

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

Destrezas de lectura usando la Evaluación de Lectura para los Grados
Iniciales (ELGI): en una escuela urbana de la Ciudad de Guatemala

Carolina Sáenz de Tejada del Aguila

Guatemala

2012

Destrezas de lectura usando la Evaluación de Lectura para los Grados

Iniciales (ELGI): en una escuela urbana de la Ciudad de Guatemala

Universidad del Valle de Guatemala

Facultad de Ciencias Sociales

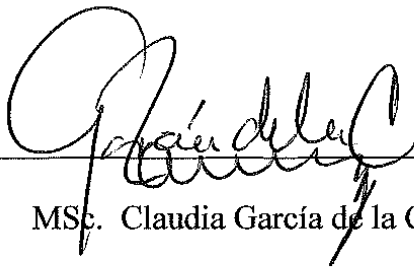
Destrezas de lectura usando la Evaluación de Lectura para los Grados
Iniciales (ELGI): en una escuela urbana de la Ciudad de Guatemala

Trabajo de graduación presentado por Carolina Sáenz de Tejada del Aguila para
optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala

2012

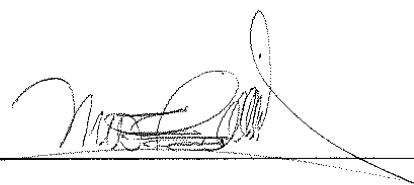
Vo.Bo.

(f) 
MSc. Claudia García de la Cadena

Tribunal Examinador:

(f) 
Msc. Claudia García de la Cadena

(f) 
MSc. Olga Patricia Rodas de Ruiz

(f) 
MA. María José del Valle

Fecha de aprobación: Guatemala 22 de mayo de 2012

ÍNDICE

	Página
LISTA DE TABLAS.....	vi
LISTA DE GRÁFICAS.....	vii
RESUMEN.....	viii
I. INTRODUCCIÓN.....	1
II. MARCO CONCEPTUAL.....	5
1. Desarrollo de la lectura en niños	5
2. Componentes de la lectura	7
a. Procesos perceptivos.....	7
b. Conciencia fonémica.....	8
c. Procesamiento léxico.....	9
d. Procesamiento sintáctico.....	10
e. Procesamiento semántico.....	10
f. Comprensión lectora.....	11
g. Fluidez lectora.....	12
h. Procesos mnésicos.....	16
3. Procesamiento del lenguaje.....	18
4. Requisitos para aprender a leer.....	19
a. Madurez lectora.....	19
b. Segmentación fonológica	20
c. Factores lingüísticos.....	21
d. Factores cognitivos.....	21
e. Aprestamiento para la lectura.....	22
5. Características del idioma español.....	25
6. Etapas en el reconocimiento de las palabras.....	26
a. Etapa logográfica	27
b. Etapa alfabética.....	28
c. Etapa ortográfica.....	28
7. Métodos para la enseñanza de la lectura.....	29
a. Fases para enseñar a leer el castellano.....	31
8. Factores asociados a la lectura.....	32
a. El modelo de activación interactiva.....	32
b. Relación entre la fluidez lectora y la comprensión....	33

c.	Interacción de CI con rendimiento lector.....	36
d.	Diferencia en lectura en población guatemalteca.....	39
e.	Procesos de detección de lectura.....	43
9.	Educación Integral.....	47
a.	Educación durante la primera infancia.....	48
b.	Reforma Educativa en Guatemala.....	49
c.	Currículum y competencias en la educación.....	51
10.	Formación del docente.....	59
11.	Factores asociados al fracaso escolar.....	67
III. MARCO METODOLÓGICO		
A.	Objetivos de investigación.....	73
B.	Hipótesis.....	73
C.	Definición de variables.....	74
D.	Alcances y límites.....	74
E.	Participantes.....	75
F.	Instrumentos.....	75
G.	Tipo de estudio.....	77
H.	Análisis estadístico.....	77
IV.	RESULTADOS.....	79
V.	DISCUSIÓN.....	87
VI.	CONCLUSIONES	93
VII.	RECOMENDACIONES.....	94
VIII.	BIBLIOGRAFÍA.....	96
IX.	ANEXOS	
a.	Anexo 1. Carta de acuerdo de responsabilidad	
b.	Anexo 2. Cuestionario de enseñanza de lectura y escritura	
c.	Anexo 3. Consentimientos informados	

LISTA DE TABLAS

	Página
Tabla 1 Currículum Nacional para primer grado primaria.....	55
Tabla 2 Competencias esperadas para primer grado primaria.....	58
Tabla 3 Datos demográficos.....	79
Tabla 4 Puntuaciones en ELGI.....	82
Tabla 5 Distribución por sexo de los subtest del ELGI	83
Tabla 6 Correlación de edad vrs. ELGI.....	84
Tabla 7 Correlación CI vrs. Subtest de ELGI.....	85
Tabla 8 Medias de acuerdo a los cuatro grupos de estudiantes evaluados	86
Tabla 9 Puntajes obtenidos en el Cuestionario de lectura y escritura.....	87

LISTAS DE GRÁFICAS

	Página
Gráfica 1 Distribución según edad en meses.....	80
Gráfica 2 Distribución según Coeficiente Intelectual (CI).....	81

Resumen

A primer grado primaria se le considera la base de la vida estudiantil de una persona pues es cuando adquiere destrezas básicas para los siguientes años de educación, como la lectura y escritura. Estas dos destrezas mencionadas son el vehículo por el cual la persona aprenderá a lo largo de su vida, y por lo tanto, de no adquirirlas adecuadamente es muy probable que tenga fracaso escolar o deserte la escuela. El propósito de este estudio fue determinar el nivel de aprestamiento que poseen los alumnos de Primer Grado Primaria de una escuela para el aprendizaje de la lectura a través de la Evaluación de Lectura en Grados Iniciales (ELGI). En esta investigación se trabajó con tres pruebas diferentes, la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales para evaluar la lectura y escritura en los estudiantes, Factor G escala 1 de Cattell para evaluar el Cociente Intelectual (CI) de los estudiantes y el Cuestionario de enseñanza de lectura y escritura para evaluar el grado de conocimiento de los maestros en dichas áreas. Los análisis que se llevaron a cabo demostraron que existe una diferencia en niveles de destreza para la lectura y escritura entre hombres y mujeres así como que el CI posee un papel relevante, más no determinante, en el desempeño de la lectura y escritura en esta población. También se pudo constatar que, aunque la formación docente es importante para el desempeño del estudiante, existen varios factores más que determinarán el aprestamiento del estudiante.

I. Introducción

El aprendizaje es un proceso que nunca termina; todo ser humano necesita aprender desde muy pequeño hasta en la tercera edad a llevar a cabo una variedad de cosas: gatear, caminar, comer solo, vestirse, expresarse, etc. ya que de esta forma la persona se vuelve independiente. Además este proceso implica apropiación de conocimientos y cambios tanto en el cerebro de la persona como en la conducta.

A la lectura y escritura se les considera como un elemento básico en la vida de cualquier persona, pues son el motor por el cual se aprende. La meta de la enseñanza de la lectoescritura es desarrollar las competencias básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir, estos componentes son interdependientes y deben ser enseñados simultáneamente.

A través del aprendizaje de la comunicación el niño desarrolla las áreas cognoscitivas, sociales y emocionales durante toda la vida y esto le permitirá socializar y desarrollarse integralmente con las demás personas.

El objetivo de esta investigación fue determinar el nivel de aprestamiento que poseen los alumnos de Primer Grado Primaria de la escuela número 183 Arturo Taracena Flores, para el aprendizaje de la lectura a través de la Evaluación de Lectura en Grados Iniciales (ELGI).

Los objetivos específicos consistieron en conocer la relación entre el Coeficiente Intelectual (CI) que el alumno tiene y la influencia que puede tener sobre su rendimiento lector, así como evaluar el rendimiento lector según el sexo y determinar la relación entre el grado de conocimiento del docente con el nivel de desempeño de sus alumnos en el área de la lectura.

Este estudio surge como respuesta a la necesidad de determinar qué factores tienen consecuencias, tanto positivas y negativas, en el rendimiento lector de los alumnos de primer grado. Con el conocimiento de estos factores se pueden concretizar esfuerzos para mejorar el rendimiento lector en los niños.

En primer grado primaria se inicia el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, estas dos destrezas son el vehículo por el cual la persona aprenderá a lo largo de su vida, y por lo tanto, si no las adquiere adecuadamente es muy probable que tenga fracaso escolar o repita el grado.

En Guatemala el 12% de los estudiantes de primaria repiten el año, siendo primero el grado con mayor cantidad de estudiantes repitentes. El tema de la repitencia escolar lleva consigo diferentes posturas ya que muchos creen que repitiendo el grado el niño adquirirá los conocimientos que no logró obtener en el año, mientras que otras personas creen que la repitencia tan solo afecta negativamente al autoestima del niño y lo desmotiva.

Otro factor que afecta directamente el desarrollo de las destrezas en los estudiantes es la formación de los maestros y el uso de metodologías innovadoras para el desarrollo de la lectura. El maestro es el facilitador para crear un clima que estimule el desarrollo de la lectura. Además la motivación que el maestro transmita a los alumnos repercutirá ya sea positiva o negativamente en cada uno de ellos.

Este estudio contó con una muestra de 159 niños de primer grado primaria que se encuentran en el proceso de aprendizaje de la lectura y 4 maestras de educación primaria que imparten la clase de idioma en la escuela número 183 Arturo Tarecena. La metodología utilizó la siguiente secuencia: se inició con la revisión de documentos para conocer sobre el tema y tomando en cuenta esta información se investigaron pruebas que pudieran apoyar al estudio. Luego se enviaron consentimientos informados a la

directora de la escuela, a cada maestra y a los padres de los estudiantes para que dieran su aprobación para la participación en el estudio, se prosiguió a evaluar a cada niño y maestro. Por último se utilizó el programa SPSS en el que se llevaron a cabo análisis como ANOVA, correlaciones de PEARSON, entre otros.

Las pruebas que se utilizaron fueron la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI) que evalúa el rendimiento lector de los estudiantes, Factor G escala 1 de Cattell que determina el CI de niños y el cuestionario de enseñanza de lectura y escritura que evalúa los conocimientos que los maestros poseen de dichas áreas. Estas pruebas aportaron al estudio resultados que se pudieron analizar y así encontrar relaciones entre ellos. A través de estos análisis se pudo constatar que sí existen diferencias en cuanto a sexo en el aprestamiento que los niños tienen hacia la lectura; las mujeres de la escuela anteriormente mencionada poseen habilidades más desarrolladas para la lectura que los niños. También se constató que el CI juega un papel importante en el aprendizaje de la lectura, sin embargo no es el único factor que influye. Además los resultados demostraron que, aunque la formación docente es un elemento importante a la hora de enseñar a leer, no es fundamental en el rendimiento de los estudiantes. Esto podría decir que es más importante cómo el maestro imparte su clase a la cantidad de conocimientos que pueda tener del tema.

La importancia de este estudio para Guatemala radica en el hecho de que la lectura y escritura son los motores por los cuáles se da la educación, y la educación es el medio por el cual el país se puede desarrollar y salir adelante.

En los últimos años las autoridades del país no le han dado la apropiada atención a la educación en los niños. Esto ha repercutido negativamente ya que el porcentaje de personas analfabetas en el país ha aumentado. Además muchos padres de familia no ven

el beneficio de que sus hijos vayan a la escuela por lo que prefieren que trabajen y así los ingresos de la familia aumenten.

Es necesario que estas percepciones cambien para que Guatemala pueda desarrollarse. Esto se puede lograr a través de revalorizar la educación, brindarle la atención y el presupuesto necesario y motivando tanto a padres y niños para aprender.

II. Marco conceptual

El lenguaje es la forma como se transmite el pensamiento, y el ser humano satisface su necesidad de comunicarse con los demás. El proceso de comunicación es la actividad que más influye en el comportamiento humano, por esta razón la enseñanza del lenguaje es uno de los temas centrales en la educación formal. Para las instituciones educativas es necesario conocer las teorías y metodologías de lectoescritura con el propósito de hacer más eficaz el proceso de enseñanza aprendizaje. La meta de la enseñanza de la lectoescritura es desarrollar las competencias básicas de la comunicación: hablar, escuchar, leer y escribir, estos componentes son interdependientes y deben ser enseñados simultáneamente (Díaz, 2000).

El desarrollo de las competencias del lenguaje en los grados primarios influyen en el aprendizaje de los niños, por esta razón los educadores y los investigadores coinciden en que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lectura es comprender lo que se lee, sin embargo difieren respecto a las teorías que explican el proceso de la lectura y los métodos que hacen posible la comprensión lectora.

1. Desarrollo de la lectura en los niños. Leer es un proceso de construcción de significado en el que interactúan el texto, el contexto y el lector. Cada uno de estos factores es relevante en el momento de dar significado a lo que se lee.

Según Jiménez *et al* (2008) la bibliografía especializada en el campo de investigación de la lectura ha permitido identificar algunos procesos cognitivos básicos (por ejemplo, acceso al léxico, velocidad de nombrado, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, velocidad de nombrado, procesamiento sintáctico-semántico, etc.) que inciden en la adquisición de la lectura.

Un funcionamiento deficiente de estos procesos parece estar en la base de las diferencias individuales en lectura en el individuo.

Lerner (1984) afirma que cada lector comprende un texto de acuerdo a la realidad interior, a su experiencia previa, a su nivel de desarrollo cognitivo, a su situación emocional, entre otros. Esto permite afirmar que el lector realiza un proceso entre el momento en que ve el texto y le da un significado. Cada lector realiza este proceso en relación a las destrezas que ha desarrollado.

Las destrezas de lectura son un elemento primordial para que el niño pueda desarrollar las áreas cognoscitivas, sociales e incluso emocionales durante toda su vida. La lectura es el vehículo de estudio durante toda la vida del niño; y la forma en la que se entere de los sucesos históricos, actuales y contemporáneos. Además a través de la lectura es posible que las personas conozcan otras culturas, que aprecie el desarrollo de la literatura a través del tiempo y es también una forma para que exprese sus pensamientos y sentimientos (Papalia, 2005).

Para entender lo que aparece en una página impresa, los niños necesitan dominar ciertas habilidades como la capacidad lectoescritora emergente en el desarrollo de dichas habilidades, junto con el conocimiento y las actitudes implícitas de la lectura. Además es necesario que el componente fisiológico funcione en la forma correcta; es decir que los órganos encargados de la conexión ojo-cerebro, tenga la ejercitación apropiada para poder captar los estímulos y ampliar el campo visual que permite la lectura. Otro factor a considerar es el tiempo en horas y exposición de lectura y escritura que se le garantice al niño (Narváez y Cardona, 2009).

Es relevante también el desarrollo de las habilidades previas a la lectura que incluyen las habilidades lingüísticas generales, como vocabulario, sintaxis, estructura narrativa y la comprensión de que el lenguaje es utilizado para comunicar; y habilidades

específicas como la conciencia fonémica, que se refiere a darse cuenta que las palabras están compuestas por sonidos distintos o fonemas, y correspondencia fonema-grafema que es la habilidad para vincular sonidos con las letras o combinaciones de letras correspondientes (Troncoso, 2007).

A medida que los niños aprenden las habilidades que necesitarán para traducir la palabra escrita en habla, también aprenden que al escribir expresan ideas, pensamientos y sentimientos. La interacción social promueve la capacidad lectoescritora emergente; por lo que hay más probabilidad de que los niños se conviertan en buenos lectores y escritores si durante los años preescolares los padres conversan con ellos de temas de interés (Papalia, 2005).

2. Componentes de la lectura

a. Procesos perceptivos. Según Cuetos (2005) cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos sacádicos, que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles. Los períodos de fijación permiten al lector percibir un trazo del material escrito y los movimientos sacádicos le trasladan al siguiente punto del texto con la finalidad de que se quede situado frente a la fovea, zona de máxima agudeza visual, y pueda continuar asimilando la información. De esta manera, el proceso que realiza una persona durante la lectura consiste en fijar un trozo de texto; mediante un movimiento sacádico, pasar al trozo siguiente, en donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo; nuevo movimiento sacádico y nueva fijación, y así sucesivamente mientras el niño lee.

Los movimientos sacádicos son unos de los factores que permiten determinar la velocidad total de la lectura de una persona. Esto da idea de la forma en que ella ha procesado un bloque de material de lectura.

Estos movimientos son demasiado rápidos para permitir obtener algún tipo de información visual de una página impresa por lo que tan solo permiten obtener un fragmento borroso. Los movimientos sacádicos pueden producirse en dirección regresiva (suceden cuando el lector no entendió la lectura por lo que retrocede para volver a leerlo) o progresiva. Otro factor son las fijaciones que son el tiempo que pasa una persona en una ubicación determinada entre los diferentes movimientos oculares. Normalmente, las fijaciones duran aproximadamente 225 milisegundos, pero esto puede variar en función a la complejidad del contenido y a las habilidades del lector. Rayner (1998), citado por Carrol (2006) señala que a medida que las habilidades lectoras aumentan, la duración de las fijaciones disminuye, la de los movimientos sacádicos aumentan y la frecuencia de regresiones se reduce.

La dificultad del texto leído determina significativamente las características de los movimientos oculares. Golder (2005) expone que la índole de los caracteres utilizados para imprimir un texto no tienen importancia ya que todos los caracteres usuales tienen el mismo grado de legibilidad; por el contrario, ciertos caracteres exóticos son difíciles de leer. En cuanto a la longitud de líneas impresas, lo óptimo se sitúa en los 52 caracteres. Cuando las líneas son demasiado largas, los regresos a principio de la línea son difíciles; el ojo corre más riesgo de perderse al cambiar de línea. Cuando las líneas son demasiado cortas, el lector dispone de pocas informaciones periféricas, lo que constituye un impedimento importante para manejar las fijaciones.

b. La conciencia fonémica. Un fonema es un segmento fónico que tiene una función distintiva, no puede descomponerse en una sucesión de segmentos que posean tal función, y sólo se define por los caracteres que en él tienen un valor distintivo (Golder, 2005).

La conciencia fonémica se define como la capacidad de ser consciente de las unidades en que puede dividirse el habla del discurso (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2008); es decir que el inicio del proceso de decodificación tiene como requisito haber tomado conciencia que para decodificar las palabras escritas hay que transformar las letras en sonidos del lenguaje oral (Valdivieso, Villalón y Orellana, 2004). Los maestros deben tener presente que la conciencia fonémica de un estudiante en su lengua materna puede afectar su instrucción de lectura. Además, un estudiante puede tener dificultades en oír las diferencias entre sonidos simplemente porque las bases del habla o de los sonidos fonológicos en su lengua primaria son diferentes de algunos de los sonidos en inglés. En tales casos, es trascendental no corregir continuamente la pronunciación del estudiante, sino ayudar al estudiante a ser consciente de estas sutiles diferencias (Cuetos, 2006).

c. Procesamiento léxico. Una vez identificadas las letras que componen la palabra, se debe de recuperar el significado de esa palabra. Para llegar al significado a partir de las palabras escritas existen dos vías: la ruta visual en la que se compara la forma ortográfica de la palabra con una serie de representaciones almacenadas en la memoria para ver cual encaja y la vía, que se le denomina fonológica, en la que se identifica las letras de las palabras y transforma esas letras en sonidos para reconocer las palabras a través de los sonidos. La primera vía puede funcionar con palabras que la persona conoce visualmente pero no sirve para las palabras desconocidas, mientras que para que la segunda vía funcione debe de existir una relación consistente entre los grafemas y los fonemas (Cuetos, 2006).

d. Procesamiento sintáctico. Valdivieso (2005), define el procesamiento sintáctico como la habilidad para emplear información acerca de las relaciones gramaticales con objeto de comprender el lenguaje hablado o escrito.

Las palabras aisladas no transmiten ninguna información nueva sino que es en la relación entre ellas donde se encuentra el mensaje. En consecuencia, una vez que han sido reconocidas las palabras de una oración el lector tiene que determinar cómo están relacionadas entre sí esas palabras. Para llevar a cabo esta tarea, se debe disponer de una serie de reglas sintácticas que permiten segmentar cada oración en sus constituyentes de acuerdo con sus papeles sintácticos y finalmente construir una estructura o marco sintáctico que posibilite la extracción del significado (Carrol, 2006).

e. Procesamiento semántico. Vellutino, citado por Valdivieso (2005), define este procesamiento como la habilidad del lector para relacionar una palabra con un contexto o significado familiar que facilitará la memorización y el aprendizaje de la palabra leída.

Luego de que las palabras han sido reconocidas y conexionadas entre sí, el proceso que sigue es el de análisis semántico; es decir extraer el significado de la oración y de integrarlo junto con el resto de los conocimientos de la persona. Esta operación consta de dos subprocesos: la extracción del significado y la integración en la memoria.

Extraer el significado consiste en construir una representación o estructura semántica de la oración en la que vienen indicados los papeles de actuación de los elementos que intervienen en la acción señalada por el verbo. La integración del significado en los conocimientos del lector consiste en añadir la nueva estructura semántica a los conocimientos que la persona ya posee. Para poder integrar los mensajes en la memoria es necesario establecer un vínculo entre la nueva estructura y

los conocimientos anteriores; este vínculo se consigue introduciendo en el mensaje información que la persona ya posee y que le servirá para activar los conocimientos correspondientes (Cuetos, 2006).

