promocionan sus logros académicos, cuando el profesorado muestra respeto por su idioma, los conocimientos culturales que traen al aula y cuando la instrucción se centra en ayudar al alumnado a generar conocimientos nuevos en su L1 (Cummins, 2001).

En este sentido, se hace necesario dialogar sobre la importancia que las políticas educativas contemplan para el nivel de educación preprimaria en Guatemala, que si bien el Acuerdo Ministerial No. 3835-2019 sustenta una *educación bilingüe intercultural y de*

calidad para estas edades, los reportes de este estudio demuestran disonancia con lo que establece la Ley. Asimismo, aunque la DIGEBI (2010) promueva un bilingüismo aditivo, este trabajo expone la realidad que se percibe como una deuda latente en estudiantes bilingües de preprimaria.

A pesar de que el enfoque del modelo EBI oriente en el uso CNB contextualizo en el marco de la *interculturalidad*, en el contexto estudiado se percibe el enfoque *excluyente/asimilador* que radicaba en los años 60 y era las dos caras de la misma moneda porque ambas orientaciones aspiran a hacer que los grupos subordinados sean invisibles e inaudibles (Cummins, 2001), dando como resultado un contexto de *diglosia* (Bermúdez y Fandiño, 2012, citado por García, 2022).

Esta situación pone en desventaja a cualquier grupo de estudiantes, porque para desarrollar sólidas habilidades lingüísticas, la enseñanza en el idioma nativo es fundamental para un rendimiento más sólido en un L2 en los primeros grados y consecutivamente en los siguientes (González y Tejero, 2018), aspecto que no va ocurrir en la población de estudiantes participantes de este estudio. Ya que, aunque las restricciones que implica el poco desarrollo metalingüístico dejen de influir en algún momento, su rendimiento se verá afectado en el resto de su escolaridad (Cummins, 2001); y esta podría ser una explicación de los resultados del rendimiento académico en relación con factores asociados que reporta en múltiples estudios el MINEDUC en Guatemala (Moreno, 2013; Saz, 2006; Cruz y Santos 2015; Quim y Bolaños, 2016).

Lo anterior se concibe como consecuencia de lo que ya se ha discutido, los infantes que son instruidos únicamente en un L2 experimentan un desgaste de sus habilidades en el idioma nativo y por ende a nivel cognitivo, en cambio sí reciben instrucción bilingüe primando su L1 en al menos sus primeros tres años de preprimaria, progresarían significativamente en su

idioma y lectoescritura. (Lindholm, 2014, citado por Gonzales y Tejero, 2018; Verhoeven, 2011).

4.3 Limitaciones que se presentaron

Como lo expresan muchas personas expertas en este tema de estudio, comprender el desarrollo de la conciencia fonológica en niñez bilingüe es desafiante, ya que están implicados dos sistemas lingüísticos (Bialystok, Luk y Kwan, 2005, citados por Anthony, 2009). Por tanto, luego del análisis documental que permitió plantear un problema central y de ello hacer una revisión exhaustiva de la literatura para sustentar los hallazgos, se señalan como limitantes del presente trabajo, los siguientes puntos:

- a) No se controlaron efectos del anidamiento en el aula sobre las diferencias individuales en alfabetización emergente, bilingüismo o alfabetización bilingüe.
- b) En Guatemala hay escuelas tipificadas como *Centros de Oficiales de Preprimaria Bilingüe*, lo que implicaría un servicio totalmente bilingüe por los recursos humanos y materiales que se les proporciona. Sin embargo, las escuelas de este estudio son monolingüe español, por lo que los resultados podrían diferir con escuelas de este tipo.
- c) No se determinó el perfil lingüístico del estudiantado, para considerar el idioma dominante que podría condicionar los resultados de la PSL.
- d) Se pudo haber hecho una prueba de conocimiento de las letras y sonidos del alfabeto español, para determinar su desarrollo a partir de la enseñanza del código alfabético por parte de las docentes.
- e) Se requirió de una revisión de literatura más profunda sobre la lingüística del idioma q'eqchi' para tomar decisiones en la elaboración de las subpruebas de la PSL.

- f) En la elaboración y aplicación de la PSL se percibió el fenómeno que Stewart (2016) denomina *variación dialectal* con algunas palabras que parecían no coincidir semántica, ni fonéticamente en las comunidades a las cuales se aplicaron, dado que los docentes que las validaron pertenecen a comunidades colindantes con Alta Verapaz.

CAPÍTULO 5. CONCLUSIONES

A continuación, se sintetiza una exégesis de la información presentada en los resultados, con la intención de brindar respuesta a las preguntas que germinaron el presente trabajo, de esta manera se espera que se produzca más comprensión y significado de los hallazgos en cuanto al fenómeno del estudio para la toma de decisiones e implicaciones en el campo de la educación.

Al describir los conocimientos teóricos desde la visión de las docentes de preprimaria, esta investigación ha demostrado cómo el discurso de las participantes se orienta en enfoques tradicionales que propone una madurez lectora en estudiantes de párvulos, se hace evidente que falta fortalecer las conceptualizaciones que tienen sobre las habilidades metalingüísticas como la conciencia fonológica y orientar su conceptualización práctica de acuerdo a lo que establece la evidencia; se ha confirmado que unir esfuerzos para proveer recursos en determinados temas, fortalece los conocimientos de las docentes como fue en el caso de la conciencia silábica, mas no en la conciencia léxica y fonémica.

Dada las bondades que proporcionó el enfoque de este estudio, se ha logrado profundizar en que la formación inicial y/o continua de las personas docentes, no contribuye en la construcción de sus cimientos teóricos de acuerdo con la evidencia actual; en contraste con el acompañamiento pedagógico, el cual se percibe como un ente clave que busca el fortalecimiento de las capacidades del profesorado. De esta manera, se aporta a uno de los vacíos que han requerido respuesta en el campo de la educación preprimaria en Guatemala.

A partir de la experiencia vivida de las docentes, se ha logrado comprender que la segmentación y conteo de sílabas, son las actividades de CF que implementan las docentes de forma coherente con lo que establece la evidencia; sin embargo no se desarrollan

actividades de conciencia léxica y fonémica a nivel oral, sino un híbrido entre el sonido de las unidades lingüísticas del habla con el uso de grafías. La enseñanza se desarrolla en el L2 del alumnado, lo cual por estar en grados de preprimaria puede tener consecuencias en aspectos que limitan su desarrollo lingüístico y cognitivo de su L1.

Lo anterior se robustece con las bondades del diseño fenomenológico-hermenéutico, ya que este permitió identificar que la permanencia prolongada del profesorado en el contexto bilingüe donde el idioma mayoritario es el q'eqchi', permite a que este se vea en la necesidad de desarrollar destrezas comunicativas básicas para emplearlas en el aula. Sin embargo, esto no resuelve la necesidad de docentes bilingües de L1 q'eqchi', ya que el idioma de instrucción sigue siendo en el español. Los postulados anteriores pueden contribuir a la comprensión del bajo rendimiento en lectoescritura en estudiantes indígenas en los grados iniciales, reportado en evaluaciones estandarizadas a nivel nacional.

Dado que la tercera pregunta de investigación planteó el desarrollo de los niveles de la CF en el L1 del alumnado, se determinó por medio de la PSL en el idioma q'eqchi', que el nivel silábico tiene mejor desarrollo en comparación de los demás niveles. Este resultado se ha podido interpretar como consecuencia de la bidireccionalidad existente entre los conocimientos teóricos de las personas docentes con sus prácticas de enseñanza de la conciencia fonológica.

Lo anterior se fortalece desde los fundamentos teóricos que provee la literatura en el tema del bilingüismo, dado que, aunque la enseñanza se desarrolló en el L2 del alumnado, el desempeño en conciencia silábica se diferencia en comparación de los demás niveles y este puede explicarse desde *la teoría de interdependencia lingüística*, aunado a la transparencia del idioma que permite la prominencia de la sílaba como unidad que facilita su articulación.

Se discute el impacto de la enseñanza en un idioma distinto al L1 del alumnado, dado que fue evidente la interferencia lingüística en el bajo desempeño del alumnado.

CAPÍTULO 6. RECOMENDACIONES

Con base en las conclusiones anteriores, se orienta en el uso del presente estudio como un recurso del cual se pueden analizar varias temáticas que emergieron durante su desarrollo; no obstante, si se quiere dar uso en posible toma de decisiones para el sector educativo guatemalteco y/o para el uso de futuras investigaciones, se establecen las siguientes recomendaciones.

- a. De acuerdo con los pocos conocimientos teóricos reportados, este estudio llama la atención al análisis de los currículos de formación inicial y continua de las docentes de preprimaria. Con ello se reflexionaría los posibles ajustes y/o enmiendas que permitan el desarrollo de competencias de acuerdo con la evidencia actual en el tema de LEE y educación bilingüe intercultural.
- b. Una de las entidades que debería incrementarse y/o fortalecerse es el Sistema Nacional de Acompañamiento Educativo, ya que ha quedado en evidencia que su función es percibida como una oportunidad de fortificar las capacidades del personal docente en servicio que la formación no les propició.
- c. Se necesita revisar el Currículo Nacional Base del nivel de educación preprimaria, para identificar en qué medida las competencias explicitan el desarrollo de las habilidades precursoras de la LEI, así como las habilidades metalingüísticas necesarias a desarrollar en este nivel educativo.
- d. Es importante que se generen vínculos desde un punto de vista sistémico para la promoción de materiales alineados con lo que establece la evidencia y para contextos bilingües, porque está demostrado que a mayor cantidad de recursos en determinados temas, su uso en las aulas es más garantizado.