El sentido de la oración se elabora a partir de una estrecha interacción entre los sentidos de las palabras y la relación sintáctica que mantiene. Es relevante mencionar que se debe tener cuidado con las conclusiones precipitadas: una oración puede estar constituida por palabras que tengan una significación y mantengan entre sí relaciones sintácticas correctas, sin que por ello sea apropiado de interpretarse. Por ejemplo se requiere interpretación para entender oraciones como: incoloras ideas verdes duermen furiosamente. Por el otro lado existen oraciones cuyas palabras no tienen significado por sí mismas, pero se identifican en ella preposiciones, verbos, adjetivos, etc., a quienes se les pueden otorgar una supuesta función gramatical y, por lo tanto, también hacer suposiciones sobre las relaciones que existen entre ellas. De esta manera se puede decir que pueden haber expresiones sintácticamente correctas sin significación, y semánticamente correctas sin sintaxis (Golder, 2005).

f. Comprensión lectora. Según Cummings *et al.* (2008) la comprensión es la esencia de la lectura. Es la habilidad de comprender un texto escrito, y, en última instancia, ocurre cuando los estudiantes traducen los textos escritos a los textos hablados. Éste es un proceso que, en combinación con el conocimiento previo, les permite a los niños identificar hechos simples presentados en el texto escrito (comprensión literal), hacer juicios sobre el contenido del texto escrito (comprensión evaluativa) y establecer conexiones entre el texto leído y otros pasajes escritos o situaciones (comprensión inferencial) (Troncoso, 2007).

La habilidad de comprender un texto, comprensión de lectura, es una de las habilidades esenciales que se deben adquirir en la escuela y a la cual están asociadas muchas de las otras habilidades que han de adquirir los estudiantes a través de su vida académica. Sin embargo, esta habilidad sigue representando un reto grande para muchos niños y niñas de los grados iniciales en Guatemala. Se ha comprobado que alumnos que adquieren una alfabetización pobre en los grados iniciales, pasarán muchos años de su vida escolar teniendo dificultades en comprender lo que leen (Rubio y Rosales, 2010).

Los procesos del desarrollo que mejoran la comprensión de textos escritos, son los mismos que mejoran la memoria. A medida que la decodificación de palabras es más automática y se incrementa la capacidad de la memoria de trabajo, los niños pueden concentrarse más en el significado de lo que leen.

La metacognición, que es la conciencia de lo que está sucediendo en la mente, ayuda a los niños a controlar la comprensión de lo que leen y a desarrollar estrategias, como volver a leer textos difíciles, leer despacio, tratar de visualizar lo descrito y pensar en ejemplos para aclarar los problemas (Álvarez, 1996).

Algunos métodos de enseñanza ayudan a los niños a desarrollar estrategias interpretativas mediante la discusión literaria. Los maestros pueden moldear estrategias eficaces y enseñar a los estudiantes cómo seleccionarlas y utilizarlas (Rimari, 2003).

g. Fluidez lectora. La fluidez en lectura se refiere a la habilidad de leer un texto con precisión, rapidez y entonación. Los lectores fluentes demostrarán características específicas, tales como las habilidades bien desarrolladas de reconocer palabras, permitiendo que el lector use la decodificación automática, la lectura en voz alta que parece realizarse sin esfuerzo y sin atrancarse con palabras individuales y la expresión y la inflexión apropiadas, las cuales crean una lectura rítmica (Álvarez, 1996).

La fluidez es el punto de conexión entre la decodificación y la comprensión, ya que cuando los niños son capaces de descifrar las palabras con exactitud y construir el significado de cada palabra, les es más fácil leer fluidamente y más rápido. La fluidez lectora se consigue únicamente leyendo en forma regular y constante. Sin embargo para que los niños posean fluidez lectora es necesario que tengan un amplio conocimiento de palabras. Muchas veces sucede que un niño puede poseer una buena fluidez lectora, pero su comprensión es insuficiente; es decir ha aprendido a descifrar palabras, pero no sabe el significado de ellas (Hurtado y Manzano, 2006).

Existen varias técnicas para ayudar a los niños a adquirir una mejor fluidez lectora. Algunas de estas técnicas son palabras clave, esta técnica consiste en seleccionar de una cierta lectura las palabras que probablemente les resulten difíciles de comprender a los estudiantes. Luego dichas palabras se les presentan y se les enseñan sus significados. Es recomendable hacer actividades como por ejemplo: mímicas, utilizar dibujos o fotos, gestos, entre otros para que los alumnos se familiaricen con estas palabras y aprendan sus significados de una mejor manera para que a la hora de leer la lectura lo hagan con una mayor fluidez y comprensión (Troncoso, 2007).

Otra técnica es que los alumnos escuchen una lectura fluida, es decir la comprensión auditiva. El maestro les lee en voz alta a sus alumnos y así les demuestra cómo debe de ser una lectura fluida a la vez que les ayuda a enriquecer su vocabulario. También les puede enseñar destrezas para comprender mejor, como por ejemplo releer para aclarar significados, buscar ideas principales, analizar las causas y los efectos, entre otros. Los estudiantes también pueden adquirir nuevas destrezas escuchando opiniones o debatiendo sus propias opiniones con la clase (Troncoso, 2007).

La técnica de lectura en parejas consiste en leer múltiples veces el mismo texto para aumentar la fluidez lectora. Los estudiantes al estar con un compañero, se turnan

para leer el mismo texto en voz alta. Leer con un compañero les da más seguridad y los hace sentir cómodos con la prueba y error de leer en voz alta. La pareja se puede turnar para leer una oración, una página, o leer en coro. De vez en cuando es recomendable que se detengan y que resuman juntos que es lo que han leído (Troncoso, 2007).

Otra técnica consiste en aprender vocabulario y está considerada una tarea multifacética con varios aspectos y dimensiones. Algunas de estas facetas son: los aspectos de denominación, de relaciones semánticas, de colocación y de uso, así como la dimensión de comprensión o producción, la fluidez y cantidad de vocabulario o el proceso implicado en el aprendizaje. Existe un primer período llamado “explosión del vocabulario entre los 2 y los 4 años y es cuando el niño absorbe la mayor cantidad de palabras que aprenderá en toda su vida. Luego, hay un segundo gran aumento cuando los niños comienzan a entrar en contacto con la lectura. Desde el punto de vista del factor del incremento del vocabulario, se han establecido diferencias en el proceso entre ambos períodos. El primero ocurre “por impregnación”, en un medio natural, gracias a las situaciones de conversación con adultos; el segundo se da en el contexto de la alfabetización. Este último aprendizaje se diferencia de la adquisición inicial porque es más lento, explícito y refinado (Portilla, 2009).

El vocabulario se refiere al conocimiento de palabras y sus significados. Los estudiantes aprenden a través de una variedad de contextos, tales como hablar, interactuar y jugar con otros; escuchar cuentos; ver la televisión; y asistir a la escuela. Hay dos tipos de vocabulario: el vocabulario oral que se refiere al reconocimiento de palabras escuchadas y habladas y el vocabulario de lectura se refiere al reconocimiento de palabras leídas y escritas (Crouch, 2006).

Es necesario enseñar vocabulario ya que, aunque los estudiantes pueden aprender lo básico de la conciencia fonémica y la fonética sin tener un vocabulario

grande, las investigaciones demuestran que los lectores principiantes con un vocabulario relativamente extenso podrán reconocer más fácilmente las palabras escritas.

Contrariamente, los estudiantes que comienzan la escuela con vocabularios pobres tienen una desventaja grande. Estos estudiantes suelen presentar más dificultades con la fluidez y la comprensión, potencialmente resultando en una aversión hacia la lectura. A causa de este disgusto, los estudiantes pueden evitar la lectura, impidiendo que aprendan nuevo vocabulario y, así, creando como resultado un ciclo negativo de rendimiento académico pobre. Además de afectar las habilidades académicas, un vocabulario inadecuado también afecta a los estudiantes en situaciones sociales (Narváez y Cardona, 2009).

Los estudiantes aprenden nuevo vocabulario a través de métodos indirectos y directos: La instrucción indirecta de vocabulario quiere decir que los estudiantes aprendan las palabras y sus significados a través de conversaciones diarias y lecturas independientes. Los maestros deben usar constantemente palabras nuevas e interesantes como parte de la instrucción en el salón de clases. Más substancial, los maestros tienen que leer en voz alta a los estudiantes y motivarles a leer independientemente. La instrucción directa de vocabulario requiere una concentración intencional en las palabras y sus significados. Los maestros deben usar una variedad de métodos para ayudar a los estudiantes a aprender nuevas palabras diariamente. La instrucción directa ayuda a los estudiantes a aprender nuevo vocabulario, especialmente las palabras esenciales para la comprensión de lecciones específicas; sin embargo, las investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes no aprenden más que ocho a nueve nuevas palabras por semana a través de la instrucción directa. Las investigaciones también demuestran que los estudiantes de la escuela primaria deben aprender aproximadamente 3.000 nuevas palabras anualmente. Esto quiere decir que si

los estudiantes aprenden 400 palabras por año a través de la instrucción directa, entonces deben aprender las 2.600 palabras restantes a través de la instrucción indirecta. Por lo tanto, los maestros deben ofrecer oportunidades para la instrucción de vocabulario directa e indirecta (Troncoso, 2007).

h. Procesos mnésicos. Desde la perspectiva del modelo de procesamiento de información, Carrol (2006) presenta un modelo general del sistema de información. Según esta interpretación del funcionamiento mental, la información ambiental se codifica, almacena y recupera a través de varias estructuras mentales diferenciadas. Los estímulos ambientales, a los que se está expuesto continuamente, se representan de forma individual. Este sistema se utiliza en una amplia variedad de actividades como recordar listas de cifras, resolver problemas de matemática y utilizar el lenguaje.

Este modelo se compone de tres estructuras mentales y varios procesos que transfieren la información de una estructura a otra.

Tipos de memoria

- Memoria sensorial

Es el primer paso en la secuencia de procesamiento de información; esta memoria es la encargada de extraer colores, tonos, sabores y olores que una persona experimenta a diario, y los retiene durante un periodo corto de tiempo, sin procesar ni analizar esta información. Una gran parte de esta información desaparece rápidamente porque no es relevante en ese momento, sin embargo la memoria sensorial realiza la función de preservar la información el tiempo suficiente para iniciar un procesamiento más extenso.

- Memoria operativa

También es conocida como memoria a corto plazo, sin embargo existen aspectos que diferencian a la memoria a corto plazo de la operativa. La memoria a corto plazo suele considerarse un depósito pasivo de información, mientras que la memoria operativa posee funciones tanto de almacenamiento como de procesamiento. Las funciones de almacenamiento son similares a las de la memoria a corto plazo, y consisten en la retención de un volumen limitado de información durante un periodo de tiempo limitado. Por el otro lado, las funciones de procesamiento están ligadas al concepto de capacidad de procesamiento, es decir el volumen total de recursos cognitivos que se pueden dedicar a una tarea. Cuando las tareas son más complicadas o nuevas, requieren más capacidad de procesamiento, por lo que dejan menos espacio disponible para que se ejecute la función de almacenamiento (Carrol, 2006).

- Memoria permanente

Es conocida comúnmente como memoria a largo plazo y es un depósito que contiene el conocimiento de la persona; es decir los conocimientos generales como las reglas gramaticales o aritméticas, además experiencias como recuerdos de niñez, entre otros.

Tulving (1972), quien es citado por Carrol (2006) distinguió entre dos tipos de memoria permanente: la memoria semántica y la memoria episódica. La memoria semántica está relacionada con el conocimiento organizado de palabras, conceptos, símbolos y objetos, e incluye categorías de información tan amplias como las destrezas motoras, los conocimientos generales y las habilidades sociales. La memoria semántica retiene en la memoria permanente toda la información no perteneciente a un momento o lugar determinado. Por el otro lado la memoria episódica retiene los recuerdos de

acontecimientos pertenecientes a un momento o lugar concretos. Este tipo de memoria es utilizada para que la persona haga un seguimiento de sus vivencias personales.

La memoria semántica y episódica, según el modelo de procesamiento, interactúan entre sí ya que muchas veces se utiliza una señal episódica para recuperar información semántica (recordar la página de un libro de texto en que aparece un concepto específico puede resultar de ayuda para recordar el concepto en sí).

3. Procesamiento del lenguaje

a. Procesamiento en serie y paralelo. Se llama procesamiento en serie cuando un grupo de procesos se llevan a cabo en forma secuencial, sin embargo si dos o más de estos procesos transcurren simultáneamente se trata de un procesamiento paralelo. Un procesamiento en serie divide al proceso lingüístico en varias fases: el primero es el desarrollar la estructura sintagmática de la oración, luego recuperar los elementos léxicos de la estructura, y finalmente, después determinar la pronunciación correcta de dichos elementos léxicos. Por el otro lado el procesamiento paralelo expone que todas estas fases mencionadas anteriormente están superpuestas; es decir suceden al mismo tiempo por lo que es posible codificar una palabra fonéticamente mientras se busca la siguiente palabra (Carrol, 2006).

b. Procesos descendentes y ascendentes. Se le llama nivel ascendentes a aquel que avanza desde el nivel inferior de procesamiento hasta el más alto, de forma que todos los niveles inferiores trabajan independientemente de los niveles superiores. Por esta razón se puede decir que el reconocimiento de fonemas no se ve afectado por los niveles léxico, sintáctico ni discursivo. Por el contrario, el procesamiento descendente es aquel en que la información de los niveles superiores puede influir en la de los niveles inferiores; el contexto de una oración puede afectar el reconocimiento de palabras dentro de ellas (Carrol, 2006).

c. Procesos automáticos y controlados. Existen dos tipos de tareas, las controladas y las automáticas. Las tareas controladas son aquellas que toman un gran volumen de recursos de la memoria y los procesos presentes en estas tareas se conocen como procesos controlados. Las tareas automáticas son las que no requieren de tantos recursos de la memoria y forman parte de los procesos automáticos. Hasher y Zacks (1979) quienes son citados por Carrol (2006) postularon criterios para determinar si una tarea es automática o controlada; uno de ellos es la sensibilidad a los efectos evolutivos y estratégicos. Los efectos evolutivos están ligados a las diferencias en el rendimiento debidas a la edad de la persona, por el otro lado los efectos estratégicos estipulan si adoptar una estrategia determinada afecta el rendimiento de la tarea. Las tareas controladas son más sensibles a estas variables; es decir que las tareas automáticas no están tan relacionadas con la edad del sujeto ni con la estrategia empleada.

Se puede decir que el reconocimiento de palabras es una tarea de tipo automático, al menos para los adultos debido a la experiencia que se tiene con el léxico. Por el contrario, desarrollar una estructura sintagmática para una oración es un proceso controlado. Esto es debido a que el proceso de elaboración de una estructura sintáctica conlleva una carga importante para la memoria operativa. En comparación, el proceso de recuperación léxica es mucho más sencillo ya que la información gramatical se almacena en el léxico.

4. Requisitos para aprender a leer

a. Madurez lectora. El término madurez para cualquier clase de aprendizaje se refiere al momento en que el niño puede aprender con facilidad y sin tensión emocional, y cuando aprende con provecho; es decir que los esfuerzos a enseñarle dan resultados positivos. Es relevante mencionar que la palabra madurez no implica necesariamente que el niño haya llegado a ese punto sólo como consecuencia de

su desarrollo y maduración. También se puede alcanzar la madurez por haber completado el aprendizaje previo, en el cual se basará el nuevo aprendizaje (Downing, 1974).

Existen factores que influyen en la madurez para la lectura que fueron ordenados en cuatro grupos: factores fisiológicos, que incluyen la madurez general y el crecimiento; el predominio cerebral y lateralidad; consideraciones neurológicas como la visión, audición, el estado y funcionamiento de los órganos del habla. El segundo grupo son los factores ambientales que incluyen los antecedentes lingüísticos del hogar y las experiencias sociales. El tercer grupo se refiere a los factores emocionales motivacionales y de personalidad que incluyen la estabilidad emocional y el deseo de aprender a leer. Por último el cuarto grupo de factores son los intelectuales, que incluyen la aptitud mental general, las aptitudes perceptivas de discriminación visual y auditiva y las aptitudes de raciocinio y pensamiento de resolución de problemas (Downing, 1974).

La madurez lectora es una variable que generalmente se coloca como causa de los problemas de lectura, en el sentido de que si un niño no consigue aprender a leer es porque no ha alcanzado la suficiente madurez. Hay autores que afirman que a los cuatro años los niños ya pueden aprender a leer, mientras que otros autores sostienen que no depende de la edad sino de la madurez para la lectura. Cuetos (2006) sostiene que para empezar a leer no es necesario tener adquiridas las habilidades psicomotrices, sino que el hecho de tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos. Cuanto mejor entienda el lenguaje oral mejor va a entender el lenguaje escrito.

b. Segmentación fonológica, Para poder transformar los grafemas en sus correspondientes sonidos; es decir poder leer a través de la ruta fonológica, el lector tiene que ser capaz de segmentar el habla en sus fonemas componentes. Para que esto

sucediera el niño debe de entender antes que la palabra está formada por sonidos, sin embargo esta tarea es sumamente compleja ya que exige considerar como sinónimos sonidos bastante diferentes entre sí. Por ejemplo se considera como equivalente el sonido /t/ en palabras “tren”, “timbre”, “tarta” o “torre”, cuando en realidad son bastante diferentes. Por esta razón a los niños que desde una edad temprana son capaces de separar sin dificultad palabras y sílabas, pueden tener grandes dificultades en separar los fonemas.

Con base a estos argumentos Cuetos (2006) expone que un buen ejercicio para la preparación de la lectura sería el destinado a conseguir que los niños pre lectores desarrollen las formas más simples de conciencia fonológica. El primer paso sería el de segmentar sílabas, después juegos de ritmo y por último la separación de los fonemas.

c. Factores lingüísticos

Cuando se comprende un mensaje oral se lleva a cabo una serie de operaciones bastante similares a las que se realizan durante la lectura. Esto implica que al niño que está acostumbrado a entender mensajes orales, se le facilitará entender mensajes escritos; cuanto más se parezca el discurso oral al escrito más fácil será para el lector comprenderlo.

d. Factores cognitivos. Es evidente que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo del niño más fácil le resultará aprender a leer. Un componente relevante del sistema cognitivo es la capacidad de memoria de trabajo, y este influye en los niños pequeños pues son incapaces de leer y entender las operaciones largas porque desborda la capacidad de esta memoria. Otro componente es la memoria conceptual o sistema semántico. Cuántos más significados tenga almacenados el niño más fácilmente le resultará establecer representaciones para las palabras. Por último es importante que el niño disponga del mayor número de esquemas de conocimientos que

le permitan entender los textos, así como la elaboración de las inferencias no explícitas del texto pero necesarias para su comprensión (Cuetos, 2006).

Stanovich (1986), citado por Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford (2009), describió lo que él llamo "efecto Matthew" que se refiere al desarrollo de problemas de lectura y de habilidades lectores. Existe evidencia que niños que tienen alguna dificultad para aprender tienen menos autoestima y motivación, lo que provoca problemas futuros en el desarrollo de estas habilidades.

e. Aprestamiento para la lectura. El proceso de la lectura se inicia a partir de la palabra escrita que es el estímulo que pone en marcha procesos perceptivos de análisis visual. Esto tiene como objetivo reconocer la información, analizarla y darle significado. La percepción de estos estímulos visuales está relacionada con la motilidad ocular que incluye seguimientos y movimientos oculares sacádicos. Los seguimientos permiten mover los ojos de forma independiente y ayudan a no confundirse de palabra o perderse de línea (Papalia, 2005).

Según Braslavsky (1962) el proceso de la lectura se puede sintetizar en tres momentos: el primer momento se refiere a la actividad kinestésico-verbal que el niño realiza funcionalmente, asociada a toda la información auditiva que el niño recibe y que resulta en el habla. El desarrollo del lenguaje impacta en la creación del contenido mental del niño y las socializaciones influyen de modo fundamental en un lenguaje más avanzado. El segundo momento ocurre aproximadamente a los tres años, cuando el lenguaje hablado está estructurado y comienza a desarrollarse la escritura copia sin significado. Esta copia sigue una evolución que va hasta los seis años aproximadamente en el que el niño adquiere la capacidad de analizar y aprender las letras y los sonidos. El tercer y último momento sucede cuando el niño debe de iniciar el aprendizaje de la lectura y se encuentra ante la dificultad de relacionar el lenguaje escrito y el lenguaje

hablado. Los analizadores kinestésicos-verbales que el niño desarrolló con anterioridad parecen desempeñar un papel fundamental en el análisis de la palabra hablada que debe relacionarse con la palabra escrita; esto da lugar a la lectura.

Cuando el niño presenta un desarrollo psicolingüístico normal, adquiere fácilmente las funciones semánticas, sintácticas y fonológicas del lenguaje, las que a su vez permiten el aprendizaje del proceso de codificación-decodificación de letras y palabras. El aprendizaje lector normal necesita una base psicolingüística rica en contenidos verbales, que provea al niño de una variedad de contextos semánticos que faciliten el procesamiento de la información recibida en la lectura. El lector deficiente tendrá una deficiencia en el desarrollo psicolingüístico. Esto obstaculiza su aprendizaje lectoescritor, al no proveerlo de la base semántica, sintáctica y fonológica necesaria para elaborar la información gráfica (Valdivieso, 2005).

Vellutino y Scanlon en el 2001, citados por Valdivieso (2004), llevaron a cabo un estudio en jardines de niños. Los resultados mostraron que el 9% de los niños, de un grupo de 1.400, presentaba atraso inicial para aprender a leer. En dos tercios de este grupo su retardo lector se debía principalmente a deficiencias que fueron superadas en un semestre de ayuda intensiva. Un tercio de ellos, en cambio, presentó déficits cognitivos que no fueron superados totalmente con la ayuda que recibieron. Los autores también concluyen que si todos los niños que presentan deficiencias en algunas áreas de su desarrollo psicolingüístico durante el jardín de niños son tratados intensivamente en etapas tempranas no tendrán problemas severos para aprender a leer.

Valdivieso (2005), introdujo el término alfabetización emergente; este concepto se refiere a la continuidad cognitiva que hay entre el desarrollo de las habilidades y destrezas previas y necesarias para el aprendizaje de la lectura con su dominio como lenguaje escrito. Esto implica que hay un desarrollo cognitivo y verbal que es

continuado, entre el aprendizaje del lenguaje oral y la apropiación escolar del lenguaje escrito. No hay una división definida entre los procesos de pre-lectura y de lectura, sino una continuidad. La lectura formal emerge y se configura por la interacción de las habilidades cognitivas con los métodos pedagógicos y las oportunidades que aporta el ambiente familiar.