- e. Se hace evidente la necesidad de reclutar a docentes bilingües y/o propiciar espacios de formación para el aprendizaje de los idiomas mayoritarios de contextos donde se le da atención a niñez con un L1 diferente al de la persona docente.
- f. Por medio del SINAE, la DIGEBI podría generar espacios de formación docente que oriente en la aplicabilidad del modelo EBI, que involucre a la familia, docentes y estudiantes.
- g. Que la aplicabilidad del modelo EBI en las aulas, tenga una orientación que aparte de enfatizar en la dimensión lingüística, se valore la identidad y cultura del alumnado, como parte integral de su desarrollo.
- h. Si lo que se quiere es socavar el bajo rendimiento académico en la niñez indígena que inicia en su proceso de lectoescritura y en el resto de grados que conforma su escolaridad, se debería considerar los aspectos que en este estudio se discutieron: desarrollo de la lectoescritura emergente, bilingüismo aditivo, formación docente, material actualizado/contextualizado y acompañamiento pedagógico.
- i. Para comprender mejor las implicaciones de los resultados que vinculan los conocimientos teóricos, actividades de enseñanza, con el desarrollo de la CF en contextos bilingües, los estudios futuros que se encaminen en esta línea se podrían abordar desde un enfoque mixto.

CAPÍTULO 7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuerdo Ministerial No. 3835-2019 [Ministerio de Educación]. Autorizar el Currículo Nacional Base para el Nivel de Educación Preprimaria. 30 de diciembre de 2019.
- Adrián, J., Alegria, J. & Morais, J. (1995). Metaphonological abilities of Spanish illiterate adults. *International Journal of Psychology*, 30(3), 329-351.
- Alvarez, J. y Jurgenson, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. Primera Edición. México: Paidós.
- Anderson, J. (2008). Metacognition and good language learners. Language teaching library. In C. Griffiths (Ed.), *Lessons from good language learners*, Language teaching library. New York: Cambridge University Press.
- Andrade, P., Stone, R. y Vigil, 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.
- Anthony, J., Solari, E., Williams, J., Schoger, K., Zhang, Z., Branum, L., & Francis, D. (2009). Development of bilingual phonological awareness in Spanish-speaking English language learners: The roles of vocabulary, letter knowledge, and prior phonological awareness. *Scientific Studies of Reading*, 13(6), 535-564.
- Arancibia, B., Bizama, M., y Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos*, 45(80), 236-256.

- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa I*.
- Araya, J. (2019). Los principios de la conciencia fonológica en el desarrollo de la lectoescritura inicial. *Revista de Lenguas Modernas*, 30, 163-181. ISSN: 1659-1933
- Ardila, A. (2005). Spanglish: un dialecto español anglicanizado. *Revista Hispana de Ciencias del Comportamiento*, 27, 60-81.
- Ardila, A. (2012). Ventajas y desventajas del bilingüismo. *Forma y Función*, 25(2), 99-114.
- Ayala, R. (2008). La metodología fenomenológico-hermenéutica de M. Van Manen en el campo de la investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias.
- Balbi, A., Von, A., Ruiz, C. y Cuadro, A. (2020). Precursores de la Competencia Lectora Inicial en Escolares Hispanoparlantes de Nivel Socioeconómico Vulnerable. *Psykhé (Santiago)*, 29(1), 1-15. <https://dx.doi.org/10.7764/psykhe.29.1.1403>.
- Ben, S. (1977). The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development. *Child development*, 1009-1018.
- Biemiller, A. (2005). Size and Sequence in Vocabulary Development: Implications for Choosing Words for Primary Grade Vocabulary Instruction.
- Bochner, S. & Jones, J. (2003). *Child Language Development Learning to Talk*. Second Edition. London: Whurr Publishers Ltd.
- Bodewing, C. (2020). Formación Inicial Docente sobre Lectoescritura Inicial en la Licenciatura en educación básica para primer y segundo ciclo que ofrece la Universidad Centroamericana José Simeón Cañas, El Salvador. *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 20(2), 1-16.

- Branum-Martin, L., Tao, S., Garnaat, S., Bunta, F., & Francis, D. J. (2012). Meta-analysis of bilingual phonological awareness: Language, age, and psycholinguistic grain size. *Journal of educational psychology, 104*(4), 932.
- Bravo, 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), 50-59. ISSN: 0718-1361.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruzual, R. (2007). Fundamentos teóricos y metodológicos para la enseñanza de la lengua materna (L1) y segundas lenguas (L2) en contextos bilingües. *Argos, 24*(46), 46-65
- Burho, J. (2016). *La relación entre la formación Padep/d, otros Factores Asociados y el rendimiento escolar*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en:<http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>.
- Caballeros, M., Sazo, E. y Gálvez, J. (2014). El aprendizaje de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad: experiencias exitosas de Guatemala. *Revista Interamericana de Psicología / Interamerican Journal of Psychology, 48*(2), 212-222. ISSN: 0034-9690.
- Camargo, G., Montenegro, R., Maldonado, S. y Magzul, J. (2016). Aprendizaje de la lectoescritura. Guatemala: Ministerio de Educación/USAID.
- Campbell, R. y Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology, 13*(1), 61-68

- Canales, R., Velarde, E., Meléndez, M. y Lingán, S. (2014). Lenguaje oral y habilidades prelectoras en niños de 4 a 6 años. Un estudio sobre marginalidad y bilingüismo en el Perú. *Revista de investigación en psicología*, 17(1), 107-119.
- Canto, E. y Silva, A. (2013). Metodología cuantitativa: abordaje desde la complementariedad en ciencias sociales. *Revista de Ciencias Sociales*, No. 141, 25-34. ISSN: 0482-5276.
- Castles, A., Rastle, K. y Nation, K. (2018). Poner fin a las guerras de lectura: Adquisición de lectura de principiante a experto. *La ciencia psicológica en el interés público*, 19 (1), 5-51.
- Conejo, L. y Carmiol, A. (2018). *La lectoescritura emergente en la educación preescolar costarricense y su relación con las concepciones y prácticas docentes: Un estudio representativo en aulas de transición de tres direcciones regionales del Ministerio de Educación Pública*. Costa Rica: Informe Estado de la Educación 2019.
- CONEVAL -Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social- (2013). *Manual para el Diseño y la Construcción de Indicadores. Instrumentos principales para el monitoreo de programas sociales de México*. México, DF.
- Constancia, A. (2001). *Diagnóstico General de la Aldea Las Cruces, Las Libertad, Petén*. Santa Elena, Flores, Petén: CUDEP, USAC.
- Coq, J. y Gerardin P. (2020). Desarrollo psicológico del niño. *EMC - Pediatría*, 55(2), 1-9.
- Corzo, A. (2008). *Situación educativa en cuatro escuelas con estudiantes q'eqch'ies en los departamentos de Alta Verapaz y Petén*. [Tesis de Maestría] Universidad del Valle de Guatemala.
- Corzo, A. (2018). La situación educativa actual en Petén, Guatemala y sus implicaciones para el desarrollo regional. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 45-54.

- Cotto, E. & Del Valle, M. (2017). Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Cruz, A. y Santos, J. (2015). *Informe de resultados de la Evaluación Nacional de tercero básico 2013*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Cummins, J. (1978). Bilingualism and the development of metalinguistic awareness. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 9(2), 131-149.
- Cummins, J. (1979), linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second-language proficiency in bilingual children. *Language processing in bilingual children*, 70, 89.
- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía. Niños y niñas bilingües entre dos fuegos*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Ediciones Morata.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education: Basic principles. *Multilingual Matters*, 56-66.
- Cummins, J., & Swain, M. (2014). *Bilingualism in education: Aspects of theory, research and practice*. Routledge.
- De la Calle Cabrera, A., Guzmán, F. y García, E. (2019). Los precursores cognitivos tempranos de la lectura inicial: un modelo de aprendizaje en niños de 6 a 8 años. *Revista de Investigación Educativa*, 37(2), 345-361.
- Decreto 32 de 2011 [con fuerza de ley]. Se crea el municipio denominado Las Cruces en jurisdicción del departamento de Petén. 22 de noviembre de 2011. Diario Oficial de Centroamérica.
- Defior, L. y Herrera, K. (2009). Problemas infantiles de lectura. Síntesis.