En la alfabetización emergente, se puede distinguir dos conjuntos de procesos cognitivos que sustentan el aprendizaje de la decodificación inicial y que es posible desarrollar en el jardín infantil (Valdivieso, 2005):

- 1) Un adecuado desarrollo del lenguaje oral y de la conciencia alfabética; es decir en la toma de conciencia que los fonemas del lenguaje hablado tienen una traducción gráfica, que se puede reconocer en el código escrito. El desarrollo de un buen lenguaje oral y de la conciencia alfabética son condicionantes para el aprendizaje lector, pues sin ellos los niños no tendrían las bases cognitivas ni la motivación necesarias para traducir el lenguaje escrito en su propio léxico mental
- 2) En segundo lugar, otro nivel más complejo, de procesos cognitivos, que comprende la alfabetización emergente, está formado, principalmente, por la conciencia fonológica y por la conciencia semántica. Éstas juegan un papel crítico en el aprendizaje lector inicial, pues activan los procesos cognitivos necesarios para decodificar y para reconocer el significado de las palabras escritas. La conciencia fonológica es como el "motor de arranque" de la decodificación y la conciencia semántica lo es de la comprensión.

5. Características del idioma español. Los sonidos que se utilizan para hablar el idioma español, al igual que los de la mayoría de idiomas de origen europeo, se pueden clasificar en vocales y consonantes. Los sonidos vocálicos del español son cinco, y se representan a través de los signos fonéticos [a], [e], [i], [o] y [u]. Estos sonidos se diferencian entre sí por su punto de articulación, que puede ser más o menos abierto o cerrado, y más o menos anterior o posterior (Coloma, 2010).

En el idioma español también existen los sonidos consonánticos, estos se diferencian entre sí según su punto de articulación y también según su modo de articulación. Según su punto de articulación, dichos sonidos pueden ser labiales, dentales, palatales, velares o glotales. Según su modo de articulación, la principal distinción que puede hacerse entre ellos es la que los divide en consonantes obstruyentes y sonantes (Coloma, 2010).

El alfabeto del idioma español está constituido por cinco vocales y veintidós consonantes. El idioma español emplea dos letras más que el alfabeto en inglés: la 'ñ' y la combinación de las letras 'ch', que se utilizan como una sola letra (Martín, 2006). En base a los 27 sonidos, el idioma español articula los distintos fonemas que constituyen su sistema fonológico. Para muchos de ellos existe una única pronunciación, pero en algunos casos, las personas utilizan más de un sonido para articular un único fonema, a esto en fonética se denomina “alófonos” (Coloma, 2010). Existen ciertas características en cuanto a la pronunciación de las letras, las letras 'b' y 'v' prácticamente no se diferencian, así como la letra 'h' que no se pronuncia.

Por el contrario, el idioma inglés tiene una ortografía opaca ya que las reglas de conversión grafema fonema no son fácilmente predecibles. La proporción de fonemas a grafemas en inglés es de 1.7:1 y en español esta proporción está muy por debajo de 1.5:1. Esto significa que el español tiene una ortografía mucho más transparente.

Además se ha sugerido que el español es más transparente en la dirección grafema fonema que en la dirección fonema-grafema. Por ejemplo, un total de ocho fonemas se pueden representar por más de un grafema: el sonido /x/ se puede representar por j, g; el sonido /k/ por c, k, q; y luego estaría el caso de algunas letras como la h a la que no corresponde ningún fonema /Ø/. El hecho de que existan fonemas que tienen más de una representación gráfica hace que la escritura ortográficamente correcta de algunas palabras sea una tarea difícil de conseguir para muchos alumnos (Jiménez, O'Shanahan, Tabaraue, *et al.* 2008).

6. Etapas en el reconocimiento de las palabras. El reconocimiento de palabras es el proceso clave de la lectura y es un proceso que más tiempo de aprendizaje requiere. El objetivo básico a conseguir cuando se trabaja este proceso es desarrollar las rutas visual y fonológica. A medida que los niños van conociendo las reglas de conversión grafema-fonema pueden ir haciendo uso de la ruta fonológica. Al mismo tiempo el hecho de encontrarse con palabras que se repiten una y otra vez posibilitará el que vayan formando representaciones léxicas para esas palabras. Con la práctica irán perfeccionando el conocimiento de las reglas grafema-fonema e irán incrementando el número de palabras que pueden reconocer directamente. A medida que consiguen reconocer palabras con mayor rapidez, se incrementará de forma directa la comprensión lectora; esto se debe a que cuanto más rápida y automáticamente se reconocen las palabras, queda más espacio disponible en la memoria a corto plazo para la ejecución de los procesos superiores (Cuetos, 2005).

Para aprender un idioma es necesario que la persona pase por una serie de etapas, sin embargo estas etapas cambiarán dependiendo del idioma que se está aprendiendo. En el idioma inglés, la mayoría de los modelos sobre adquisición del idioma han establecido que los niños pasan por una primera etapa pre-comunicativa donde aún no

son capaces de establecer relaciones entre sonidos y letras (4-5 años), luego a una fase propiamente alfabética (6-7 años) en la que aprenden las reglas de conversión fonema-grafema y una vez superada esta etapa alfabética su ortografía va perfeccionándose puesto que van almacenando en el léxico mental las representaciones ortográficas de las palabras (Jiménez, O'Shanahan, Tabaraue, *et al.* 2008).

Uta Frith (1985), citado por Cuetos (2005), sostiene que para llegar a convertirse en lectores hábiles las personas deben de atravesar por tres etapas cuando su idioma es el español:

a. Etapla logográfica. Antes de que se pueda transformar los signos gráficos en significados, el niño de cuatro o cinco años ya es capaz de reconocer un pequeño grupo de palabras familiares. Estas palabras las reconoce de manera global; es decir que se vale de la forma y del contexto el que aparece, además utiliza todos los indicios que le permiten el reconocimiento de la palabra (Golder, 2005). A medida que el niño ve escrita una y otra vez determinada palabra irá incrementando el conocimiento de sus principales rasgos y como consecuencia la representación visual de esa palabra será cada vez más exacta (Alfonso y Deaño, 2010).

Esta estrategia de reconocimiento de palabras es útil cuando las palabras a reconocer forman un grupo pequeño y con rasgos bien diferenciados (Ej. palabra Coca Cola en una botella), pero a medida que incrementa el número y comienzan a aparecer palabras en formatos similares su efectividad se va reduciendo. Para un niño que reconoce las palabras logográficamente entre “sol” y “sal” las diferencias son tan pequeñas que pueden pasar fácilmente desapercibidas por lo que es necesario entonces que conozca las letras.

b. Etapa alfabética. Esta etapa inicia con la enseñanza sistemática de las reglas de conversión grafema-fonema; tiene que ser capaz de segmentar las palabras en sus letras componentes y de asignar a cada letra el sonido que le corresponde. Además el niño debe darse cuenta de que los sonidos siguen un orden determinado en cada palabra: aunque las palabras “pato”, “pota” o “tapo” están formadas por los mismos grafemas y fonemas, el orden de pronunciación es distinto. Por último el niño debe aprender a unir estos fonemas para formar el sonido global de la palabra. Esta etapa es complicada de superar pues exige asociar signos abstractos con sonidos con los que no parecen tener ninguna relación. Por esta razón muchos niños siguen confundiendo durante mucho tiempo algunas reglas de conversión grafema a fonema o no consiguen aprenderlas.

Al contrario de la fase anterior, ésta depende en gran medida de las capacidades del análisis fonológico; es decir de la capacidad de localizar en la palabra unidades de segmentación inferiores a las palabras, como las rimas, las sílabas o los fonemas (Golder, 2005).

c. Etapa ortográfica. Cuando un niño aprende las reglas de conversión grafema-fonema se dice que sabe leer, sin embargo esto no lo hace un lector hábil. Los lectores hábiles se caracterizan por reconocer directamente un buen número de palabras sin tener que ir traduciendo cada uno de sus grafemas a fonemas. Esta etapa se consigue a medida que el lector lee las palabras una y otra vez, ya que finalmente termina formando una representación léxica de esas palabras. Según Frith (1989), citado por Cuetos (2005), las habilidades ortográficas aumentan a partir de los siete u ocho años.

En la etapa ortográfica, los lectores identifican cada una de las letras que componen la palabra y detectan en seguida si se produce algún error en su orden. El niño que no

llegue a dominar la etapa logográfica no le va a impedir que pueda leer, pero su lectura será más lenta y ello conllevará una pérdida en la comprensión.

Aunque el modelo de Frith integrado por tres estadios es bastante parecido a la realidad, es discutible que todos los niños pasen forzosamente por las tres etapas y en el orden antes mencionado. Por ejemplo, es bastante probable que el método de enseñanza tenga que ver con la aparición de estas etapas, y así es posible que los niños a los que se les enseña desde un principio con métodos fonéticos puedan entrar directamente a la etapa fonológica sin entrar antes a la etapa logográfica, esto demuestra la transparencia del idioma castellano.

El idioma español es transparente en cuanto a la lectura, ya que todas las palabras se ajustan a las reglas grafema-fonema. En consecuencia, no es necesario postular las fases logográfica y ortográfica. Sin embargo es bastante frecuente que los alumnos de párvulos conozcan varias palabras antes de empezar a leer (etapa logográfica). Además algunos datos experimentales indican que la fase ortográfica puede ser funcional en el idioma castellano: leer palabras familiares con mayor rapidez y menor número de errores que las palabras poco familiares es una prueba clara de que se hace uso de la ruta visual (Cuetos, 2005).

7. Métodos para la enseñanza de la lectura. Los niños identifican una palabra impresa de dos maneras o métodos: el primero se denomina sintético y es cuando el niño prueba la palabra y la traduce de la forma impresa al habla antes de recuperarla de la memoria de largo plazo; es decir que parte de los elementos menores de la palabra, estableciendo correspondencia entre lo oral y lo escrito. Para hacer esto, el niño debe dominar el código fonético que iguala el alfabeto impreso con los sonidos hablados. Dentro de este método se encuentra el alfabético (se toma en cuenta el

nombre de las letras y no el sonido), el silábico (la combinación de las sílabas se convierten en palabras), y el psicofonético (comparación de palabras) (Daviña 2003).

El segundo método consiste en la recuperación basada en la visión o método analítico que es cuando el niño simplemente mira la palabra y luego la recupera (Braslavsky, 1962). Este método está constituido por la palabra generadora que expone que el aprendizaje de la lectura debe partir de palabras enteras y el global que propone desenvolver los contextos extraverbales que dan fuerza al mensaje y formar así esquemas mentales que apoyan al mensaje escrito.

Estos métodos han influido en las aproximaciones contrastantes en la enseñanza de la lectura. El enfoque tradicional que hace énfasis en la decodificación, se le llama enfoque fonético o de énfasis en la decodificación. Existe otro enfoque al que se le llama enfoque del lenguaje total que enfatiza la recuperación visual y el uso de claves contextuales. La diferencia entre estos dos enfoques está en que en el enfoque del lenguaje total los programas se construyen alrededor de literatura real y actividades flexibles, mientras que en el enfoque fonético las actividades son más rigurosas y dirigidas por el maestro (Narváz y Cardona, 2009).

El enfoque del lenguaje total o global se basa en la creencia de que los niños pueden aprender a leer y escribir de manera natural, muy parecido a como aprenden a entender y usar el lenguaje. Para alentar este proceso natural, desde el principio se impulsa a los niños para experimentar el propósito del lenguaje escrito: comunicar un significado. Existen personas que defienden este enfoque diciendo que, si el niño ve el lenguaje escrito como una forma de obtener información y expresar ideas y sentimientos tendrá una mejor comprensión. Por el otro lado, existen personas que critican este enfoque señalando que la enseñanza del lenguaje total alienta a los niños a leer el texto por encima, adivinando las palabras y su significado sin tratar de corregir los errores de

lectura u ortografía. Afirman que la lectura es una habilidad que debe ser enseñada (Viano, 2002).

Muchos expertos recomiendan una mezcla de ambos enfoques para que los niños aprendan las habilidades fonéticas junto a estrategias para ayudarlos a entender lo que leen. Este enfoque combinado es el más adecuado para la forma en que trabaja el cerebro de los niños. Debido a que las habilidades académicas como la lectura son productos de muchas funciones en diferentes partes del cerebro que operan juntas, la instrucción centrada únicamente en sus habilidades específicas tiene menor probabilidad de éxito que un programa que cubre una amplia constelación de habilidades (Daviña, 2003). Por el otro lado Braslavsky (1962) expone que no se trata verdaderamente de un método, sino que el maestro tiene que poner ingenio y tomar en cuenta las necesidades psicológicas de sus alumnos. Además el maestro tiene que tener un buen conocimiento de la teoría para poder así brindar una mejor adquisición del aprendizaje a sus alumnos.

a. Fases para enseñar a leer el español. Según Cuetos (2006) existen fases en el idioma español que deben de realizarse para conseguir que los niños lleguen a convertirse en lectores hábiles con las menores dificultades:

- Enseñanza mediante el método global de palabras de uso más común para que el niño entienda la finalidad de la lectura.
- Enseñanza de las reglas grafema-fonema comenzando por las vocales y siguiendo con las consonantes invariantes frecuentes (p,t,m...), invariantes poco frecuentes (j, ñ,z...), dependientes del contexto frecuentes (c,r), y dependientes del contexto poco frecuentes (g,gu). Por último se pasaría a los grafemas compuestos (br, cl, fr, etc.). Para enseñar las reglas grafema-fonema se debe utilizar métodos fonéticos; es decir enseñar los sonidos de las letras en vez de

sus nombres. Cuetos (2006) también aconseja en esta fase el método silábico, dada la estructura silábica del idioma español.

- Ejercicios destinados a conseguir reconocer la palabra directamente (a partir de la ruta visual) con el fin de conseguir la lectura rápida.
- Enseñanza de las claves de procesamiento sintáctico, especialmente los signos de puntuación, interrogación, exclamaciones, etc. Es muy importante que los niños lean con las pausas y entonaciones adecuadas para que puedan extraer el mensaje del texto.
- Cuando el niño haya desarrollado los procesos de reconocimiento de palabras y uso de claves sintácticas, su habilidad lectora habrá mejorado notablemente. Especialmente cuando esas operaciones se realicen de manera automática, ya que entonces podrá dedicar su atención a los procesos de orden superior.

Aunque las fases del aprendizaje de la lectura están ordenados de menor a mayor complejidad, es necesario mencionar que no quiere decir que haya que ir superando cada estadio para pasar al siguiente. Cuetos (2006) opina que se deben trabajar varias etapas paralelamente.

8. Factores asociados a la lectura

a. Modelo de activación interactiva. Este modelo fue desarrollado por McClelland y Rumelhart y parte de tres premisas básicas. La primera afirma que el procesamiento del lenguaje se produce en tres niveles diferentes: rasgos, letra y palabra. La segunda premisa expresa que el procesamiento se produce simultáneamente en los tres niveles. Y por último la tercera señala que la interacción tiene lugar en los tres niveles: puede tratarse de una interacción excitatoria, en la cual la activación de un nivel aumenta la activación de otro nivel. O puede tratarse de una interacción inhibitoria en donde la activación de un nivel reduce la activación de otro nivel.

El modelo de activación interactiva explica el efecto de superioridad de la palabra: cuando la persona detectan letras, estas activan detectores de palabras correspondientes a las letras reconocidas. Al activar las palabras, facilitan información en el nivel de las letras, que incrementa la fuerza de activación de las letras individuales. Como consecuencia de este efecto descendente, las letras incluidas en palabras reciben un mayor grado de activación que las letras aisladas o las letras que aparecen en cadenas de pseudopalabras. Según el modelo de activación interactiva, las letras de cadenas pronunciables de pseudopalabras se perciben mejor que las letras de cadenas impronunciables de pseudopalabras. Según McClelland y Rumelhart (1981), citados por Carrol (2006), las pseudopalabras activan detectores de palabras que comparten más de una letra. Después, las activaciones en el nivel de palabra facilitan información en el nivel de la letra, permitiéndole a la persona percibir las letras que aparecen en pseudopalabras casi tan bien como las letras integradas en palabras.

b. Relación entre la fluidez lectora y la comprensión. Algunas investigaciones neuropsicológicas muestran que aunque la memoria humana de largo plazo es capaz de almacenar una gran cantidad de información, la memoria de corto plazo posee un lapso muy corto de almacenamiento ya que es capaz de almacenar solamente unas 7 palabras por unos 12 segundos. Sin embargo estas 7 palabras pueden transferirse a la memoria de largo plazo si se van pasando en grupos enlazados. La comprensión es esencial para ese enlazamiento ya que lo que no se llega a comprender no se puede enlazar y lo que no se enlaza no entra a la memoria de largo plazo. La velocidad también es esencial para la comprensión porque si las palabras no duran más de 12 segundos en la memoria de corto plazo, se debe asegurar que el niño capte suficientes palabras para que éstas puedan ser enlazadas en cuestión de segundos y así pasen a la memoria de largo plazo y las pueda recordar. Si todo esto no se cumple, es

posible que el niño llegue al final de texto y no recuerde de qué se trataba; es decir no habrá comprensión (Crouch, 2006).

Otros estudios demuestran que las habilidades de fluidez y la comprensión de lectura se relacionan estrechamente. Los lectores no fluentes se preocupan tanto por decodificar las palabras individuales en una oración que terminan en no comprender lo que han leído. Dificultades con la decodificación y el reconocimiento de palabras de vista requieren más de las facultades creativas de los estudiantes. Por consecuencia, los estudiantes que tienen estas dificultades no son capaces de conectar una idea con otra, lo cual tiene como resultado una comprensión insuficiente. A causa de esta falta de comprensión, estos estudiantes a menudo desprecian la lectura, y no son capaces de participar en las actividades basadas en la lectura ni en el salón de clases ni en casa (Viano 2002).

Según Carrol (2006) los estudios respecto al aprendizaje de contenido de un texto confirman que, en condiciones normales, las personas retienen una representación superficial y profunda del texto durante un breve periodo de tiempo, pero la representación a largo plazo es de carácter proposicional. Sin embargo esto puede ser diferente en entornos educativos: los estudiantes no siempre recuerdan los aspectos más importantes de una clase o fragmento discursivo. Muchas veces este fenómeno se debe en ocasiones a deficiencias del estudiante o del profesor, sin embargo el caso más común, es aquel en el que un fragmento bien estructurado no se entiende bien aunque se emplee un gran esfuerzo de comprensión. Dado que la comprensión es insuficiente, la memoria también lo es: lo único que se recuerdan son detalles aislados, no necesariamente los más importantes, y sin conexión con otros aspectos intrínsecamente relacionados.

Existen estrategias propuestas por Carrol (2006) sobre la comprensión del discurso que pueden resultar de utilidad a la hora de mejorar los niveles de comprensión y memoria.

- Procesamiento activo del discurso

El procesamiento activo se compone de una serie de actividades: relacionar información nueva con la información que ya se tiene en la memoria permanente, formular preguntas sobre el material y escribir resúmenes sobre éste. En cambio, cuando se lee o se escucha de forma más pasiva se suele retener más volumen de información.

- Conexión de proposiciones en el discurso

Una característica intrínseca del discurso es el cruce de oraciones en el contenido en el discurso, así como la utilización de información conocida para introducir información nueva. Al comienzo de un texto casi todo resulta nuevo, pero una vez introducidos, los conceptos recién definidos aparecen entrelazados. Esta estrategia busca de forma explícita relaciones entre conceptos de un discurso, realizando acciones como presentar especial atención a las referencias anafórica u observar en qué momentos es necesario realizar inferencias.

- Identificación de los puntos clave

Meyer, Brandt y Bluth (1980), citados por Carrol (2006) comprobaron que cuando los puntos clave de un pasaje aparecen indicados de forma explícita, los niveles de rendimiento mejoran. Esto sucede ya que dichas indicaciones mejoraban la retención inmediata en lectores cuya capacidad de comprensión solía ser deficiente pero no afectaban a la retención de las personas con buena capacidad lectora.

- Creación de estructuras globales

Esta estrategia sugiere escribir un resumen de una parte del texto, ya que esto obliga a identificar determinadas proposiciones como las más importantes y a generalizar algunas de las proposiciones en afirmaciones temáticas más amplias.

- Conversión de actividades en comprensión en tests

La retención es mejor cuando se estudia el material de forma similar a como se debe de codificar al efectuar un test. Sin embargo no se puede afirmar que la presencia de un resumen coherente mejora el rendimiento a la hora de procesar un discurso. Es preciso considerar qué aspectos del rendimiento de la persona se van a medir; es decir que es necesario saber lo que se le va a pedir a la persona en relación con la información antes de poder elegir una estrategia de comprensión apropiada.

c. Interacción de CI con rendimiento lector. En los últimos años ha existido controversia acerca de la relación que tiene el CI y la lectura. Según Jiménez y Rodrigo (2000) se espera que niños con un CI bajo no lean muy bien, ya que un bajo CI podría predecir un bajo rendimiento lector. Existen muchas críticas asociadas al uso de evaluaciones que miden el CI para determinar si un niño posee dificultades para aprender o no.

Algunos autores, entre ellos Siegel, han demostrado que el CI no es un buen predictor en la identificación de niños con dificultades para aprender a leer. Siegel (1988), quien es citada por Jiménez y Rodrigo (1994), ha sugerido agregar los cuatro mitos en relación al CI y la lectura: primero que las evaluaciones de CI miden la inteligencia, segundo que la inteligencia y el rendimiento son independientes, por lo que la presencia de una dificultad para aprender no afectara los resultados de la evaluación del CI. La tercer asunción que critica es que los resultados del CI predicen el solamente el rendimiento lector y matemático y por último que las personas con dificultades para

leer y que poseen diferentes niveles de CI, evidencian diferentes procesos cognitivos y habilidades de procesamiento de información.