- Dehaene, S. (2009). *Reading in the Brain: The New Science of How We Read*. New York: Penguin. ISBN: 978-0-14-311805-3.
- Dehaene, S. (2014). *El cerebro lector: Últimas noticias de las neurociencias sobre la lectura, la enseñanza, el aprendizaje y la dislexia*. Argentina: Siglo XXI.
- Del Valle, M. (2018). *Evaluación de Lectura Emergente en estudiantes de primero primaria*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>
- Del Valle, M. y Mirón, R. (2017). Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>.
- Departamento Técnico Pedagógico de Petén (Mayo 23, 2022). *Circular 40. Implementación y verificación de materiales pedagógicos proporcionados por el MINEDUC en apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje del nivel de educación preprimaria de su cumplimiento efectivo en el aula*.
- Dieterich, H. (2011). *Nueva guía para la investigación científica*. México: Orfila Valentini, S.A.
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural -DIGEBI- (2010). *Modelo Educativo Bilingüe e Intercultural*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Doherty, M., & Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing?. *Cognitive development*, 13(3), 279-305.
- Doria, R. y Montes, A. (2013). Definición de un enfoque de enseñanza de la lectura y la escritura en el proceso de transición de la educación preescolar a la básica. *Revista Praxis*, 9, 25-32. ISSN: 1657-4915

- Duncan, L., Castro, S., Defior, S., Seymour, P., Baillie, S., Leybaert, J., Mousty, P., Genard, N., Sarris, M., Porpodas, C., Lund, R., Sigurdsson, B., Trainsdottir, A., Sucena, A. & Serrano, F. (2013). Phonological development in relation to native language and literacy: Variations on a theme in six alphabetic orthographies. *Cognition*, 127, 398-419.
- Ehri, L.C. (2014). Orthographic mapping in the acquisition of sight word reading, spelling memory, and vocabulary learning. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 5-21.
- Ehri, L.C. y Wilce, L.S. (1979). El valor mnemotécnico de la ortografía entre los lectores principiantes. *Revista de Psicología Educativa*, 71 (1), 26.
- 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.
- Flores, R., Castro, J. y Arias, N. (2011). Propiedades psicométricas de la prueba de procesamiento fonológico -Profon- en niños de 4 a 7 años de edad. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 29(2), 240-257.
- Gándara, P. (1997). Review of Research on the Instruction of Limited English Proficient Students: A Report to the California Legislature.
- García, L. (2022). El bilingüismo en la educación indígena: Apuntes para su reflexión. *Punto Cunorte*, 1(13 Julio-Diciembre), 69-97.
- Genesee, F. (1985). Second language learning through immersion: A review of US programs. *Review of educational research*, 55(4), 541-561.

- Gerken, L. (2008). Acquiring Linguistic Structure. *In Blackwell Handbook of Language Development* (pp. 173-190). Blackwell Publishing Ltd. <https://doi.org/10.1002/9780470757833.ch9>
- Gombert, J. E. (1990). *Le développement métalinguistique*. FeniXX.
- Gómez, L., Duarte, A., Merchán, V., Aguirre, D. y Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Universitas Psychologica*, 6(3), 571-580.
- Grandia, L. (2018). Los restos: renacimiento y resiliencia del pueblo q'eqchi' en Petén The Leftovers: Q'eqchi' Revival and Resilience in Petén. *Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), 31-43.
- Grandia, L. (2020). Regreso al Futuro: Las Comunidades Autónomas Indígenas de Petén, Guatemala. *Antípoda. Revista Antropol. Arqueol.*, No. 40, pp.103-127. ISSN 1900-5407
- Gurdián, A. (2007) *El Paradigma Cualitativo en la Investigación Socio-Educativa*. Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana y Agencia Española de Cooperación Internacional.
- Gutiérrez, R. y Díez, A. (2018). Conciencia fonológica y desarrollo evolutivo de la escritura en las primeras edades. *Educación 21*, 21(1), 395-415. ISSN: 1139-613X.
- Gutiérrez, R., Vicente, M. Alarcón, R. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos. Estudios de lingüística*, 53(104) 664-681.
- Gutiérrez, R., Vicente, M. y Alarcón, P. (2020). Desarrollo de la conciencia fonológica en el inicio del proceso de aprendizaje de la lectura. *Revista signos*, 53(104), 664-681.

- Hernández, A. & Meschyan, G. (2006). Executive function is necessary to enhance lexical processing in a less proficient L2: Evidence from fMRI during picture naming. *Bilingualism*, 9(2), 177-188.
- Herrera, L. y Defior, S. (2005). An Approach to the Phonological Processing in Prereading Spanish Children: Phonological Awareness, Verbal Short-Term Memory and Naming. *Psyche (Santiago)*, 14(2), 81-95.
- Herrera, L., Defior, S., Serrano, F. y Fernández, G. (2009). Influencia de la procedencia cultural (europea vs. Amazight) en las habilidades de procesamiento fonológico, de vocabulario y de lectura de letras. *Publicaciones: Facultad de Educación y Humanidades del Campus de Melilla*, (39), 43-60.
- Herrero, L. (2015). Estimulación lingüística y educación infantil: análisis de la expansión de vocabulario y efectos contextuales-semánticos a lo largo del 2º ciclo. Indivisa. *Boletín de Estudios e Investigación*, (15), 119-139. ISSN: 1579-3141.
- Hoover, W. & Tunmer, W. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition. A framework with applications connecting teaching and learning*. Suiza: Springer
- Hoover, W. & Tunmer, W. (2021). The Primacy of Science in Communicating Advances in the Science of Reading. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1-10.
- Jiménez, J. (1992). Metaconocimiento fonológico: estudio descriptivo sobre una muestra de niños prelectores en edad preescolar. *Infancia y aprendizaje*, 15(57), 49-65.
- Jiménez, J. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. EdData II Asistencia Técnica y Gerencia. USAID.
- Jiménez, J. y Artiles, C. (1989). *Cómo prevenir y corregir las dificultades en el aprendizaje de la lectoescritura: un manual para profesores de preescolar y EGB, profesionales de la psicología y educación*. Síntesis.

- Jiménez, J. y O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(5), 1-22. ISSN:1681-5653.
- Jiménez, J. y Ortiz, M. (1998). *Conciencia fonológica y aprendizaje de la lectura: Teoría, evaluación e intervención*. Madrid: Síntesis.
- Kim Conejo, L. y Carmiol, A. (2017). Conocimientos sobre la lectoescritura emergente y prácticas en las aulas para su promoción: Un estudio con docentes de Educación preescolar en Costa Rica. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 105-121.
- Kim, Y. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21(4), 310-333. DOI:10.1080/10888438.2017.1291643
- Kivunja, Ch. & Bawa, A. (2017). Understanding and applying research paradigms in educational contexts. *International Journal of Higher Education*, 6 (5), 26-41.
- Krenca, K., Gottardo, A., Geva, E., & Chen, X. (2020). English phonological specificity predicts early French reading difficulty in emerging bilingual children. *Annals of Dyslexia*, 70(1), 27-42.
- Leal, F., y Suro, J. (2012). Las tareas de conciencia fonológica en preescolar: Una revisión de las pruebas empleadas en población hispanohablante. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(54), 729-757.
- Liberman, I. (1973). "Segmentation of the spoken word and reading acquisition." *Bulletin of the Orton society* 0(0), 65-77.
- Lombardi, J. (1986). The Metalinguistic Abilities of Bilingual Subjects Le abilità metalinguistiche nei soggetti bilingui. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 18, 103-114.

- Lonigan, C. J., & Shanahan, T. (2009). Developing Early Literacy: Report of the National Early Literacy Panel. Executive Summary. A Scientific Synthesis of Early Literacy Development and Implications for Intervention. *National Institute for Literacy*.
- López, L., De Luque, G., Duque, C., Ariza, E., Ávila, M. y Kemp, S. (2013). Habilidades prelectoras de estudiantes de preescolar en la región caribe colombiana. *Revista del Instituto de Estudios en Educación Universidad del Norte*, No. 19, 2-20. ISSN: 2145-9444.
- López, S. (1984). *El «contexto» y la adquisición del lenguaje. Un estudio sobre niños mayas. Estudios de Psicología*, 18, 27-42.
- Mariángel, S. y Jiménez, J. (2016). Desarrollo de la conciencia sintáctica y fonológica en niños chilenos: un estudio transversal. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 48, 1-7.
- Marinkovich, J. (1987). Jim Cumins y Merrill Swain: Bilingualism in education Londres: Longman. 1986. *Lenguas Modernas*, (14), 204-208.
- Mendoza, M. Á. G., Deslauriers, J. P. y Piedrahita, M. V. A. (2010). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado: investigación, escritura y publicación*. Ecoe ediciones.
- Menti, A. B., & Rosemberg, C. R. (2016). Interacción en el aula y enseñanza de vocabulario: una revisión bibliográfica. *Lenguaje*, 44(2), 261-287.
- Ministerio de Educación de Guatemala (2017). *Curriculum Nacional Base -CNB- Concreción de la Planificación Curricular Nivel Regional del Pueblo Maya. Nivel de Educación Preprimaria Etapa 3 (6 años)*. Guatemala: Dirección General de Currículo.