En un estudio llevado a cabo por Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford (2009) se encontró que el punteo de CI no hace ninguna contribución significativa para el entendimiento de la discapacidad lectora; es decir que los resultados del estudio pusieron en evidencia que el CI no está relacionado con las diferencias en las habilidades lectoras de los niños. Sin embargo en el mismo estudio se encontró que el CI sí está relacionado con la conciencia fonológica, procesamiento sintáctico y la percepción del lenguaje. No obstante, la interacción entre el CI y el nivel de lectura de los niños no fue significativa. Esto indica que, aunque el CI si juega un papel importante en el aprendizaje de la lectura, no es el único factor que predice el rendimiento lector que el niño tendrá en el futuro.

Desde un enfoque de procesamiento, Vellutino y Scanlon (1987), proveen evidencia de que las habilidades de procesamiento de conciencia fonológica, decodificación de pseudopalabras, memoria, nombramiento de palabras y velocidad de nombramiento, son mejores predictores del éxito en la lectura que la inteligencia. Además Bell, McCallum y Cox (2003), utilizaron el Test de Dislexia en un grupo de niños de Estados Unidos y encontraron que las variables cognitivas como: procesamiento auditivo, conciencia fonológica, memoria a corto plazo auditiva, memoria visual, velocidad de nombramiento y velocidad en el procesamiento visual, son mejores predictores que la inteligencia para las habilidades lectoras y ortográficas.

Cabe resaltar que la información recolectada por la mayoría de autores acerca del desarrollo de la lectura está basada en el inglés; un idioma fonéticamente complejo que tiene un alto grado de irregularidad en la correspondencia entre grafemas y fonemas. Por lo tanto, en el inglés, las habilidades fonéticas parecen ser las mayores

predictoras en cuanto a la habilidad lectora de un niño (Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford, 2009).

El idioma español posee una ortografía regular y un alto grado de correspondencia entre grafemas y fonemas; es decir que es un idioma con una alta transparencia. La transparencia u opacidad de un idioma es una variable relevante que afecta el nivel de dificultad para el aprendizaje de la lectura. Se estima que el desarrollo de la lectura en el español es más rápido que en el inglés debido a las diferencias que existen en la ortografía (Jiménez, García de la Cadena, Siegel, O'Shanahan, García y Rodríguez, 2011).

En un estudio realizado en España con niños hablantes del idioma español, se encontró que una buena habilidad para reconocer palabras es necesaria para ser un buen lector. Por esta razón se dice que la principal causa de los problemas para aprender a leer se debe al sobreuso de la ruta fonológica. En el estudio también se encontró que los lectores del español utilizan una ruta visual y una ruta fonológica para acceder a los íconos léxicos internos. Además se dice que en el español, las palabras más frecuentes son leídas por la ruta visual y las infrecuentes por la ruta fonológica. También se determinó que el grupo con dificultades en el aprendizaje de la lectura tenía más dificultad que el grupo sin dificultades para acceder al léxico (Jiménez y Rodrigo, 1994).

Es relevante resaltar que en el estudio mencionado anteriormente, el CI influyó las tareas que tenían que ver con toma de decisiones léxicas, pero no tenía relevancia en las diferencias lectoras entre el grupo con dificultades y sin dificultades. Esto demuestra que el CI no es una medida totalmente independiente de la lectura. La tarea de toma de decisión léxica requiere que la persona active algunas áreas de su memoria, y esto es producto de experiencias culturales y educativas; esto fue

demostrado a través del estudio ya que el CI influenció el rendimiento lector solo cuando las palabras requerían ser analizadas (Jiménez y Rodrigo, 1994).

Se dice que las medidas de las evaluaciones de CI son simplemente un ejemplo de los tipos de conocimientos y habilidades que les enseñan a los niños en las escuelas. Asimismo los resultados arrojados por las evaluaciones de CI no aportan directrices de cómo se puede ayudar al niño a mejorar. Por estas razones se propone el uso de métodos alternativos en lugar de evaluar el CI para identificar a niños con dificultades en la lectura. Sería más beneficioso centrarse en los procesos cognitivos que influyen en la lectura. Se sugiere que la mejor manera de identificar niños con dificultades para el aprendizaje de la lectura es analizando sus procesos cognitivos (Siegel y Smythe, 2005). En este estudio se utilizó la escala G1 de Cattell ya que esta evaluación no posee influencia verbal por lo que los factores que pueden interferir para medir el CI de un niño son menores por lo que se puede obtener una mejor medición.

d. Diferencias en lectura en población guatemalteca. La legislación educativa en Guatemala expone que los problemas de aprendizaje son diagnosticados cuando el rendimiento en evaluaciones estandarizadas de lectura, matemática o expresión escrita es significativamente menor a lo esperado para la edad, educación o nivel de inteligencia. También es necesario indicar que la dificultad interfiere con el rendimiento escolar y en actividades diarias que incluyan habilidades de leer, escribir y matemáticas (Jiménez y García de la Cadena, 2007).

La educación especial en Guatemala es regulada por cuatro principios: normalización, integración escolar, sectorización de servicios a través de equipos multidisciplinares y la individualización del proceso de aprendizaje. Según el Ministerio de Educación (2006) en Guatemala 47 por ciento de los servicios de educación especial son dirigidos a personas con dificultades para aprender, 15 por

ciento a personas con desórdenes del lenguaje, 14 por ciento a aquellos que presentan retraso mental y 12 por ciento a personas con discapacidades severas.

En Guatemala es común que los maestros de educación primaria refieran a los estudiantes con equipos multidisciplinarios para que lleven a cabo evaluaciones psicoeducacionales en áreas como rendimiento académico, habilidades del lenguaje y cognitivas. Luego se lleva a cabo un reporte que es discutido por el equipo, el maestro y los padres del niño. Por último se toman decisiones sobre qué se hará: cambio de centro educativo, programas educativos especiales, re evaluaciones periódicas, entre otros (Artiles y Pianta, 1993).

En la actualidad existe un debate en cuanto a la relación que pueda existir entre el sexo y el rendimiento lector. Algunos investigadores creen que los hombres son más vulnerables a tener problemas con la lectura que las mujeres, mientras que otros piensan diferente. Tradicionalmente se ha pensado que existen más hombres con dislexia que mujeres; sin embargo el incremento en incidencia de dificultades lectoras en hombres se ha vinculado a la utilización de los métodos estadísticos en las investigaciones.

Por el contrario, otros autores apoyan que los niños son dos o tres veces más vulnerables que las niñas a tener dificultades lectoras. Liederman, Kantrowitz y Flannery (2005), quienes son citados por Jiménez, García de la Cadena, Siegel, O'Shanahan, García y Rodríguez (2011) demostraron que aún cuando se logra eliminar los sesgos en las evaluaciones y análisis estadísticos en los estudios, todavía existe una mayor incidencia de hombres con problemas lectores que mujeres. Esto sugiere que el tema de mayor vulnerabilidad de problemas lectores en hombres no es un mito sino un fenómeno actual.

Siegel y Smythe (2005) llevaron a cabo una crítica de los estudios de Liederman, Kantrowitz y Flannery. Ellos exponen que las inconsistencias que se manifiestan entre

hombres y mujeres en cuanto la lectura es a causa de las diferentes definiciones que se le da al concepto de dificultades lectoras; de acuerdo a los datos que ellos revisaron, concluyeron que no existen diferencias significativas entre hombres y mujeres y que por lo tanto este tema si es un mito.

Jiménez, García de la Cadena, Siegel, O'Shanahan, García y Rodríguez (2011) llevaron a cabo un estudio cuyo objetivo principal era analizar las diferencias relacionadas al sexo en la prevalencia de dislexia en diferentes contextos culturales: escuelas públicas y privadas de España y Guatemala. La muestra de España estaba compuesta por 630 hombres y 418 mujeres. La muestra de Guatemala estaba compuesta por 316 hombres y 241 mujeres.

En este estudio se operacionalizó la dislexia siguiendo los siguientes criterios: bajo rendimiento en evaluaciones lectoras estandarizadas y bajo rendimiento académico en áreas de lectura. A los estudiantes con un rendimiento lector normal fueron identificados siguiendo los siguientes criterios: rendimiento académico normal o bueno de acuerdo al juicio del maestro, comprensión lectora igual o arriba del percentil 50 y un punteo normal en evaluaciones lectoras estandarizadas.

En la muestra de España se identificó a un total de 89 niños de 1048 con alguna dificultad lectora y ortográfica, esto representó el 8.4% de la muestra; 5.3% eran hombres y 3.1% mujeres. En la muestra de Guatemala 96 niños de 557 fueron identificados con dificultades lectoras y ortográficas; 9.6% hombres y 7.7% mujeres. Tomando en cuenta ambas muestras, es decir los 946 hombres y 659 mujeres, se puede decir que un hombre es 1.4 veces más probable que se le detecte dislexia que a una mujer. Además la proporción de niños con dislexia en los dos países fue de 2:1; es decir que hay dos niños con dislexia guatemaltecos por un niño con dislexia español. Estos hallazgos sugieren que, aunque se cree que las dificultades lectoras son de origen

biológico, las variables lingüísticas y culturales juegan un papel importante en los problemas de lectura.

En otro estudio llevado a cabo por Jiménez y García de la Cadena (2007) en Guatemala, se identificó que 178 niños de una muestra de 557 niños tenían dificultades para aprender. Esto representa un 32 por ciento de la muestra; 11 por ciento fueron identificados con dificultades lectoras, 9 por ciento con dificultades para deletrear y 12 por ciento con ambas dificultades. Además no se encontraron diferencias significativas en cuanto al sexo de los niños.

Según Prado y Plourde (2008), el cerebro de las mujeres en reposo es más activo que el cerebro de los hombres activo. Gurian y Ballew, citados por Prado y Plourde (2008), expusieron que, como el cerebro de los hombres no es tan activo como el de las mujeres, fácilmente se abruma por la constante estimulación provocando que el cerebro tenga que escoger en que tarea enfocarse. Esto puede ser una desventaja para los hombres cuando se les pide que interpreten un pasaje en lugar de sólo decodificar las palabras. Otro factor importante son las hormonas; se dice que las mujeres producen hormonas que hacen el aprendizaje de la lectura sea más natural.

Prado y Plourde (2008) llevaron a cabo un estudio en 57 estudiantes con el objetivo de determinar si existe o no diferencia en el rendimiento lector entre niños y niñas. Al finalizar es proceso se encontró que si existen diferencias significativas en los resultados de los niños y de las niñas, siendo los puntajes mayores en las niñas. Además Chiappe *et al.* (2002), citados por Jiménez, García de la Cadena, Siegel, O'Shanahan, García y Rodríguez (2011) analizaron los datos de un estudio longitudinal en el norte de Vancouver, el cual incluyó 984 niños. Ellos examinaron si los niños y niñas diferían en la exactitud y fluidez de las habilidades lectoras, encontrando que sí existen diferencias

significativas en el kindergarden y primer grado pero posteriormente estas diferencias se hacen menores.

Es relevante señalar que estos autores argumentan que se debe de tomar cierta precaución a la hora de hacer asunciones en el tema de la lectura y sexo, ya que a pesar que en varios estudios se ha encontrado que las mujeres poseen mejores habilidades de lectura que los hombres, esto no se puede generalizar a todas las poblaciones.

e. Procesos de detección de lectura. Todo niño es iniciado al aprendizaje de la lectoescritura cuando se incorpora a un centro educativo. Esto muchas veces presenta problemas pues a los niños que se les dificulta iniciar el proceso de aprendizaje son etiquetados de disléxicos, discalculicos, disgráficos, disortográficos, cuando realmente no lo son. Pizarro y Rioseco (2009) expresan que el proceso preventivo de las dificultades del aprendizaje es fundamental en cualquier institución educativa, ya que a través de esto se pueden anticipar las dificultades que los niños puedan tener.

La capacidad de leer y entender un texto simple es una de las habilidades fundamentales para que un niño pueda aprender. Sin un alfabetismo elemental hay pocas posibilidades de que el niño pueda tener un aprendizaje integral y así desarrollarse en el mundo. El Ministerio de Educación, los profesionales del desarrollo en el Banco Mundial, la Agencia de Los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) y otras instituciones pidieron que se crearan medidas simples, efectivas y de bajo costo para la medición de los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Jiménez, 2009).

En respuesta a esta demanda se inició el trabajo sobre la creación de un instrumento denominado en inglés Early Grade Reading Assessment (EGRA), en español “Prueba Diagnóstica de Lectura Inicial” ya que lo que se necesitaba era un

instrumento simple que pudiera medir los niveles fundamentales del aprendizaje estudiantil, incluyendo una evaluación de las primeras fases que se dan en el aprendizaje de la lectura en español: reconocer las letras del alfabeto, leer palabras simples y entender oraciones y párrafos. El diseño de EGRA se inició en octubre de 2006 cuando USAID, a través de su proyecto EdData II, contrató a RTI International para que diseñara un instrumento con el cual evaluar la lectura en los primeros grados. El objetivo era ayudar a los países socios de USAID a iniciar el proceso de medir sistemáticamente que tan bien los niños de los grados iniciales de primaria iban adquiriendo las habilidades de lectura, y en última instancia dirigir los esfuerzos para mejorar el desempeño de esta habilidad nuclear del aprendizaje. Otro propósito era el de evaluar de una manera simple, efectiva y de bajo costo el nivel de fluidez y comprensión lectora de los alumnos y alumnas de los grados iniciales (Jiménez, 2009).

La prueba EGRA actualmente se usa en Norteamérica, África, Latinoamérica, Caribe y Asia del Sur. La adaptación de la prueba EGRA al español para el contexto guatemalteco se llama ELGI (Evaluación de Lectura para Grados Iniciales) y se ha usado en Nicaragua y Honduras ya que existen varias versiones de ella (Montenegro, 2010).

En Honduras, con el objetivo de ayudar al desarrollo de experiencias en proyectos especiales, USAID coordinó con RTI International la realización de un estudio sobre habilidades de lectura, entre agosto y diciembre de 2008. En este estudio se aplicó EGRA versión en español en 72 escuelas seleccionadas aleatoriamente en un total de 1738 alumnos (Bazán, 2010). Los resultados promedio de las diferentes secciones evaluadas por medio de EGRA muestran que uno de los factores más importantes para explicar el avance en habilidades de lectura inicial es progresar de un

grado al siguiente en la escuela, ya que un año más de escolaridad hace diferencia en todos los procesos evaluados (Castro y Laguna, 2009).

Como una tendencia las niñas en casi todos los procesos superan a los varones, con excepción del área de comprensión oral, en la cual la tendencia se revierte fuertemente. Además el estudio indicó que los resultados de EGRA pueden ser utilizados para crear una batería sencilla de indicadores de logros en lectura para rendición de cuenta a los padres y a las comunidades. Informarles didácticamente permitiría obtener su apoyo para elevar la calidad escolar (Castro y Laguna, 2009).

El otro estudio que se llevó a cabo fue en Nicaragua, en los meses de abril y mayo 2008, con una muestra nacional de 126 escuelas seleccionadas aleatoriamente del universo de escuelas del país con un total de 6649 estudiantes (Bazán, 2010).

Los resultados de las estudiantes de sexo femenino, que asisten a escuelas del área urbana superan a los de sus pares del sexo masculino que asisten a escuelas del área rural (Castro, Laguna y Mayorga, 2009).

También se encontró que los estudiantes de los centros privados, tienen mejores resultados, como ejemplo, en fluidez lectora la diferencia entre las escuelas privadas y las públicas es de 12 palabras. Sin embargo, conviene ser cautelosos al interpretar este último hallazgo pues muy probablemente en el mismo influye no solamente el hecho de que estos centros sean privados, sino que buena parte de los estudiantes matriculados en esas escuelas tienen más oportunidades de aprender, mejores condiciones de vida, etc. Estos resultados a favor de los estudiantes de las escuelas privadas en la prueba EGRA son coherentes con los resultados de las pruebas nacionales estandarizadas aplicadas en 2002 y 2006 a estudiantes de tercer y sexto grado de educación primaria en las asignaturas de español y matemáticas en Managua (Castro, Laguna y Mayorga, 2009).

Según los resultados de EGRA se puede decir que, dadas las condiciones sociales, es notable que una buena parte de los niños esté leyendo al nivel o al estándar esperado para niños hispanos en los EEUU, un país con mucho más recursos que Nicaragua (Castro, Laguna y Mayorga, 2009).

En Guatemala la prueba ELGI fue piloteada en Quiché, Chiquimula y Zacapa. A partir de los resultados de este primer estudio se determinó que la prueba tiene una confiabilidad de 0.79. En la actualidad DIGEDUCA, entidad que se encargó en llevar a cabo el estudio, aún no posee resultados finales de la prueba.

Con base en evidencia obtenida en el proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula sobre la efectividad de distintas metodologías de enseñanza de lectura se tiene contemplado adaptar ELGI para que funcione como una prueba de uso en el aula que sirva a los docentes a retroalimentar el proceso de aprendizaje de lectura con sus alumnos de manera inmediata. En Guatemala, ELGI tiene dos propósitos: ELGI como evaluación de lectura de los grados iniciales, y ELGI como recurso de evaluación en el aula (Montenegro, 2010).

ELGI consta de 8 ítems que pretenden medir cinco elementos clave en la adquisición de la lectura: (a) conciencia fonológica, (b) conocimiento del principio alfabético, (c) vocabulario, (d) fluidez y (e) comprensión de un texto y su duración es de aproximadamente 17 minutos (Juárez, et al. 2009).

De acuerdo a la revisión anterior y a la necesidad de tener instrumentos no sólo de destrezas sino de progreso en las escuelas el objetivo de este estudio fue, en una escuela del área urbana de la ciudad de Guatemala, aplicar el ELGI para medir el progreso de los niños de primer grado primaria que asisten a esta.

9. Educación integral. La educación integral debe considerar tres aspectos substanciales: el afectivo-social, el físico y el cognoscitivo, dando mayor importancia al afectivo porque el amor es la base más sólida para construir la personalidad; si un niño recibe cariño de las personas que lo rodean, será un niño seguro de sí mismo. La actitud que se tome con los niños no deberá coartar sus necesidades afectivas, como la confianza la independencia, el respeto y la seguridad, es indispensable propiciar actividades que ayuden al niño a expresar e identificar sus emociones.

El aspecto físico se dirige al desarrollo corporal del niño e implica conocer y utilizar todas las partes del cuerpo y sus funciones, esto lo conducirá a la aceptación de su propio cuerpo y así conocerse mejor. El intentar que un niño permanezca mucho tiempo sin ninguna actividad física provoca que el aprendizaje se haga más lento y por lo tanto en un futuro le cueste más leer o que simplemente lo rechace.

Por último, en cuanto al aspecto cognoscitivo, se sabe que los intereses de un niño son múltiples, lo que induce a efectuar muchas actividades, por lo que es necesario favorecer la actividad creadora; es decir permitirle que trabaje con diferentes técnicas y materiales ya que eso lo ayudará a desarrollar su imaginación y su sensibilidad. Un individuo creativo posee la capacidad necesaria para enfrentarse a situaciones nuevas y estará preparado para encontrar soluciones positivas, utilizando sus propios recursos (Ávalos, 2006).

La forma en que se puede favorecer el aprendizaje es tomando en cuenta las características del niño; actualmente no se considera que mientras más información se le dé al niño se refleje en un resultado mejor en él como estudiante. Sin embargo siguen existiendo instituciones educativas que tienen esta creencia y que hacen más énfasis en la parte cognoscitiva olvidando las otras dos partes que son igualmente trascendentales (Ávalos, 2006).

a. Educación durante la primera infancia. Según Golder (1974), en la edad preescolar el niño está en posesión de todos los requisitos previos para leer los signos de las palabras. Sin embargo, la madurez necesaria para asignar un significado, como sonido, a los signos de las letras no se desarrolla antes de la edad de 6 o 7 años. Esto sucede debido a que la adquisición del sistema alfabético requiere de un grado de pensamiento más abstracto que el necesario para leer logogramas.

Según Jiménez *et al* (2008), en las primeras etapas del aprendizaje lector, la decodificación grafema fonema juega un papel importante en el reconocimiento de las palabras y a ello contribuye una serie de habilidades fonológicas. Una de estas habilidades es la conciencia fonológica. Otra de las habilidades que favorece la adquisición de la lectura tiene que ver con la percepción del habla, es decir, con la habilidad para discriminar auditivamente los sonidos del habla y no con la discriminación auditiva general. Asimismo, en los últimos años, los hallazgos de diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tiene la velocidad de nombrado en el desarrollo de la habilidad lectora, considerando que la lentitud para nombrar estímulos visuales familiares puede ser un factor influyente en el desarrollo de la fluidez lectora (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2008).

A medida que los niños van siendo lectores más eficientes dependen, en menor medida, del procesamiento fonológico porque sus representaciones léxicas van aumentando, favoreciendo directamente la unión entre el deletreo, la pronunciación y el acceso al significado de la palabra, de tal manera que el procesamiento ortográfico se confirma, en los niveles más altos, como un buen predictor del rendimiento lector.

Un funcionamiento deficiente de algunos procesos cognitivos básicos que inciden en la adquisición de la lectura (v.gr., acceso al léxico, procesamiento ortográfico y morfológico, conciencia fonológica, percepción del habla, velocidad de nombrado, y

procesamiento sintáctico-semántico) parece estar en la base de los problemas para la lectura (Jiménez, Rodríguez, Guzmán y García, 2008).

b. Reforma Educativa en Guatemala. El sistema educativo como tal, invierte recursos y realiza una serie de actividades para lograr que los alumnos lean y que entiendan lo que están leyendo. Es común que los sistemas nacionales implementen estrategias específicas con el propósito de hacer más eficiente la metodología de enseñanza de la lectura y escritura.

Guatemala, como muchos otros países en desarrollo posee recursos limitados para la educación y por esto la eficiencia del sistema educativo es una de las metas más importantes que se desea alcanzar. Actualmente muchos de los recursos del sistema se invierten en alumnos de los grados iniciales de primaria que no alcanzan los niveles de logro esperados en el tiempo establecido y así pocos recursos quedan destinados para los alumnos de grados más avanzados. El sistema guatemalteco de educación invierte la mayor cantidad de su presupuesto en primaria y aún así los resultados de las evaluaciones nacionales muestran que hay bastante espacio para mejorar (Rubio y Rosales, 2010).

En 1985 se inició una transición a la democracia en Guatemala, por lo que la Constitución de la República del mismo año estableció un sistema educativo descentralizado y participativo, en donde se reconoce y promueve los idiomas nacionales y las culturas indígenas. También se estableció el derecho a la educación de los guatemaltecos hasta el tercero básico. En 1991 se promulgó la Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91) con la intención de fortalecer el derecho a la educación, promulgado ya en la Constitución Política de la República de Guatemala (Ministerio de Educación, 2007).

Los Acuerdos de Paz Firme y Duradera, firmados en 1996, le dieron un papel predominante a la educación y resaltaron la necesidad de modificarla a las características multiculturales del país y en fomentar la participación de las familias y comunidades en el proceso educativo. A partir de esto, la cobertura en educación Primaria mostró un incremento: en 1996 se encontraban matriculados 1.5 millones de alumnos, mientras que en el 2005 fueron 2.3 millones los matriculados, lo que implica un aumento en la cobertura neta de 69% a 94%. En lo que respecta a la educación media, la tasa neta de cobertura subió de 20% a 33% y en el Diversificado de 11% a 19%. En Preprimaria también existió un aumento en la cobertura. Mientras que en 1996 sólo dos de cada diez niños entre los cinco y seis años de edad asistía a la escuela, en el 2005 la relación se había duplicado a casi cinco de cada diez (Ministerio de Educación, 2007).

En el 2006 se llevó a cabo una Reforma Educativa que tuvo varios objetivos. Primero descentralizar y desconcentrar la administración educativa; es decir que en cada escuela debe existir un fuerte liderazgo que permita alcanzar los objetivos del proyecto educativo de la comunidad. Por tal razón es indispensable contar con profesionales especializados en la gestión de centros escolares. Segundo lograr una mayor cobertura de educación Primaria a nivel nacional, para ello se necesita continuar con los esfuerzos a fin de lograr que más niños y niñas inicien su formación escolar desde la Preprimaria y continúen hasta como mínimo a Tercero Básico. El tercer objetivo que se planteó en la Reforma Educativa del 2006 fue coordinar la infraestructura escolar. Para esto se deben definir los mecanismos de coordinación para la construcción de escuelas, de acuerdo con los planes de ampliación de cobertura educativa del sector. Por último para cumplir con los mandatos constitucionales (promover la superación económica, social y cultural del magisterio); fortalecer condiciones para el cumplimiento de los

compromisos de paz (educación intercultural, impulso al desarrollo del país) y concordar la legislación educativa con otras leyes generales (Ley de Descentralización, Consejos de Desarrollo y Código Municipal); debe reformarse la Ley de Educación Nacional, para definir con claridad las atribuciones de cada actor del sistema y lograr el modelo de gestión descentralizado y participativo que manda la Constitución (Ministerio de Educación, 2006).

Se espera que los sistemas educativos se conviertan en entidades eficientes que enseñen a los alumnos en los grados iniciales la habilidad de leer y comprender lo que se lee (Rubio y Rosales, 2010).

c. Currículum y competencias en la educación. Un currículum educativo pretende dictar los lineamientos para alcanzar los estándares y las competencias en las áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento con respecto a la educación escolar. Además constituye el marco general de los procesos informativos y formativos del sistema educativo; dicta los lineamientos nacionales, los elementos comunes y las bases psicopedagógicas generales. Además contiene los elementos provenientes de las culturas del país (Romero, 2008).

Un currículum educativo tiene carácter normativo ya que establece los parámetros dentro de los cuales deben funcionar todos los centros educativos del país, de los sectores oficial y privado además, es la base sobre la cual se autorregulan los otros niveles de concreción curricular (Romero, 2008).

Una escuela de calidad es la que promueve el progreso de sus estudiantes en una amplia gama de logros intelectuales, morales y emocionales, teniendo en cuenta su nivel socioeconómico, su medio familiar y su aprendizaje previo. Un sistema escolar eficaz es el que maximiza la capacidad de las escuelas para alcanzar esos resultados. La eficacia no está en conseguir un buen resultado a partir de unas buenas condiciones de entrada,

sino en hacer progresar a todos los estudiantes a partir de sus circunstancias personales. En este sentido conviene hacer énfasis en la calidad de los procesos y evitar dar un valor absoluto a los productos obtenidos (Ministerio de Educación, 2008).

Antes de la reforma del 2006, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación del país, el Ministerio de Educación de Guatemala diseñó e implementó un Currículo Nacional Base en Preprimaria y Primaria. También se introdujo tecnología en las aulas (Escuelas Demostrativas del Futuro), se desarrolló la estrategia APRENDO, que busca impulsar la educación inclusiva y ayudar en la formación integral del estudiante (Educación Bilingüe Intercultural, Educación en Valores, y Educación Artística y Corporal), y se desarrollaron estándares que permiten a los docentes y padres de familia tener las metas claras sobre lo que deben aprender los alumnos. Además, se trabajó en la institucionalización de la cultura de la evaluación, que es una herramienta esencial para el aseguramiento (Estrada, 2011).

La Reforma Educativa del 2006 trajo consigo una transformación curricular que consistió en la actualización y renovación técnico pedagógica de los enfoques, esquemas, métodos, contenidos y procedimientos didácticos. También se cambió la forma de prestación de servicios educativos y de la participación de todos los actores sociales. Este nuevo currículo presentó un nuevo paradigma curricular y cambios profundos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Ministerio de Educación, 2008):

- Un paradigma educativo diferente que se centra en la persona humana, con una visión intercultural y bilingüe.
- Organización curricular del Sistema Educativo Nacional por niveles, ciclos y grados / etapas.

- Principios, finalidades y políticas que responden a las demandas del contexto sociocultural.
- Nuevas estrategias de diseño y desarrollo curricular, con un curriculum organizado en competencias.

Con estas transformaciones se plantea el mejoramiento de la calidad de la educación, con el respaldo de un curriculum nacional.

El currículum guatemalteco posee varias características y cualidades que lo definen y le dan un carácter distintivo frente a diversas experiencias curriculares que se han tenido en el país. Tales características son las siguientes (Ministerio de Educación, 2008):

- 1) Flexible: está diseñado de un modo que permite una amplia gama de adaptaciones y concreciones, según los diferentes contextos en donde aplica. Por tanto, puede ser enriquecido, ampliado o modificado, para hacerlo manejable en diferentes situaciones y contextos sociales y culturales,
- 2) Perfectible: susceptible de ser perfeccionado y mejorado. En consecuencia, puede corregirse y hasta reformularse, de acuerdo con las situaciones cambiantes del país y del mundo. De esta manera puede responder permanentemente a la necesidad de la persona y de la sociedad.
- 3) Participativo: genera espacios para la participación de los distintos sectores sociales y en la toma de decisiones en distintos órdenes. Permite la participación de los estudiantes de manera que, basándose en sus conocimientos y experiencias previos, desarrollen destrezas para construir nuevos conocimientos, convirtiéndose así en los protagonistas de sus propios aprendizajes.

- 4) Integral: la integración curricular se da en tres dimensiones: las áreas curriculares, el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Por otro lado, la integración de la enseñanza requiere esfuerzos de colaboración y trabajo en equipo en un mismo grado y entre grados y niveles por parte de los y las docentes.

El currículum educativo guatemalteco (ver Tabla 1) se fundamenta en aspectos básicos que provienen del conocimiento de la realidad del país. Los diferentes elementos que toma en cuenta son orientados hacia la formación integral del ser humano para su propia realización y para el desarrollo del país. Además el currículum educativo guatemalteco hace énfasis en la valoración de la identidad personal, cultural y en la interculturalidad así como en las estructuras organizativas para la participación social en los centros y ambientes educativos. También toma en cuenta las interacciones entre los sujetos que además de construir un ejercicio de democracia participativa, fortalecen la interculturalidad. El objetivo principal del Currículum Nacional guatemalteco es la construcción del proyecto de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe (Ministerio de Educación, 2005).

Un factor que toma en cuenta el currículum educativo guatemalteco son las competencias (ver Tabla 2) que los estudiantes deben de ir adquiriendo a través del año escolar. Orientar la educación hacia el desarrollo de competencias se convierte en una estrategia para formar personas capaces de ejercer los derechos civiles y democráticos del ciudadano y ciudadana contemporáneos, así como para participar en un mundo laboral que requiere, cada vez más, amplios conocimientos (Ministerio de Educación, 2008).

Una competencia es la capacidad o disposición que ha desarrollado una persona para afrontar y dar solución a problemas de la vida cotidiana y a generar nuevos

conocimientos. Se fundamenta en la interacción de tres elementos: el individuo, el área de conocimiento y el contexto. Ser competente, más que poseer un conocimiento, es saber utilizarlo de manera adecuada y flexible en nuevas situaciones. En el currículum se establecen competencias para cada uno de los niveles de la estructura del sistema educativo. Además, para cada una de las competencias de grado se incluyen los contenidos y los indicadores de logro respectivos (Ministerio de Educación, 2008). Esto les resulta sumamente útil a los maestros pues es una forma estructurada y objetiva de calificar los logros de los estudiantes.

Tabla 1. Currículum Nacional para primer grado primaria

Sub componente	Primerio Primaria
Escuchar	<ul style="list-style-type: none"> • Comparación de las características de los personajes que protagonizan los cuentos en las narraciones que escuchan. • Expresión de opiniones sobre el texto que se lee o escucha; comprensión crítica. • Escucha atenta del interlocutor. • Escucha atenta de noticias y programas de radio. • Escucha de mensajes orales transmitidos por medios de comunicación masiva.
Hablar	<ul style="list-style-type: none"> • Narración de experiencias propias o de otros y otras. • Conversación en clase sobre noticias, programas de radio. • Exposición oral sobre un tema del entorno. • Emisión de opiniones personales al evaluar mensajes escuchados. • Descripción de experiencias utilizando oraciones y pronunciando claramente.
Lenguaje no verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación de estados de ánimo por medio de gestos. • Descripción de las características de objetos y de personas por medio de gestos. • Representación de cuentos, juegos e historietas por medio del lenguaje corporal, de la danza y del teatro. • Expresión de sentimientos por medio de gestos, en forma sencilla. • Participación en dramatizaciones, utilizando adecuadamente el lenguaje corporal. • Utilización de la expresión corporal para enviar mensajes.

Continuación Tabla 1

Sub componente	Primerio Primaria
Lectura	<ul style="list-style-type: none"> • Asociación de ilustraciones con textos cortos que las describen. • Sucesión cronológica o temporal de eventos en una historia: ordenamiento de gráficas o ilustraciones. • Establecimiento de la relación símbolo escrito (grafema) y sonido (fonema). • Asociación del fonema con la letra respectiva (por lo menos las vocales y 6 consonantes). • Asociación del fonemas con las letras del alfabeto (por lo menos las vocales y 12 consonantes). • Asociación de fonemas con las letras del alfabeto (por lo menos las vocales y 20 consonantes). • Lectura con diferentes propósitos: como recreación (rimas, retahílas, poemas y cuentos).
Gramática	<ul style="list-style-type: none"> • Identificación de las palabras que integran una oración. • Identificación oral de las sílabas que conforman palabras específicas. • Separación oral de palabras en sílabas. • Utilización del vocabulario apropiado para describir características físicas (adjetivos), estados de ánimo, emociones, sensaciones y sentimientos. • Identificación de palabras que nombran (sustantivos: comunes y propios). • Formación del plural de las palabras en español agregando “s” o “es”. • Identificación de las palabras que integran una oración. • Identificación de adjetivos calificativos. • Identificación de oraciones simples. • Identificación de sujeto y predicado de las oraciones. • Identificación del género de los sustantivos.
Ortografía	<ul style="list-style-type: none"> • Diferenciación entre letras mayúsculas y minúsculas. • Diferencia vocales de consonantes. • Identificación homófonos. • Utilización de mayúscula inicial en las oraciones que escribe. • Uso del punto al final de las oraciones que escribe.
Vocabulario	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de palabras que pueden sustituir a otras en una historia sin cambiar el significado de la misma. • Identificación de palabras con significado igual o parecido (sinónimos). • Identificación de palabras con significado opuesto (antónimos). • Interpretación del significado de palabras desconocidas asociándolas con el vocabulario que posee. • Identificación de familias de palabras.

Continuación Tabla 1

Sub componente	Primerio Primaria
Escritura	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicación de los principios de la caligrafía: posición del cuerpo, empuñadura del lápiz, posición del papel, trazo de letras, entre otros. • Observación de la direccionalidad de las letras al escribir (rasgos que ocupan el espacio principal, rasgos que se extienden hacia arriba y hacia abajo). • Observación de la linealidad al escribir (dirección izquierda - derecha). • Observación de los espacios entre las letras y las palabras, márgenes. • Utilización de los elementos convencionales para escribir: lugar de las letras y palabras sobre el renglón. • Elaboración de dibujos para expresar ideas con respecto a personas, objetos, animales y plantas. • Descripción de características de los personajes incluidos en sus dibujos. • Elaboración de imágenes para ilustrar textos que redacta. • Coordinación del movimiento de brazos, manos y dedos al realiza trabajos gráficos. • Identificación de formas y figuras. • Diferenciación de la figura y el fondo que la rodea. • Redacción individual de narraciones cortas, anécdotas y chistes acerca de eventos de la vida cotidiana. • Organización de ideas y respeto a las normas del idioma al elaborar narraciones cortas (dominio de, por lo menos, 20 consonantes y las vocales). • Formulación de párrafos sencillos que reflejen concordancia entre artículos, sustantivos y adjetivos (sin mencionar la terminología). • Expresión de ideas, sentimientos y emociones formando párrafos según las reglas del idioma. • Revisión de textos que produce para corregirlos y asegurar que puedan ser comprendidos por otras personas.
Lenguaje para el aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • Organización de la información necesaria dentro y fuera del aula. • Utilización de la biblioteca del aula en la documentación de sus trabajos. • Estructura información en un periódico mural. • Selección de los recursos existentes y de la información pertinente para estructurar el periódico mural. • Emisión de opiniones personales al evaluar mensajes escuchados.
Seguimiento de instrucciones	<ul style="list-style-type: none"> • Seguimiento de instrucciones orales de hasta tres eventos. • Seguimiento de instrucciones escritas, con no más de tres acciones.

Tomado de: Ministerio de Educación, 2011.

Tabla 2: Competencias esperadas para primer grado primaria

Competencia	Aprendizaje esperado
1. Escuchar a su interlocutor o interlocutora demostrando respeto y comprensión del mensaje por medio de gestos y movimientos.	Escucha conversaciones y exposiciones, descifrando adecuadamente el lenguaje corporal en su contexto familiar y escolar.
2. Expresa oralmente, sus opiniones, sentimientos, emociones y experiencias de mi contexto familiar y escolar.	Expresa oralmente sus emociones, sentimientos, experiencias y conocimientos por medio de la narración, descripción y exposición de temas de su contexto familiar y escolar.
d. Utiliza el lenguaje no verbal como auxiliar de la comunicación.	Utilizar gestos al expresar estados de ánimo y características de objetos y seres del contexto familiar y escolar.
4. Utiliza la lectura para recrearse y asimilar información	Lee en voz alta, con fluidez y precisión textos adecuados al nivel, haciendo predicciones, identificando el tema, el personaje principal, relacionando las imágenes con el contenido y demostrando comprensión del concepto de texto impreso (partes del libro, título, y otros). Escucha o lee cinco libros recreativos apropiados a su nivel de lectura por año, con comprensión.
5. Se expresa por escrito utilizando los trazos de las letras y los signos de puntuación	Comprende que un sonido o fonema está representado por una letra o grafía que, a su vez, se combina con otros para formar palabras, y utiliza la mayúscula inicial y punto final de la oración al comunicarse por escrito
6. Utiliza nociones de la estructura de las palabras al expresar sus ideas.	Utilizar la forma y función de las palabras, respetando el orden lógico del idioma en la redacción de oraciones simples.
7. Utiliza vocabulario propio de su lengua materna abundante y pertinente en mi interacción con las y los demás.	Utiliza en su comunicación palabras nuevas generadas a partir de contexto y de sus conocimientos previos.
8. Expresa por escrito sus sentimientos, emociones, pensamientos y experiencias.	Redacta narraciones, anécdotas y chistes, con oraciones breves con letra legible.
9. Utiliza el lenguaje oral y escrito como instrumento para afianzar su aprendizaje.	Utiliza el lenguaje oral y escrito para expresarse, preguntar y mostrar sus puntos de vista de lo obtenido en libros, revistas, cuentos y otros. Sigue instrucciones orales con precisión y realizar actividades cotidianas de tres indicaciones simples.

A continuación se enumeran los contenidos del currículum nacional base que son evaluados en la prueba de lectura ELGI:

- 1) Establecimiento de la relación símbolo escrito (grafema) y sonido (fonema)
- 2) Asociación del fonema con la letra respectiva del alfabeto
- 3) Identificación de las palabras que integran una oración
- 4) Identificación oral de las sílabas que conforman palabras específicas
- 5) Separación oral de palabras en sílabas
- 6) Utilización del vocabulario apropiado para describir características físicas (adjetivos), estados de ánimo, emociones, sensaciones y sentimientos
- 7) Identificación de las palabras que integran una oración.
- 8) Utilización de mayúscula inicial en las oraciones que escribe
- 9) Uso del punto al final de las oraciones
- 10) Reconocimiento de palabras que pueden sustituir a otras en una historia sin cambiar el significado de la misma
- 11) Interpretación del significado de palabras desconocidas asociándolas con el vocabulario que posee

10. Formación del docente, Formación se refiere a acciones que se dirigen a la adquisición de conocimientos para llevar a cabo más acciones. Esto en la educación tiene un sentido social porque los conocimientos se transmiten para beneficiar a los estudiantes. También la formación ofrece un desarrollo y modificación en los estudiantes, que permite madurar y dar más posibilidades al aprendizaje. La formación es institucional, por que la institución es la estructura que organiza y desarrolla las actividades de formación (García, 1995).

La responsabilidad principal de un docente debe ser identificar los intereses de los estudiantes, sus motivaciones y necesidades para incorporarlos a las estrategias del

proceso enseñanza-aprendizaje. Por esta razón, la formación del docente se caracteriza, principalmente, por el énfasis en la transmisión de información que liga al aprendizaje con la asimilación pasiva de dicha información; es decir que la preparación del docente se ve como un agente activo y no como un sujeto que comprende como desempeñarse en su campo y contexto de trabajo (Cardelli, 2001).

La formación docente representa en forma fundamental una contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje. Enseñar podría hacerlo cualquiera, pero no igual que un profesor ya que éste posee finalidades concretas; estas finalidades son que el estudiante se eduque (García, 1995).

Existen diferentes niveles de formación para el docente. En primer lugar se encuentra la fase de pre-entrenamiento que son todas las experiencias relacionadas con la enseñanza que ha vivido de estudiante a profesor, y que se podría decir que son sus más cercanas referencias hacia la enseñanza. Luego sigue la segunda fase llamada formación inicial donde, desde una institución, se adquieren conocimientos pedagógicos especializados y prácticas de la enseñanza. Continúa con la fase de iniciación y son los primeros años del docente en donde aprende por imitación o imposición de aquellos docentes más experimentados. Por último se encuentra la fase de formación permanente en las cuales el docente debe de actualizarse constantemente ya que el aprendizaje de un docente nunca termina por completo (García, 1995).

Según Cardelli (2001), América Latina necesita nuevos movimientos para la formación docente que tengan como factor común la participación colectiva de los educadores en sus propias aulas y en la creación de redes a nivel local, nacional y regional. De esta forma los educadores tendrían un papel más activo en la educación de los estudiantes.

Los docentes deben iniciar el proceso de aprendizaje de la lectura en los grados iniciales contando historias y propiciando discusiones dentro de la clase; es decir haciendo preguntas que los niños puedan ir contestando y así demostrar si comprenden lo que el docente leyó (Cummings *et al.* 2008).

Existen modelos teóricos a la hora de hablar de formación docente. Calletano (2000) propone cuatro modelos que llevan consigo concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, entre otras. Estos modelos no son utilizados de forma “pura”, ya que muchos docentes prefieren mezclarlos para así obtener mejores resultados.

a. El modelo práctico-artesanal concibe a la enseñanza como una actividad artesanal, un oficio que se aprende en el taller. El conocimiento profesional se transmite de generación en generación y es el producto de un largo proceso de adaptación a la escuela y a su función de socialización. “

b. El modelo academicista, especifica que lo esencial de un docente es su sólido conocimiento de la disciplina que enseña. La formación llamada “pedagógica” pasa a un segundo plano y suele considerarse innecesaria. Plantea una brecha entre el proceso de producción y reproducción del saber. El docente no necesita el tanto el conocimiento sino las competencias requeridas para transmitir el conocimiento.

c. El modelo tecnicista eficientista, el profesor es esencialmente un técnico: su labor consiste en bajar a la práctica, de manera simplificada, el currículum prescrito por expertos externos en torno a objetivos de conducta y medición de rendimientos. El docente no necesita dominar la lógica del conocimiento científico, sino las técnicas de transmisión.

d. El modelo hermenéutico-reflexivo supone a la enseñanza como una actividad compleja, en un ecosistema inestable, sobre determinada por el contexto y cargada de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas.