- Mó, R. (2018). *La educación preprimaria en Guatemala*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación. Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/digeduca>.
- Monró, M. (2010). *Concepción teórica-metodológica de las docentes de preescolar sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura en niños de 4 y 5 años*. [Tesis de Maestría, Universidad Católica Andrés Bello].
- Montealegre, R. y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Morais, J. y Kolinsky, R. (1994). Percepción y conciencia en el procesamiento fonológico: El caso del fonema. *Cognición*, 50 (1-3), 287-297.
- Moral, M. (1997). *Fundamentos para una práctica reflexiva en la formación inicial del profesor*. Universidad de Granada-FORCE.
- Morales, A. (2010). Resultados comparativos de los contenidos de las pruebas de Lectura en español e idioma maya de primero primaria 2008. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, DIGEDUCA. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Moreno, M. (2013). *Efecto del status socioeconómico, etnicidad y las actitudes hacia la igualdad de género, sobre los resultados de las evaluaciones de civismo y ciudadanía en Guatemala*. DIGEDUCA, Guatemala.
- National Reading Panel -NRP-. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Washington, D. C.: National Institutes of Health.
- Neuman, SB y Wright, TS (2010). Promoción del desarrollo del lenguaje y la alfabetización para educadores de la primera infancia: un estudio de métodos mixtos de cursos y entrenamiento. *El diario de la escuela primaria*, 111 (1), 63-86.

- Nohales, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de las habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. *Aula abierta*, (88), 53-71.
- O'Shanahan, I., Guzmán, R. y Jiménez, J. (2013). Leer y escribir en contextos bilingües. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 95-112.
- Orellana, E. y Ramaciotti, A. (2007). Prueba de segmentación lingüística. *Santiago: Ediciones Pontificia Universidad Católica*.
- Orellana, O. (2021). Descubro y Aprendo. 6 años. Cuarta impresión. Ministerio de Educación de Guatemala.
- Ortega, J. (2020). ¿Cómo saturamos los datos? Una propuesta analítica “desde” y “para” la investigación cualitativa. *Interciencia*, 45(6) pp. 293-299.
- Ortiz, L. (2005). Acompañamiento al autodiagnóstico comunitario de los familiares de las víctimas de la masacre de Las Dos Erres, en el barrio Nuevo León y Josefinos; Las Cruces, La Libertad Petén. (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Palos, M., Ávalos, M., Escobar, F. y Montes, R. (2017). Creencias de madres y docentes sobre el aprendizaje de la lectoescritura en Educación Preescolar. *Revista actualidades investigativas en educación*, 17(3), 1-21. ISSN: 1409-4703.
- Papalia, D., Wendkos, S. & Duskin, R. (2009). *Developmental Psychology*. From childhood to adolescence. Eleventh Edition. Mexico; MCGraw Hill.
- Poni, M. (2014). Research paradigms in education. *Journal of educational and social research*, 4(1), 407-413.
- Pratt, C. y Grieve, r. (1984), "Metalinguistic awareness and cognitive development", en: Tunmer, W.E., C. Pratt y M.L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awareness in children*, 128-43.

- Quim, M. y Bolaños, I. (2016). *Informe departamental y municipal de Graduandos 2015. Resultados en Lectura y Matemáticas*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Reichertz, J. (2004). *Sociology of Knowledge. A companion to qualitative research*, 1, 290.
- Restrepo, M.A. y Towle-Harmon, M. (2008). Abordar las habilidades de alfabetización emergentes en los estudiantes de inglés. *El líder de ASHA*, 13 (13), 10-13.
- Rodríguez, C., Boer, M., Jiménez, J. & Jong, P. (2015). Developmental Changes in the Relations Between RAN, Phonological Awareness, and Reading in Spanish Children. *Scientific Studies of Reading*, 0(0), 1–16.
- Romero, M., Pérez, O., Bustos, M., Morales, B. y Hernández, E. (2013). Estudio comparativo del desarrollo de la alfabetización en poblaciones de educación primaria y preescolar. *European Scientific Journal*, 9(11), pp. ISSN: 1857 – 7881 (Print) e - ISSN 1857-7431.
- Roselli, A., Matute, E. y Ardila, M. (Eds.). *Neuropsicología del desarrollo infantil* (pp. 197-220). México: Manual Moderno.
- Rubio, F., Rosales, L. y Salanic, V. (2010). Los elementos de la lectura y escritura: ¿Qué habilidades tienen los niños (as) al ingresar a primero primaria? USAID/ Reforma educativa en el aula.
- Sánchez, Y. y Melenge, J. (2017). La conciencia fonológica en el aprendizaje de la lectura convencional en un grupo de niños de 5 a 8 años. *Revista de Investigaciones. UCM* 17(29), 16-31.
- Saz, M. (2006). *Influencia del nivel socioeconómico y cultural en el rendimiento de los estudiantes de Tercero Básico y Graduandos del año*. MINEDUC. Dirección General de Evaluación e Investigación -DIGEDUCA-.