La dispedagogía según Jiménez, citado por Pizarro y Rioseco (2009), es cualquier alteración en el normal aprendizaje del niño provocado por una utilización deficiente de las técnicas pedagógicas. Existen varios factores que determinan la situación de aprendizaje del niño, estos pueden ser obstáculo en la iniciación de la escolaridad y específicamente en el proceso de la lectoescritura. Muchas veces los docentes pueden influir en estos factores, ya que varios están en manos de ellos. Estos factores pueden ser:

- 1) Clases numerosas: esto puede presentarse como obstáculo en la relación maestro-alumno pues cualquier niño que presenta alguna alteración en el ritmo de aprendizaje, por pequeña que ésta sea, queda parcialmente marginado del proceso. En esta dimensión del problema, se puede afirmar que el exceso de población escolar por curso lleva a una enseñanza masiva, despersonalizada, que no atiende las diferencias que presenta cada niño en su desarrollo singular y su necesidad de avanzar a su propio ritmo.

Los especialistas en el campo escolar y en particular Nieto (1978), citada por Pizarro y Rioseco (2009), están de acuerdo en el hecho de que todos los niños atraviesan, transitoriamente, mientras están creciendo y aprendiendo, por dificultades que se asemejan a las de un niño disléxico; sólo que en este último, los problemas perduran más de lo usual. Frente a esta realidad, al profesor de un curso numeroso, le es sumamente difícil atender a todos por igual y además solucionar los problemas transitorios por los que pasan ciertos niños.

- 2) Utilización defectuosa de los métodos: Siendo múltiples y variados los métodos para el aprendizaje de la lectoescritura, en ocasiones los maestros no logran tener el real dominio de las técnicas que exigen el tratamiento de cada uno de ellos. Es fundamental que el profesor domine el proceso lector y una

metodología, y posea recursos de creación pedagógica modelados sobre los cambios evolutivos del pensamiento infantil.

Muchas veces, la adhesión rígida a un solo método, no contempla la existencia de las diferencias individuales (Pizarro y Rioseco, 2009).

- 3) Falso supuesto que todo niño está maduro para iniciarse en el proceso lector a la edad de seis años: Nieto (1978), citada por Pizarro y Rioseco (2009), de una manera general, enumera ciertos requisitos que son necesarios en el niño para que aprenda a leer y escribir; es decir para el aprestamiento. El primero que ella señala es la inteligencia normal; es decir poseer un lenguaje correcto. También expresa que se debe de tener un buen funcionamiento de sus gnosias, sobre todo las visuales, las auditivas, las táctiles, las corporales, las espaciales y las temporales.

Otro requisito es el buen funcionamiento de su motricidad en general; cierto grado de atención y concentración; ciertas posibilidades de vencer la fatigabilidad; tener interés en el aprendizaje; tener buena salud y estar bien alimentado.

Todas estas condiciones inherentes al niño, deben ir acompañadas de un ambiente socio-cultural y afectivo adecuado. Otro aspecto que se debe de tomar en cuenta son los diferentes niveles de maduración ya que, en algunos establecimientos particulares, este hecho ha traído consigo la exigencia de rendir pruebas de madurez en forma previa al aprendizaje de la lecto-escritura con el fin de asegurar éxito en esta tarea; es decir medir el aprestamiento que el niño posee para aprender a leer y escribir.

- 4) Desaprovechamiento de las diversas modalidades receptivas y expresivas del niño: es necesario vincular la lectura y escritura con las experiencias del niño,

respetando el desarrollo global y personal del lenguaje. Estas experiencias, deben ser ampliamente trabajadas a partir de las modalidades receptoras y expresivas del alumno.

El proceso total de percibir, es una conducta psicológica que requiere atención, organización, discriminación y selección y que se expresa a través de respuestas verbales, motrices y gráficas. El sistema educativo, tiende a ser muy restrictivo en relación con la modalidad táctil, el “no toques”, “no te muevas”, “no chupes”, son frases corrientes dirigidas a escolares y preescolares (Pizarro y Rioseco, 2009).

- 5) Carencia de asesoría psicopedagógica en los establecimientos educacionales e inadecuada utilización de los recursos psicopedagógicos existentes: la falta de identificación y tratamiento oportuno y adecuado de niños con problemas de aprendizaje y trastornos específicos, hace que el alumno que comienza con cierta desventaja, aumente sus déficits a medida que las exigencias escolares se hacen más intensas (Pizarro y Rioseco, 2009).

Huhim y Fernández (2009) exponen que la formación docente debe ser un proceso de desarrollo más que a un programa de estudios o de aprendizaje que se realiza de manera permanente, y que pasa a través de una serie de etapas para adquirir conocimientos y habilidades. Por esto, la formación del docente se presenta como una necesidad para el funcionamiento y desarrollo de cualquier organización educativa.

Los cambios que Guatemala experimenta en las áreas económicas, políticas, sociales y culturales son producto del fenómeno de la globalización. Esto trae como consecuencia una mayor exigencia en el desarrollo y la preparación educativa de los docentes con el fin de enfrentar nuevos retos que en la actualidad están demandando de las instituciones de educación superior, lo cual requiere alumnos mejor preparados para

las empresas y el sector público; en el manejo de las nuevas tecnologías de información y la comunicación. Por esta razón ISO (Organización Internacional de Estándares), desarrolló una norma sobre la formación y actualización por competencia laboral en el marco de un sistema de calidad, de la cual forma parte la serie ISO/DIS 10015:1999 que enfatiza la importancia de la gestión del recurso humano y la necesidad de una formación adecuada (Huchim y Fernández, 2009).

La calidad educativa, reflejada en el aula a través del aprendizaje de los estudiantes, depende en gran manera del sector docente, y por eso su formación es fundamental. Como resultado de esto en Guatemala se introdujo el Sistema Nacional de Formación Docente con el cual se pretende mejorar el nivel de formación y desempeño docente, para contar con un proceso educativo público de excelencia y calidad.

Este sistema posee un conjunto de subsistemas interdependientes entre sí, para contar con un proceso educativo público de excelencia y calidad. Tiene presente, primero las condiciones laborales; es decir formación, tiempo, estímulo. En segundo lugar toma en cuenta la formación de formadores preparados a nivel de maestría y promotores de los cambios metodológicos en el aula así como que los materiales de apoyo sean relevantes para las necesidades de los docentes en su actuar diario. En un tercer lugar la retroalimentación, para medir el efecto del programa e introducir las correcciones (Juárez y asociados, 2010).

El Ministerio de Educación, la Universidad San Carlos de Guatemala y USAID elaboraron una propuesta para el Sistema Nacional de Formación Docente. Ésta la dividieron en cinco subsistemas relacionados entre sí, los cuales son (Juárez y asociados, 2010):

- **Subsistema 1: Formación inicial:** buscar la formación integral de docentes, tomando en cuenta tanto las habilidades didácticas, técnicas,

cognitivas y emocionales. Deben tener un conocimiento profundo de lo que enseña, habilidades flexibles para la enseñanza y capacidad para crear un clima favorable para el aprendizaje.

- **Subsistema 2: Formación continua:** conjunto de políticas y acciones dirigidas a afirmar la condición profesional de los docentes en servicio y mejorar su desempeño de acuerdo a las nuevas metodologías, estrategias de aprendizaje y avances de las ciencias de la educación, para asegurar calidad en la educación y buenos resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas. El resultado debe ser que los docentes alcancen las competencias profesionales.
- **Subsistema 3: Acreditación e incentivos:** se define como la evaluación de competencia de las instituciones formadoras, programas y docentes, así como el grado en que reflejan las metas o ideales que lo originaron, y la efectividad de docentes, programas o instituciones. El reconocimiento de estudios y certificación es un proceso mediante el cual se establecen las calidades que el docente debe demostrar para ascender en una escala profesional o técnica y salarial o de otra característica.
- **Subsistema 4: Supervisión y evaluación:** se refiere al conjunto de procesos llevados a cabo con la finalidad de determinar si las innovaciones educativas y los resultados están siendo aplicadas al nivel del aula.
- **Subsistema 5: Administración:** es el conjunto de funciones y procesos administrativos establecidos para la efectiva administración y coordinación.

11. Factores asociados al fracaso escolar. La repitencia escolar es el proceso de cursar el mismo grado por segunda vez; un estudiante que repite el grado, no alcanza los conocimientos esperados para ese grado en particular, por lo que no está preparado para continuar con el año siguiente (del Valle, 2010).

El tema de la repitencia escolar lleva consigo diferentes posturas alrededor del mundo; en países industrializados no se utiliza este término ya que las tasas son muy bajas o prácticamente no existen. Por el otro lado en países en vías de desarrollo existe una cultura de repetición que se le considera normal y hasta necesaria para aquellos estudiantes que no lograron adquirir los conocimientos dictados por el currículum (Torres, 1995). Del Valle (2010), plantea dos posturas claras acerca de la repitencia. Existen personas a favor, como padres y docentes, que ven repetir el año como algo necesario ya que piensan que así el estudiante adquirirá los conocimientos que no adquirió. La segunda postura asocia a la repitencia con implicaciones negativas al estudiante ya que dicen que ésta afecta al estudiante no sólo en el año que cursa sino que en próximos años. Además el área familiar, económica, social, emocional y el rendimiento del estudiante también se ven afectadas negativamente.

Torres (1995) explica que primero de primaria ha sido el grado más afectado en cuanto a la no promoción, la deserción y la repitencia; de cada 100 estudiantes que terminan primer grado, 25 tienen que repetir el grado. En Guatemala el 12% de los estudiantes de primaria repiten el año, siendo primero el grado con mayor cantidad de estudiantes repitentes.

Se han planteado diferentes causas para la repitencia escolar, algunas de ellas son familiares, pedagógicas y personal. Estas causas dependerán del contexto y las oportunidades que posea el estudiante (del Valle, 2010).

a. Contexto familiar:

- 1) Nivel socioeconómico: existen varios estudios que demuestran que la repitencia es más común en niveles socioeconómicos generalmente bajos y en condiciones sociales de pobreza, lo cual influye en el desarrollo físico y cognitivo de los estudiantes. Las condiciones de vida en que viven los integrantes influye considerablemente en el rendimiento de los estudiantes, en la motivación y en las aptitudes para aprender (del Valle, 2010).
 - 2) Involucramiento familiar: los padres que no se interesan por el progreso de sus hijos están aislados del proceso educativo (Parrilla, 2006). Es común que las familias que viven en condiciones de pobreza ofrezcan poco apoyo al estudiante y esto repercute en las oportunidades que puede llegar a tener en el futuro.
 - 3) Nivel educativo de los padres de familia: es común que los estudiantes repitentes tengan madres y padres analfabetos o con niveles educativos bajos (del Valle, 2010).
 - 4) Área rural: los estudiantes que repiten viven y estudian en áreas rurales más que en áreas urbanas (Schiefelbein y Schiefelbein, 2000).
- b. Contexto pedagógico: el segundo contexto que influye en el estudiante es la educación que recibe en el centro educativo; es decir la interacción que tiene con sus compañeros y con el docente (del Valle, 2010).
- 1) Docentes: Davico (1980), quien es citado por Amadio (1990), expone que las tasas más altas de repitencia pertenecen a docentes con falta de entusiasmo, poca dedicación y formación inadecuada.

- 2) Metodología de enseñanza: el rendimiento del estudiante puede estar determinado por factores como la preparación del docente, contenidos de la enseñanza y recursos didácticos.
 - 3) Etnia: Guatemala es un país multicultural y plurilingüe lo que significa que dentro de un aula existirá una diversidad de etnias. Generalmente los docentes imparten su clase en idioma español, sin embargo para los estudiantes que no dominan este idioma el aprendizaje se vuelve un problema y por lo tanto la probabilidad de repitencia aumenta.
 - 4) Expectativas: tanto del docente en sus estudiantes como el estudiante en el docente (Torres, 1995).
 - 5) Tiempo de instrucción: es común que los establecimientos en donde el horario de estudio es menor que otros establecimientos tengan tasas de repitencia mayores (Torres, 1995).
 - 6) Aulas heterogéneas: un grupo con niños que tienen características similares favorece y facilita el aprendizaje (Brophy, 2006).
- c. Contexto personal: se refiere a características propias de cada individuo y de su formación (del Valle, 2010).
- 1) Género: según Torres (1995) la repitencia está asociada más a hombres que a mujeres, atribuyendo que cuando una niña repite, los padres la retiran del establecimiento mientras que cuando un niño repite, los padres permiten que inicie nuevamente el grado.
 - 2) Grado: los estudiantes que más repiten, se encuentran en los primeros grados de primaria, sobre todo en primero (Torres, 1995).

- 3) Estado emocional: la inestabilidad emocional juega un papel muy importante en la repitencia ya que estos estudiantes no podrán rendir de la misma manera que los estudiantes estables y tranquilos emocionalmente (Parrilla, 2006).
- 4) Ausencias: algunas de las causas del ausentismo se debe a problemas de salud, responsabilidades con los padres como trabajo o por falta de dinero para transportarse (Brophy, 2006).
- 5) Madurez: cada niño madura de manera diferente; hay niños que maduran rápidamente mientras que hay otros que lo hacen más lento. Cada grado requiere de una madurez para asimilar las destrezas y por consiguiente pasar al siguiente grado. La madurez depende en gran parte de la estimulación que reciba el niño en casa, el ambiente y a razones genéticas. La edad es un factor importante en la madurez (del Valle 2010).
- 6) Alimentación: el nivel nutricional es importante para el desarrollo de los niños, sobre todo para el desarrollo cognitivo. Una buena nutrición fortalece la oxigenación y las conexiones neurales, por el contrario, la desnutrición retarda la adquisición de la capacidad cognoscitiva limitando las capacidades de aprendizaje (del Valle, 2010).
- 7) Calificaciones: en muchos países aprobar un grado depende de una nota cuantitativa que haya tenido el estudiante al finalizar el ciclo escolar. La decisión de ser promovido o no se basa en el juicio y criterios subjetivos del maestro sobre el desempeño del estudiante (Schiefebein y Schiefebein, 2000).

Primer grado primaria se le considera como la base del resto de grados pues es donde se adquieren destrezas fundamentales para la lectura y escritura. Sin embargo, como se ha mencionado anteriormente, este grado posee las tasas más altas de repitencia. Del Valle (2010) plantea que la repitencia trae consigo una serie de consecuencias que afectan al estudiante que repite. Algunos autores opinan que las consecuencias de la repitencia resultan beneficiosas para el estudiante y otros opinan que es un castigo para el alumno.

Amadio (1990) dice que cuando un niño repite el año el aprendizaje se afianza ya que es repetitivo y lineal; repetir ayuda a aprender más según el desarrollo físico e intelectual alcanzado. Además Garnier (2008), expresó que los estudiantes aprenden de distinta forma por lo que si aún no ha adquirido las destrezas necesarias, la repitencia podría traer consigo esa adquisición. Por el otro lado existen teóricos que dicen que la repitencia es contraproducente y poco efectiva, ésta puede causar una serie de reacciones en el estudiante como frustración ya que el repetir de nuevo el año priva el placer y la satisfacción de aprender por que el estudiante debe hacer de nuevo todo lo que realizó el año anterior (Amadio, 1990). Otras reacciones es la deserción escolar, problemas de aprendizaje, bajo rendimiento académico, sobriedad, baja autoestima, etiquetas y aulas numerosas (Brophy, 2006).

Del Valle (2010), en el estudio *“La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impactan en los grados siguientes”*, constató que algunas de las variables que tienen más influencia en los estudiantes repitentes son motivación, expectativas y la edad de ingreso; es decir que estar motivado para estudiar, tener expectativas altas por terminar la primaria y alcanzar buenas puntuaciones, hacen que el rendimiento de los estudiantes aumente. También se encontraron variables que aumentan la probabilidad de no repetir primer grado, éstas fueron vivir en un área urbana, tener altas expectativas

sobre el progreso y haber cursado preprimaria. Las variables que aumentan el pronóstico repetir primer grado son el involucramiento familiar, el aula multigrado, el sexo y la edad de ingreso. También se encontró que el que los estudiantes ingresen a primero primaria de 5, 6 ó 7 años aumenta la posibilidad de no repetir primer grado. Por el otro lado, los estudiantes que ingresan al primer grado primaria con sobre edad; es decir con 8, 9, 10 ó más años, tienen más probabilidad de ser estudiantes repitentes.

III. Marco metodológico

A través de esta investigación se pretendió dar a conocer si existe una relación o no entre los conocimientos que el docente pueda poseer sobre la lectura y el rendimiento que los alumnos posean. Además se deseó establecer si los alumnos de Primer Grado Primaria de la escuela número 183 Arturo Taracena Flores tienen aprestamiento para el aprendizaje de la lectura. Esto les dará retroalimentación a las autoridades de la escuela en cuanto a que si sus alumnos necesitan refuerzo o no.

A. Objetivos de investigación

1) General

- Determinar el nivel de aprestamiento que poseen los alumnos de Primer Grado Primaria de la escuela número 183 Arturo Taracena Flores, ubicada en la aldea El Pajón, para el aprendizaje de la lectura a través de la Evaluación de Lectura en Grado Iniciales (ELGI).

2) Específicos

- Determinar la relación entre el grado de conocimiento del docente con el nivel de desempeño de sus alumnos en el área de la lectura.
- Determinar la relación entre el CI que el alumno tiene y la influencia que puede tener sobre su rendimiento lector.
- Evaluar el rendimiento lector según el sexo.

B. Hipótesis

Ho: El grado de conocimiento del tema de lectura por parte del docente no afectará el rendimiento que sus alumnos posean en el área de lectura.

Hi: A mayor conocimiento del tema de lectura por parte del docente mejor será el desempeño de sus estudiantes.

C. Definición de variables

Variable	Conceptual	Operacional
Rendimiento lector de los alumnos	Conocimiento del nombre y de las letras, conciencia fonológica, conocimiento de palabras simples, decodificación de palabras sin sentido y comprensión oral.	Desempeño en los diferentes subtests del ELGI
Conocimiento del tema por parte del docente	Conocimiento que posee el docente del proceso lector, sus componentes y los diferentes métodos que existen para la enseñanza de la lectura.	Puntaje obtenido en el Cuestionario de enseñanza de lectura y escritura.

D. Alcances y límites.

Existieron algunos límites en esta investigación, como por ejemplo la honestidad con que los maestros contesten las preguntas y la disponibilidad que estos manifestaron a la hora de responder la evaluación que se les hizo sobre los conocimientos que posean. También influyeron variables que no se pueden controlar como clima, salud, problemas

emocionales, etc. de los niños que se evaluaron con la prueba de lectura.

E. Participantes.

Participaron en el estudio 159 niños y niñas de primer grado primario que asisten a la escuela número 183 Arturo Taracena Flores jornada diurna y están en el proceso de aprendizaje de la lectura. También participaron las cuatro maestras de educación primaria, con estudios de diversificado, que imparten clases a las cuatro secciones de los niños de primer grado primaria de la escuela número 183 Arturo Taracena Flores.

F. Características de la Escuela.

La Escuela número 185 Arturo Taracena es una escuela perteneciente a Santa Catarina Pinula. Primer grado primaria está compuesto por 162 alumnos divididos en cuatro secciones, la sección A posee 42 alumnos, la sección B 42, la sección C 40 y la sección D 40.

Esta escuela está dividida en dos partes, en la primera parte se encuentra pre escolar, primer grado y segundo grado primaria. En la segunda parte se encuentra el resto de grados. La escuela es de clase media baja y les provee a sus estudiantes de refacción, además las instalaciones están en buen estado y los niños tienen materiales para trabajar.

Esta escuela fue seleccionada debido a que la Universidad del Valle había llevado a cabo un estudio con varias escuelas del país y la Escuela número 185 Arturo Taracena había participado. Por esta razón se quiso dar continuidad y llevar a cabo el presente estudio en esta escuela.

G. Instrumentos.

Para llevar a cabo esta investigación se utilizó un instrumento llamado **Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI)**. Para poder utilizar esta prueba se contactó a MA. Luisa Muller, directora de DIGEDUCA, se pidieron todos los permisos correspondientes y se firmó un acuerdo de confidencialidad (ver anexo 1).

Este material fue elaborado por la Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional (USAID) en Guatemala en septiembre del año 2009.

En Estados Unidos se creó la prueba *Early Grade Reading Assessment* (EGRA) por lo que en Guatemala se hizo una adaptación al contexto y surgió ELGI que tiene el propósito de evaluar de una manera simple, efectiva y de bajo costo el nivel de fluidez y comprensión lectora de los alumnos y alumnas de los grados iniciales así como evaluar a los maestros y poderles brindar una retroalimentación sobre los métodos que están utilizando (Juárez y Asociados, 2009).

En este estudio se llevó a cabo una prueba de fiabilidad en ELGI en la cual se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0.732.

La parte de la prueba que se aplicó a los alumnos consta de ocho sub tests que pretenden medir cinco elementos clave en la adquisición de la lectura: (a) conciencia fonológica, (b) conocimiento del principio alfabético, (c) vocabulario, (d) fluidez y (e) comprensión de un texto y su duración es de aproximadamente de 15 a 30 minutos (Juárez, *et al.* 2009).

La segunda prueba que se utilizó es llamada Cuestionario de enseñanza de lectura y escritura (ver anexo 2). Esta prueba fue desarrollada en el año 2011 en USAID/ reforma educativa en el aula y pretende evaluar los conocimientos que los maestros tienen en cuanto a los diferentes aspectos de la lectura. Está compuesta por 32 afirmaciones que los maestros deben de determinar si son mitos o si son realidades; 15 son realidades y 17 son mitos. Actualmente está siendo piloteada en diferentes escuelas del sector urbano del país. Para el uso de esta prueba se contacto a Ventura Salanic, encargado de las evaluaciones de USAID/Reforma Educativa en el aula.

La tercera prueba utilizada en este estudio fue la del test de inteligencia factor G escala 1. Se utilizó la escala 1, ya que esta se utiliza con niños entre 4 y 8 años. Esta

escala está formada por ocho subtests: sustitución, laberintos, identificación, semejanzas, clasificación, errores, órdenes y adivinanzas. El objetivo de los tests de factor g es medir las habilidades fluidas, mediante tareas no verbales, que eliminen la influencia de las habilidades cristalizadas (fluidez verbal o aprendizajes adquiridos). Además existen varias maneras de aplicar esta prueba. En este estudio se eligió la versión grupal que incluyó cuatro subtest: sustitución, laberintos, semejanzas y órdenes.