- Scarborough, H. (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S. Neuman & D. Dickinson (Eds.), *Handbook for research in early literacy*. New York: Guilford Press
- Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia -SEGEPLAN- (2013). *Plan de Desarrollo Integral, Petén 2032*. Guatemala.
- Sellés, P., Martínez, T., y Vidal, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura: revisión histórica y propuestas actuales. *Aula Abierta*, 2012, vol. 40, num. 3, p. 3-14.
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, 39(4), 279–285. DOI: 10.3102/0013189X10369172
- Shanahan, T. & Lonigan, C. (2010). The National Early Literacy Panel: A Summary of the Process and the Report. *Educational Researcher*, 39(4), pp. 279–285, DOI: 10.3102/0013189X10369172
- Signoret, A. (2003). Bilingüismo y cognición: ¿cuándo iniciar el bilingüismo en el aula? *Perfiles educativos*, 25(102), 6-21.
- Silva, D. & Domingos, S. (2019). The Contribution of Emergent Literacy Skills for Early Reading and Writing Achievement. *Trends Psychol. Ribeirão Preto*, vol. 27, No. 2, 509-522. ISSN 2358-1883
- Stewart, S. O. (2016). *Nueva Gramática Q'eqchi'*. SOS Publishing Co.: Estados Unidos de América.
- Stoel, C. & Vogel, A. (2007). Phonological development. *Blackwell Handbook of Language Development*. Chapter 12. pp. 238-256.

- Suárez, N., Sourdis, M., Lewis, S. y De los Reyes, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima y a la segmentación. *Psicogente* 22(42), 1-19.
- Suárez-Yepes, Natalia, et al. "Efecto de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en niños preescolares: sensibilidad a la rima ya la segmentación." *Psicogente* 22.42 (2019): 1-19.
- Tapia, M. (2019). Modelo de la cuerda - De la evidencia al aula. WordPress. <https://delaevidenciaalaula.wordpress.com/2019/05/06/modelo-de-la-cuerda/>
- Torres, P. y Granados, D. (2014). Procesos cognoscitivos implicados en la comprensión lectora en tercer grado de educación primaria. *Psicogente*, 17(32), 452-459.
- Tunmer, E. y Myhill, E. (1984), "Metalinguistic awereness and bilingualism", en: W.E. Tunmer, C. Pratt y M. L. Herriman (eds.), *Metalinguistic awereness in children*, Berlín, Springer Verlag, pp. 169-87.
- Tutaya, N., Sutta, A., Rodríguez, M., y Quispe, J. (2020). Lineamientos para un método de enseñanza de quechua para bilingües receptivos en quechua. *Lengua y Sociedad*, 19(2), 143-168.
- UNESCO -Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura- (2017). *Revisión de las políticas públicas del sector de educación en Guatemala*. IPE UNESCO.
- UNICEF -United Nations International Children's Emergency Fund- (2011). *¿En dónde están los ausentes? Un análisis sobre los mecanismos, costos y formas de financiamiento para eliminar la exclusión educativa en Guatemala, 2012-2021*. Guatemala.

- Valdés, H.; Treviño, E.; Acevedo, C.; Castro, M.; Carrillo, S.; Costilla, R.; Bogoya, D. & Pardo, C. (2008). *Los aprendizajes de los estudiantes de América Latina y el Caribe. Primer reporte de los resultados del Segundo Estudio Regional Comparativo y explicativo*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Varela, K., Viecco, S. y Florez, S. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en conciencia fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Zona Próxima*, (20), 47-58.
- Verhoeven, L. (2011). Second language reading acquisition. *In Handbook of Reading Research*, 4, 661–683.
- Vijil, A. (2019). Una aproximación al perfil lector de docentes del primer ciclo de educación primaria: el caso de una red de escuelas en Nicaragua. *Revista 39 No. Especial de la Universidad del Valle de Guatemala*, 39, 6-36.
- Vila, I. (1983). Reflexiones en torno al bilingüismo y la enseñanza bilingüe. *Infancia y aprendizaje*, 6(21), 4-22.
- Wolf, M. (2007). *Cómo aprendemos a leer. Historia y ciencia del cerebro y la lectura*. Barcelona: S.A. EDICIONES B.
- Xol, W. (2017). Las Cruces, Petén. Organización empresarial (producción de maíz) y proyecto: producción de carne de pelibuey. (Tesis de Licenciatura). Universidad de San Carlos de Guatemala.
- Zamora, G. (2001). *Ejercicio Profesional Supervisado: “Propuesta de atención preventiva en factores que promueven violencia intrafamiliar en municipio de Las Cruces, Petén”*. Universidad de San Carlos de Guatemala.

Ziegler, J. y Goswami, U. (2005). Reading Acquisition, Developmental Dyslexia, and Skilled Reading Across Languages: A Psycholinguistic Grain Size Theory. *Psychological Bulletin*, 131(1), 3–29.