H. Tipo de estudio.

La investigación que se realizó fue de tipo explicativa cuasi experimental ya que se trató de explicar y analizar las causas que pueden provocar un mejor o peor desempeño de los alumnos en el área de la lectura en relación al docente. Además los participantes no fueron asignados al azar ya que se utilizaron grupos naturales; las diferentes secciones de los centros educativos.

Primero se enviaron dos diferentes consentimientos informados a los padres de familia o cuidadores y a los maestros, esto con el fin de que cada parte de su permiso para participar en el estudio (ver anexo 3). Luego de obtener el consentimiento de cada parte involucrada en el estudio se procedió a evaluar a cada alumno de cada sección con ELGI y luego a cada sección completa con la prueba de Factor G escala 1. Luego se evaluó a cada maestra. Por último se analizaron los datos obtenidos.

I. Análisis estadístico.

En este estudio se utilizó el programa SPSS 17.0 para llevar a cabo correlaciones lineales, ANOVA y análisis descriptivos. La correlación es una medida sobre el grado de relación entre dos variables, sin importar cuál es la causa y cuál es el efecto. La dependencia de la que se habla es entre la varianza de las variables.

Los promedios estadísticos representan el centro de la distribución de los datos cuando se tratan de casos “normales”. Se entiende por casos “normales” aquellos

conjuntos de datos que no contienen valores muy extremos; es decir valores muy alejados de los demás. Debido a que en muchas situaciones experimentales, el comportamiento de los datos es relativamente 'normal', el promedio es muy usado, convirtiéndose en la primera estadística calculada para representar el 'centro' de la población en estudio.

IV. Resultados

El objetivo de este trabajo fue determinar el nivel de aprestamiento que poseen los alumnos de Primer Grado Primaria de la escuela número 183 Arturo Taracena Flores, para el aprendizaje de la lectura. Para llevar a cabo esto se evaluó a 159 niños con la prueba ELGI para determinar su rendimiento lector y Factor G escala 1 para determinar su CI. Así mismo se evaluó a las maestras que imparten la clase de lectura en dicha escuela con la prueba Mitos y Realidades sobre la Lectura.

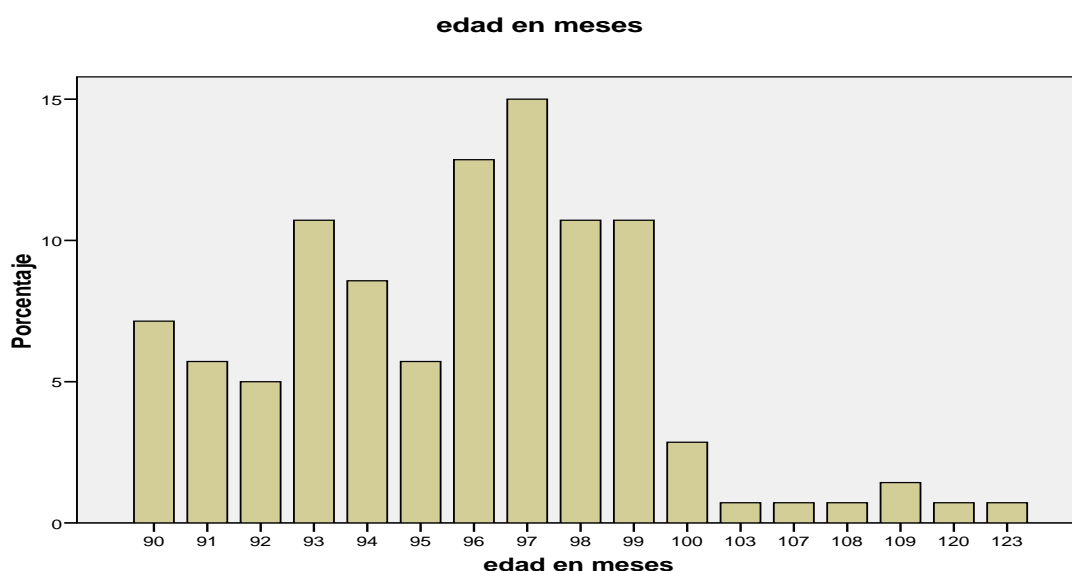
La muestra final estuvo conformada por 140 niños y niñas que se evaluaron con el instrumento Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI) y con el Factor G escala 1, el resto fueron excluidos por el punto de corte de este estudio que fue >75 . La media en edad en meses es de 96.10, lo cual indica que la mayoría de niños y niñas oscilaban entre los 8 años de edad. Esto coincide con la etapa del año escolar en la cual se llevaron a cabo estas pruebas, pues al final de Primer Grado Primaria, la mayoría de niños está cumpliendo 8 años de edad. El valor promedio en los coeficientes intelectuales se encuentra en 89.30, con un rango de entre 72-121. Esto simboliza que la mayoría de niños y niñas están localizados en el área de promedio.

Tabla 3. Datos demográficos

	Media	Desviación estándar	Rango (meses)
Edad en meses	96.10	4.72	(90-123)
CI	89.39	9.98	(72-121)
		N	Porcentaje
Sexo	Masculino	73	52.1%
	Femenino	67	47.9%

La tendencia de las edades de los niños evaluados es de 97 meses, seguido por 96 meses. Esto coincide con la etapa del año en la que se llevaron a cabo las evaluaciones pues, el mes de Septiembre se considera que el ciclo escolar guatemalteco está finalizando y la mayoría de niños de Primer Grado Primaria deberían de estar cumpliendo o por cumplir los 8 años de edad. En la Gráfica 1 se puede observar niños de más de 100 meses de edad, esto es porque en este grado se encuentran varios niños repitentes.

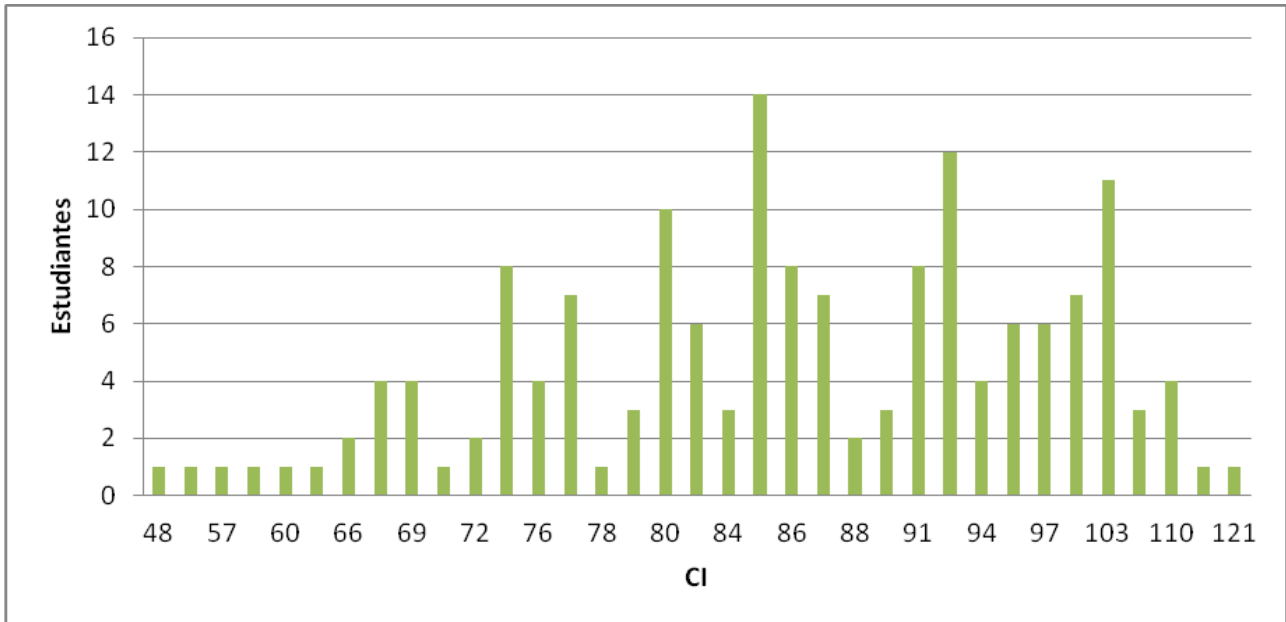
Gráfica 1. Distribución según edad en meses



En la Gráfica 2 se pueden observar los resultados que se obtuvieron de la prueba Factor G escala 1. La media de los cocientes intelectuales fue de 89.39 y el más predominante fue 85. Cabe resaltar que para este estudio se excluyeron 19 casos ya que no cumplieron con el CI mínimo que se requería para este estudio, el cual era de 75. El CI menor que se obtuvo fue de 72, mientras que el mayor fue de 121. Además es

relevante añadir que existen casos de niños con CI arriba de 110, lo cual los sitúa en áreas superiores.

Gráfica 2. Distribución según CI



En la Tabla 4 se pueden observar los resultados globales que arrojó el ELGI en cada sección de la evaluación. El subtest que obtuvo la puntuación más alta fue el de conocimiento de los fonemas, seguido por comprensión lectora. El subtest que obtuvo la puntuación más baja fue el de lectura de pseudopalabras seguido por lectura de palabras familiares.

Tabla 4. Puntuaciones en ELGI de toda la población

Subtest	Media	Desv. típ.	Rango	
			Mínimo	Máximo
Conocimiento del nombre de las letras	55.01	21.428	3	98
Conocimiento del sonido de las letras	49.41	16.282	3	90
Conocimiento de los fonemas	8.89	1.415	3	10
Lectura de palabras familiares	39.15	11.686	1	100
Lectura de pseudopalabras	30.63	10.826	0	89
Comprensión auditiva	4.59	1.264	1	6
Fluidez Lectora	62.96	21.899	0	100
Comprensión lectora	5.58	1.532	0	7
Dictado N= 140	4.64	1.623	0	7

El ANOVA demostró que en la mayoría de pruebas las niñas obtuvieron un punteo mayor que los niños. Los niños obtuvieron una mejor puntuación solamente en la sección de comprensión auditiva.

Tabla 5. Distribución por sexo de los subtest del ELGI

		Desviación típica	Error	Intervalo		Mínimo	Máximo
			típico	de confianza			
				95%			
CNL	niños	23,5	2,75	48,9	59,9	3	98
	Total	21,4	1,81	51,4	58,6	3	98
CSL	Niños	15,6	1,83	45,2	52,4	9	90
	Niñas	17,1	2,09	45,9	54,2	3	88
	Total	16,3	1,38	46,7	52,1	3	90
CF	Niños	1,45	0,17	8,53	9,2	3	10
	Niñas	1,39	0,17	8,57	9,25	4	10
	Total	1,41	0,12	8,65	9,12	3	10
LPF	Niños	11,4	1,33	34,5	39,8	1	58
	Niñas	11,7	1,43	38,5	44,2	21	100
	Total	11,7	0,99	37,2	41,1	1	100
LPP	Niños	10,2	1,19	26	30,8	0	50
	Niñas	11,1	1,35	30,4	35,8	13	89
	Total	10,8	0,91	28,8	32,4	0	89
CA	Niños	1,22	0,14	4,4	4,97	2	6
	Niñas	1,31	0,16	4,16	4,8	1	6
	Total	1,26	0,11	4,37	4,8	1	6
FL	Niños	24,2	2,83	55	66,3	0	100
	Niñas	19	2,32	60,8	70,1	18	100
	Total	21,9	1,85	59,3	66,6	0	100
CL	Niños	1,68	0,2	5,09	5,87	0	7
	Niñas	1,35	0,17	5,36	6,02	2	7
	Total	1,53	0,13	5,32	5,83	0	7
D	Niños	1,77	0,21	4,04	4,87	0	7
	Niñas	1,43	0,17	4,5	5,2	0	6
	Total	1,62	0,14	4,37	4,91	0	7
TOTAL	Niños	76,3	8,94	285	321	61	444
	Niñas	59,6	7,28	305	334	194	443

CNL: Conocimiento del nombre de las letras
 CSL: Conocimiento del sonido de las letras
 CF: Conocimiento de los fonemas
 LPF: Lectura de palabras familiares
 LPP: Lectura de pseudopalabras

Se llevaron a cabo correlaciones de Pearson con el objetivo de encontrar relación entre cada variable. La primer correlación que se hizo fue de edad en meses versus los resultados obtenidos de ELGI. Se encontró que el conocimiento del nombre

de las letras, la fluidez lectora y la comprensión lectora tienen una relación negativa con la edad. Otro hallazgo fue que tanto la comprensión lectora como la fluidez lectora tienen correlación baja con todas las habilidades que evalúa ELGI.

Tabla 6. Correlación de edad vrs. ELGI

edad en meses		CNL	CSL	CF	LPF	LPP	CA	FL	CL	D	TOTAL
	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	-.178(*)	0,11	-0,031	-0,157	-0,112	0,066	-0,163	-.175(*)	-0,12	-0,147
		0,036	0,194	0,72	0,064	0,186	0,438	0,054	0,038	0,18	0,083
CNL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	1	.179(*)	.323(**)	.582(**)	.564(**)	0,022	.684(**)	.278(**)	.342(**)	.825(**)
			0,034	0	0	0	0,796	0	0,001	0	0
CSL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.179(*)	1	0,15	0,139	.202(*)	0,108	.172(*)	.252(**)	0,03	.430(**)
		0,034		0,076	0,102	0,017	0,206	0,042	0,003	0,74	0
CF	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.323(**)	0,15	1	.421(**)	.389(**)	0,006	.416(**)	.233(**)	.217(**)	.467(**)
		0	0,076		0	0	0,948	0	0,006	0,01	0
LPF	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.582(**)	0,139	.421(**)	1	.889(**)	0,051	.802(**)	.239(**)	.293(**)	.834(**)
		0	0,102	0		0	0,553	0	0,005	0	0
LPP	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.564(**)	.202(*)	.389(**)	.889(**)	1	0,04	.797(**)	.221(**)	.245(**)	.840(**)
		0	0,017	0	0		0,642	0	0,009	0	0
CA	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	0,022	0,108	0,006	0,051	0,04	1	0,066	.255(**)	0,07	0,111
		0,796	0,206	0,948	0,553	0,642		0,436	0,002	0,4	0,192
FL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.684(**)	.172(*)	.416(**)	.802(**)	.797(**)	0,066	1	.265(**)	.408(**)	.899(**)
		0	0,042	0	0	0	0,436		0,002	0	0
CL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.278(**)	.252(**)	.233(**)	.239(**)	.221(**)	.255(**)	.265(**)	1	.309(**)	.371(**)
		0,001	0,003	0,006	0,005	0,009	0,002	0,002		0	0
D	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.342(**)	0,028	.217(**)	.293(**)	.245(**)	0,071	.408(**)	.309(**)	1	.393(**)
		0	0,739	0,01	0	0,004	0,403	0	0		0
TOTAL	Correlación de Pearson Sig. (bilateral)	.825(**)	.430(**)	.467(**)	.834(**)	.840(**)	0,111	.899(**)	.371(**)	.393(**)	1
		0	0	0	0	0	0,192	0	0	0	0

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

CNL: Conocimiento del nombre de las letras

CSL: Conocimiento del sonido de las letras

CF: Conocimiento de los fonemas

LPF: Lectura de palabras familiares

LPP: Lectura de pseudopalabras

CA: Comprensión auditiva

FL: Fluidez lectora

CL: Comprensión lectora

D: Dictado

La segunda correlación que se llevó a cabo fue de CI versus los resultados de ELGI. Se encontró que el CI tiene una correlación moderada con el conocimiento de

nombre de letras y fluidez lectora. También se determinó que existe una correlación baja con la lectura de palabras familiares, comprensión lectora y comprensión auditiva. Estos resultados demuestran que el CI es un elemento de la lectura más no es fundamental para el aprendizaje.

Tabla 7. Correlación CI vs. Subtest de ELGI

		CI	CNL	CSL	CF	LPF	LPP	CA	FL	CL	D	TOTAL
CI	Correlación de Pearson	1	.256(**)	0,05	0,03	.196(*)	0,16	.187(*)	.261(**)	.185(*)	0,08	.267(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson		0	0,6	0,73	0,02	0,06	0,03	0	0,03	0,35	0
CNL	Correlación de Pearson	.256(**)	1	.179(*)	.323(**)	.582(**)	.564(**)	0,02	.684(**)	.278(**)	.342(**)	.825(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0		0,03	0	0	0	0,8	0	0	0	0
CSL	Correlación de Pearson	0,05	.179(*)	1	0,15	0,14	.202(*)	0,11	.172(*)	.252(**)	0,03	.430(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,6	0,03		0,08	0,1	0,02	0,21	0,04	0	0,74	0
CF	Correlación de Pearson	0,03	.323(**)	0,15	1	.421(**)	.389(**)	0,01	.416(**)	.233(**)	.217(**)	.467(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,73	0	0,08		0	0	0,95	0	0,01	0,01	0
LPF	Correlación de Pearson	.196(*)	.582(**)	0,14	.421(**)	1	.889(**)	0,05	.802(**)	.239(**)	.293(**)	.834(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,02	0	0,1	0		0	0,55	0	0,01	0	0
LPP	Correlación de Pearson	0,16	.564(**)	.202(*)	.389(**)	.889(**)	1	0,04	.797(**)	.221(**)	.245(**)	.840(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,06	0	0,02	0	0		0,64	0	0,01	0	0
CA	Correlación de Pearson	.187(*)	0,02	0,11	0,01	0,05	0,04	1	0,07	.255(**)	0,07	0,11
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,03	0,8	0,21	0,95	0,55	0,64		0,44	0	0,4	0,19
FL	Correlación de Pearson	.261(**)	.684(**)	.172(*)	.416(**)	.802(**)	.797(**)	0,07	1	.265(**)	.408(**)	.899(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0	0	0,04	0	0	0	0,44		0	0	0
CL	Correlación de Pearson	.185(*)	.278(**)	.252(**)	.233(**)	.239(**)	.221(**)	.255(**)	.265(**)	1	.309(**)	.371(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,03	0	0	0,01	0,01	0,01	0	0		0	0
D	Correlación de Pearson	0,08	.342(**)	0,03	.217(**)	.293(**)	.245(**)	0,07	.408(**)	.309(**)	1	.393(**)
	Sig. (bilateral) Correlación de Pearson	0,35	0	0,74	0,01	0	0	0,4	0	0		0
TOTAL	Correlación de Pearson	.267(**)	.825(**)	.430(**)	.467(**)	.834(**)	.840(**)	0,11	.899(**)	.371(**)	.393(**)	1
	Sig. (bilateral)	0	0	0	0	0	0	0,19	0	0	0	

*La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral)

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral)

CNL: Conocimiento del nombre de las letras

CSL: Conocimiento del sonido de las letras

CF: Conocimiento de los fonemas

LPF: Lectura de palabras familiares

LPP: Lectura de pseudopalabras

CA: Comprensión auditiva

FL: Fluidez lectora

CL: Comprensión lectora

D: Dictado

Para determinar la existencia de diferencias lectoras con respecto al maestro se llevó a cabo un análisis de varianza de un factor.

Se obtuvo $F(3,139) = .340, p = .796$

Esto indica que no existen diferencias significativas entre las cuatro secciones de estudiantes.

En la Tabla 8 se pueden observar las medias de los resultados globales obtenidos en el ELGI por los alumnos de cada grupo. El grupo que obtuvo el mayor puntaje fue el B seguido por el grupo C. El grupo con menor puntaje fue el A.

Tabla 8. Medias de acuerdo a los cuatro grupos de estudiantes evaluados

Grupo	Total de alumnos por grupo	Media	Desviación estándar	Rango
A	40	302	73.574	(61-406)
B	38	317.08	75.150	(124-436)
C	29	312.86	60.365	(199-444)
D	33	313.45	65.376	(181-443)
Total	140			

La Tabla 9 muestra el puntaje obtenido por las maestras en el Cuestionario de lectura y escritura. El mayor puntaje lo obtuvo la maestra del grupo D seguido por la maestra del grupo B. El puntaje más bajo lo tuvo la maestra del grupo C. Esta prueba se calificó sobre 35, pasándolo luego a porcentaje.

Tabla 9. Puntajes obtenidos por las maestras en el Cuestionario de lectura y escritura

Maestra	Resultado sobre 35	Porcentaje
A	21	65.63
B	24	75
C	18	56.25
D	26	81.25

V. Discusión

En este estudio se ha planteado la relevancia que posee la lectura en los niños y el papel que juega el primer grado primaria en la vida de las personas. Díaz (2000) expuso que el desarrollo de las competencias del lenguaje en los grados primarios influyen en el aprendizaje de los niños, por esta razón los educadores y los investigadores coinciden en que el objetivo fundamental de la enseñanza de la lectura es comprender lo que se lee.

Sin embargo para llegar a la comprensión lectora, no sólo es necesario dominar ciertas habilidades como la capacidad lectoescritora emergente en el desarrollo de dichas habilidades, junto con el conocimiento y las actitudes implícitas de la lectura. También se debe de desarrollar las habilidades previas a la lectura que incluyen las habilidades lingüísticas generales, como vocabulario, sintaxis, estructura narrativa y la comprensión del lenguaje (Troncoso, 2007).

En este estudio se utilizó una prueba llamada ELGI que evalúa cinco elementos clave en la adquisición de la lectura: conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético, vocabulario, fluidez y comprensión de un texto a través de diferentes subtests. A los resultados obtenidos del ELGI se les aplicó una correlación de Pearson que indicó que existe una correlación moderada entre la comprensión lectora y el conocimiento de nombre de letras, conocimiento del sonido de las letras, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras, comprensión auditiva y fluidez lectora. Por el otro lado según los resultados se puede decir la comprensión lectora posee una correlación alta con dictado. También se encontró que la fluidez lectora posee una correlación alta con el conocimiento del nombre de las letras, conciencia fonológica, lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras, comprensión lectora y dictado. Esto demuestra que para llegar a la comprensión y

fluidez lectora es fundamental haber desarrollado previamente una serie de habilidades y destrezas.

Crouch (2006) expuso que la velocidad es esencial para la comprensión porque si las palabras no duran más de 12 segundos en la memoria de corto plazo, se debe de asegurar que el niño capte suficientes palabras para que éstas puedan ser enlazadas en cuestión de segundos y así pasen a la memoria de largo plazo y las pueda recordar. Si todo esto no se cumple, es posible que el niño llegue al final de texto y no recuerde de qué se trataba; es decir no habrá comprensión. En este estudio se pudo observar que, si bien es importante que el niño posea fluidez lectora para poder comprender un texto, es fundamental que también haya desarrollado las demás habilidades; es decir que la fluidez lectora no asegura la comprensión aunque si ayuda a que el niño recuerde mejor lo que leyó.

Downing (1974) planea ciertos requisitos para aprender a leer: el primero es la segmentación fonológica es decir que la persona sea capaz de segmentar el habla en sus fonemas, el segundo requisito es el factor lingüístico que se refiera a la facilidad que tiene el niño de entender mensajes orales y traspasarlos a escritos.

El tercer requisito es el factor cognitivo. Cuetos (2006) planteó que cuanto mejor organizado se encuentre el sistema cognitivo del niño más fácil le resultará aprender a leer. También Jiménez y Rodrigo (2000) expusieron que niños con un CI bajo no leerán muy bien, ya que un bajo CI podría predecir un bajo rendimiento lector. Sin embargo Jiménez, Siegel, O'Shanahan y Ford (2009) en un estudio que llevaron a cabo, encontraron que el punteo de CI no hace ninguna contribución significativa para el entendimiento de la discapacidad lectora; es decir que los resultados del estudio pusieron en evidencia que el CI no está relacionado con las diferencias en las habilidades lectoras de los niños con dislexia. En este estudio la media de los CI fue de

89.39 y el más predominante fue 85, con lo cual se puede decir que la mayoría de niños posee un CI promedio. A través de una correlación se encontró que el CI tiene una correlación baja con lectura de palabras familiares y comprensión lectora. También se encontró que el CI posee una correlación moderada con el conocimiento de nombre de letras y fluidez lectora. Estos resultados demuestran que el CI es un elemento de la lectura mas no es un criterio de discrepancia para seleccionar a niños con problemas lectores.

El cuarto requisito es el de madurez lectora que se refiere al momento en que el niño puede aprender con facilidad y sin tensión emocional, y cuando aprende con provecho; es decir que los esfuerzos a enseñarle dan resultados. Downing (1974) planteó que existen factores que influyen en la madurez lectora, estos se agruparon en cuatro: primero los factores fisiológicos como la madurez general y crecimiento, lateralidad, consideraciones neurológicas y el funcionamiento de los órganos del habla. El segundo grupo está compuesto por los factores ambientales como la familia y las experiencias sociales El tercer grupo se refiere a los factores emocionales motivacionales y de personalidad. Por último el cuarto grupo son los intelectuales, que incluyen la aptitud mental general, las aptitudes perceptivas de discriminación visual y auditiva y las aptitudes de raciocinio y pensamiento de resolución de problemas.

En muchos casos se cree que la madurez lectora es lo que provoca los problemas de lectura; si un niño no consigue aprender a leer es porque no ha alcanzado la suficiente madurez. Cuetos (2006) sostiene que para empezar a leer se deben tener desarrollados ciertos aspectos fonológicos, lingüísticos y cognitivos; cuanto mejor entienda el lenguaje oral mejor va a entender el lenguaje escrito. En este estudio la tendencia que se encontró en las edades de los niños evaluados fue de 97 meses, seguido por 96 meses, es decir que los niños están cumpliendo o por cumplir los 8 años de edad. Sin embargo

dentro del grupo se encontraron niños de mayor edad por lo que se les preguntó a las maestras el porqué de esto. Ellas informaron que estaban repitiendo primer grado primaria ya que no habían logrado adquirir las destrezas de lectura y escritura.

A estos resultados se les aplicó una correlación que demostró que la edad de los alumnos tan sólo está relacionada con la comprensión lectora y con el conocimiento del nombre de las letras. Esto quiere decir que la edad no podría tener relación en la madurez lectora; es decir que no se puede determinar a qué edad los niños llegarán a la madurez lectora. Sin embargo se puede decir que si podría existir una relación entre la edad y la comprensión de un escrito.

De acuerdo a los resultados obtenidos de ELGI y tomando en cuenta el currículum educativo de primer grado primaria de Guatemala, se puede decir que los estudiantes, en general, conocen adecuadamente los fonemas y poseen una buena comprensión lectora. Sin embargo, habilidades como escuchar, hablar, ortografía (mayúscula y minúscula), vocabulario y escritura obtuvieron una puntuación baja. Con esto se podría decir que se necesita ejercitar más estas habilidades para que los niños las puedan ir desarrollando adecuadamente. También se puede decir que existen diferencias en cuanto a sexo en los resultados de las habilidades de lectoescritura evaluadas por el ELGI. Según el ANOVA que se realizó, las mujeres poseen una mayor puntuación en conocimiento del nombre de las letras, conocimiento del sonido de las letras, conocimiento de los fonemas, lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras, fluidez lectora, comprensión lectora y dictado, siendo la fluidez lectora, lectura de pseudopalabras y lectura de palabras familiares las que poseen mayor diferencia en el punteo. Los niños obtuvieron una mayor puntuación en comprensión auditiva, sin embargo la diferencia es bastante baja.

Un factor relevante a la hora del aprendizaje es el currículum educativo. En Guatemala el currículum está basado en elementos como el desarrollo personal, características culturales y procesos participativos y tiene como objetivo principal la construcción del proyecto de una nación multiétnica, pluricultural y multilingüe (Ministerio de Educación, 2005). Mientras el año avanza, el contenido que el currículum dicta se debe de ir cubriendo y, de esta forma, los estudiantes van adquiriendo más conocimientos.

Por último la formación docente es un tema relevante a la hora de hablar de educación ya que representa, en forma fundamental, una contribución a la mejora de la calidad del aprendizaje (García, 1995). A cada maestra del estudio se le evaluó con el Cuestionario de enseñanza de lectura y escritura para determinar los conocimientos que ellas poseen sobre el tema. El orden de los resultados, de mayor a menor fue el siguiente: maestra d, maestra b, maestra a y maestra c. Por el otro lado las medias totales de cada grupo de estudiantes evaluados fue de mayor a menor: grupo b, grupo d, grupo c y grupo a. Por el otro lado el ANOVA realizado para determinar si existían diferencias significativas en los resultados de los cuatro grupos indicó que no existe diferencia significativa. Una limitante en este estudio fue el uso del Cuestionario de lectura y escritura, ya que por ser muy limitado en cuanto a sus preguntas, no se puede generalizar esta información.

Con todo esto se puede apuntar a que, aunque parece que los conocimientos sobre el tema por parte del docente no juegan un papel tan importante en el desempeño lectoescritor de los alumnos, los grupos que obtuvieron los mejores resultados pertenecen a las maestras con más conocimientos sobre el tema de lectura y escritura.

Calletano (2000) plantea cuatro modelos teóricos en la formación docente, uno de ellos es el academicista que plantea que existe una brecha entre el proceso de saber y su

reproducción; es decir que el docente no necesita el tanto el conocimiento sino las competencias requeridas para transmitir el conocimiento. En este estudio se puede decir que, aunque los conocimientos del docente si parecen ser relevantes a la hora de la enseñanza, otro factor relevante es la manera en que el docente reproduce todos esos conocimientos y enseña a los estudiantes.

Este tipo de estudios demuestran la relevancia de afrontar los retos del país y, como expone Jiménez (2008), es fundamental establecer normas específicas de identificación y procedimientos que regulen la detección temprana y atención educativa de los alumnos. Todo esto se debe de acompañar con programas de formación para los docentes, tanto de niveles teóricos como prácticos. A pesar que esta muestra es pequeña, se espera poder contribuir al conocimiento de la sistematización en Guatemala en la detección de las dificultades de lectura.

VI. Conclusiones

De acuerdo a los resultados derivados de este estudio se llegó a las siguientes conclusiones:

1. La fluidez lectora se correlacionó significativamente con todos los subtests de instrumento ELGI.
2. No se encontraron diferencias significativas entre los resultados de los niños y niñas de este estudio, aunque si un desempeño diferente.
3. El CI no fue un predictor para el rendimiento lector para los niños participantes.
4. Los conocimientos de los maestros, en relación al rendimiento lector, no se correlacionó con el desempeño lector de sus estudiantes.

VII. Recomendaciones

1. La madurez lectora es uno de los requisitos fundamentales a la hora del aprendizaje de la lectura, sin ella el proceso de aprendizaje será mucho más lento. Por lo que las destrezas básicas deben ser desarrolladas en preescolar y primer grado primaria para un mejor éxito es la enseñanza de la lectura
2. La fluidez lectora no asegura que el niño comprenda un texto aunque si influye a que exista comprensión ya que el niño recordará con mayor facilidad las palabras que ha leído. Se debe poner atención a los grados iniciales y primer grado primaria ya que la lectura y escritura juegan un papel básico en el aprendizaje.
3. La experiencia de la enseñanza de la lectura por parte del maestro no es suficiente para asegurar una enseñanza exitosa de lectura y escritura. Es necesario que los maestros se capaciten siguiendo los estándares del Sistema Nacional de Formación Docente.
4. Existen muchos mitos en relación al CI y nuestros hallazgos demuestran que tiene un peso importante, pero no puede ser usado como un criterio de discrepancia. Es decir que una enseñanza bien instruida puede lograr éxito en los alumnos.
5. Iniciar una campaña de sensibilización a las instituciones educativas para que conozcan los requisitos que el estudiante debe llenar para que pueda llevar a cabo un aprendizaje de la lectura, ya que de esta forma evitarán frustración, enojo, desesperación, entre otros. Si el estudiante llega a la adecuada madurez lectora, le será más fácil aprender a leer.
6. Organizar talleres de capacitación para los docentes sobre temas educativos relevantes para que se actualicen y su formación aumente. De esta manera se

pueden aumentar capacidades como: ser mediador entre el proceso de aprendizaje, una guía para el estudiante, un conocedor de fortalezas, y un evaluador de su forma de enseñar.

7. Es fundamental que los centros educativos utilizan pruebas como el ELGI para determinar el aprestamiento que sus estudiantes poseen para la lectura y escritura.

VIII. Bibliografía

Alfonso, S., Deaño, M. (2010). *Etapas lectoras evolutivas y procesos cognitivos*.

Universidad de Vigo. España. 15 pp.

Alvarez, L. (1996). *Dificultades en la adquisición del proceso lector*. Consultado

en: <http://www.psicothema.com/pdf/55.pdf>. Accedido el 10 de abril de 2011.

Amadio, M. (1990). *La Repetición escolar en la enseñanza primaria: Una*

perspectiva global. Oficina Internacional de Educación. 83 pp.

Artiles, A., Pianta, R. (1993). *Winds of change in Guatemala's education*

system. International journal of Special Education. 1-14 pp.

Ávalos, M. (2006). *Competencias en preescolar*. Trillas, México. 167 p.

Bazan, J. (2010). *Análisis psicométrico de EGRA y su validez concurrente con otras*

evaluaciones de desempeño e nlectura: caso Honduras y Nicaragua. USAID.

Estados Unidos. 78 pp.

Bell, S., McCallum, S., y Cox, E. (2003). *Toward a research-based assessment of*

dyslexia: Using cognitive measures to identify reading disabilities. Journal of

Learning Disabilities. Vol 33. 505-516 pp.

Braslavsky, B. 1962. *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*.

Editorial Kapelusz, Buenos Aires. 294p.

Brophy, J. (2006). *Grade Repetition*. International Academy of Education and International Institute for Educational Planning. Francia. Consultado en: <http://www.unesco.org/iiep/PDF/Edpol6.pdf>. 43 pp. Accedido el 20 de enero de 2012.

Calletano, L. (2000). *Modelos y tendencias de la formación docente*. Revista Organizacional de Estados Unidos. Estados Unidos. 10 pp.

Cardelli, J. (2001). *Formación Docente en América Latina*. Cuadernos de Pedagogía. N° 308. Diciembre. Barcelona, 9 pp.

Carroll, D. (2006). *Psicología del Lenguaje*. 4ªed. Thomson, Madrid. 501 pp.

Castro, V., y Laguna, J. (2009). *Honduras diagnóstico de capacidades de lectura*. RTI international. Managua, Nicaragua. 101 pp.

Castro, V., Laguna, J., Mayorga, N. (2009). *Informe de resultados: EGRA 2008*. RTI international. Managua, Nicaragua. 216 pp.

Coloma, G. (2010). *Importancia económica de las características fonéticas del idioma español y sus variedades regionales*. Universidad del CEMA. Argentina, Buenos Aires. 22 pp.

Condemarin, M. (1996). *Madurez Escolar*. 8ªed. Editorial Andrés Bello. Chile. 411 pp.

Crouch, L. (2006). *La fluidez lectora como indicador operacional*. Consultado en www.educared.pe/modulo/upload/119108908.doc. Accedido el 10 de abril de 2011.

Cuetos, F. (2006). *Psicología de la lectura*. 4ªed. Praxis, Madrid. 125 pp.

Cummings et al. (2008). *Guía para la administración y Calificación de IDEL*.

Consultado en: https://dibels.uoregon.edu/resources/big_ideas/comprehension.php

Accedido el 25 de marzo de 2011.

Daviña, L. (2003). *Adquisición de la Lectoescritura*. Homo Sapiens Ediciones, Argentina. 106 p.

Del Valle, M. (2010). *La repitencia en primer grado. Factores que influyen e impactan en los grados siguientes*. Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa. Ministerio de Educación. Guatemala. 82 pp.

Díaz, I. (2000). *La enseñanza de lectoescritura*. Consultado en:

<http://home.coqui.net/sendero/lectoescritura.pdf>. Accedido el 10 de abril de 2011.

Downing, J. (1974). *Madurez para la lectura*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires. 127 pp.

- Estrada, J. (2011). *El futuro laboral para los egresados de magisterio en Guatemala*. Reforma Educativa en el Aula. Informes breves de investigación. N°2. 2pp
- Garnier, L. (2008). *Repetir o pasar ¿y la deserción?* Ministerio de Educación Pública. Costa Rica.
- Golder, C. (2005). *Leer y comprender*. 3ªed. Siglo XXI ediciones S.A., México. 221 pp.
- Huchim, D., Fernández, J. (2009). *Mejoramiento de la calidad docente, utilización de la norma ISO-10015 en el CETis 104*. Revista Electrónica “Actualidades investigativas en educación”. 26 pp.
- Hurtado, E. y Manzano, J. (2006). *Recomendaciones para leer rápidamente*. Consultado en <http://profcarlosguevara.nireblog.com/post/2008/01/28/03-lecturas-de-comprension-lectora>. Accedido el 27 de marzo de 2011.
- Jiménez, E. (2009). *Manual para la evaluación inicial de la lectura en niños de educación primaria*. USAID. 118 pp.
- Jiménez, E., García de la Cadena, C., (2007). *Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross-National Study of the Prevalence and Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities*. Learning Disabilities & Practice. 161-169 pp.

- Jiménez, E., García de la Cadena, C., Siegel, L., O'Shanahan, I., García, E. y Rodríguez, C. (2011). *Gender Ratio and Cognitive Profile in Dyslexia: A Cross-National Study*. *Reading & Writing*, 24 (7), 729-747.
- Jiménez, E., O'Shanahan, I., Tabaraue, M. et al. (2008). *Evolución de la escritura de palabras de ortografía arbitraria en lengua española*. *Psicothema*. Vol 20 N° 4. 766-794 pp.
- Jiménez, E., Rodrigo, M. (1994). *Is it true the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ?* *Journal of learning disabilities*. Volumen 27. N° 3. 155-163 pp.
- Jiménez, E., Rodrigo, M. (2000). *¿Es relevante el criterio de discrepancia CI-rendimiento en el diagnóstico de la dislexia?* *Revista de Psicología General y Aplicaciones*. Volumen 53. 11 pp.
- Jiménez, E., Rodríguez, C., Guzmán, R. y García, E. (2008). *Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades específicas de aprendizaje*. *Revista de Educación*, 353. 26 pp.
- Jiménez, E., Siegel, L., O'Shanahan, I. y Ford, L. (2009). *The relative roles of IQ and cognitive processes in reading disability*. *Educational Psychology*. Vol. 29, No. 19 pp.

Juárez y Asociados. (2009). *Informe Técnico de Evaluación de Lectura para Grados Iniciales-EGLI-*. USAID. Guatemala. 73 pp.

Juárez y Asociados. (2010). *Estrategia del sistema nacional de formación docente y plan de implementación*. USAID, REAULA. Guatemala. 34 pp.

Lerner, M. (1984). *Proceso Lector*. Consultado en:

http://docencia.udea.edu.co/educacion/lectura_escritura/proclector.html. Accedido el 10 de abril de 2011.

Martín, L. (2006). *El estatus de [š] en el español de Guatemala*. Consultado en:

<http://academic.csuohio.edu/guatespn/Status%20of%20%5Bs%5D%20--%20review%20of%20the%20dictionariesSpn.html>. Accedido el: 20 de enero de 2012.

Ministerio de Educación. (2005). *Currículo Nacional base*.

DICADE/DIGEBI/PORASE. Guatemala. 94 pp.

Ministerio de Educación. (2006). *La Reforma Educativa, Logros y Desafíos*.

Consultado en:

[http://cadep.ufm.edu/Seminarios/SeminarioEconomia5/Lecturas/Reforma%20Educativa%20en%20Marcha%20\(2%20\).pdf](http://cadep.ufm.edu/Seminarios/SeminarioEconomia5/Lecturas/Reforma%20Educativa%20en%20Marcha%20(2%20).pdf). Accedido el 10 de Agosto de 2011.

Ministerio de Educación. (2007). *La Reforma Educativa está en Marcha*.

Consultado en:

<http://cadep.ufm.edu/Seminarios/SeminarioEconomia5/Lecturas/Reforma%20Educativa.pdf>. Accedido el 18 de febrero de 2012.

Ministerio de Educación. (2008). *Currículum Nacional Base*. DIGECADE. Guatemala. 177pp.

Ministerio de Educación. (2011). *Comunicación y lenguaje, primer grado*. Guatemala. 258 pp.

Montenegro, M. (2010). *Estudio de disponibilidad léxica en estudiantes de tercero y sexto primaria de escuelas públicas del departamento de Guatemala*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Guatemala. 4 pp.

Montgomery, D. (2004). *Probabilidad y Estadística aplicada a la Ingeniería*. 2ª ed. Limusa Wiley, México. 817 pp.

Narváez E., y Cardona, S. (2009). *La enseñanza de la lectura académica: un objeto de formación docente*. *Lectura y Vida*. Año 3 No 5. 67 pp.

Papalia, D. (2005). *Desarrollo Humano*. 9ªed. McGraw Hill, México. 785 pp.

Parrilla, M. (2006). *La resiliencia en niños con repitencia escolar. Estudio con niños y niñas que cursan tercer año primaria del Complejo Escolar para la Paz (CEPAZ)*. Tesis Universidad de San Carlos de Guatemala.

Portilla, C. (2009). *Aprender Vocabulario por medio por medio de la Producción de Textos y la generación de Tablas de doble Entrada*. *Lectura y Vida*. Barcelona. 19 pp.

Rimari, W. (2003). *Qué es y cómo desarrollar la comprensión lectora*. Consultado en:

<http://74.125.47.132/search?q=cache:BbSlAagR5tMJ:www2.minedu.gob.pe/fondep/boletin/Lectura.pdf+fluidez+lectora+en+tercer+grado+de+primaria&cd=6&hl=es&ct=clnk&gl=gt>. Accedido el 3 de abril de 2009.

Pizarro, E., Rioseco, R. (2009). *Hacia una pedagogía preventiva*. Lectura y vida. 11 pp.

Prado, L., Plourde, L. (2008). *Increasing Reading Comprehension through the explicit teaching of reading strategies: is there a difference among the genders?* Northwest Evaluation Association. 13 pp.

Romero, G. (2008). *La importancia del proyecto curricular en el sistema educativo*. Innovación y experiencias educativas. N° 13. 9 pp.

Rubio, F., y Rosales, L. (2010). *Informe Técnico de Evaluación de lectura para grados Iniciales*. Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. Guatemala. 73 pp.

Schiefelbein, E. y Schiefelbein, P. (2000). *Determinantes de la Calidad: ¿Qué falta mejorar?* Revista perspectivas Vol 4. Consultado en: <http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N1/Schiefelbein-EyP.pdf>. Accedido el 20 de enero de 2012.

Siegel, L., Smythe, I. (2005). *Reflections on research on reading disability with special attention to gender issues*. Journal of learning disabilities. Vol 38. N°5. 473-477 pp.

Terra, O. (2003). *Correlación y regresión lineal*. Consultado en:
http://nutriserver.com/Cursos/Bioestadistica/Correlacion_Regresion.html. Accedido el 10 de abril de 2011.

Torres, R. (1995). *Repetición escolar, ¿Falla del alumno o falla del sistema?* Evaluación, Aportes de la Capacitación, 1. Consultado en:
<http://www.fronesis.org/documentos/torres1995repeticion.pdf>. Accedido el 20 de Enero de 2012.

Troncoso, X. (2007). *Reflexiones para la educación escolar*. Revista Académica. No 33. 87-109 pp.

Valdivieso, L. (2002). *La Conciencia Fonológica como una zona de desarrollo próximo para el Aprendizaje Inicial de la Lectura*. Estudios Pedagógicos. N°28. 177pp.

Valdivieso, L., Villalón, M., Orellana, E. (2004). *Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes*. Estudios pedagógicos. N° 30. 7-19 pp.

Valdivieso, L. (2005). *La teoría del procesamiento verbal sobre el retardo lector específico*. Lectura y vida. 6 pp.

Valdivieso, L. (2005). *La alfabetización inicial un factor clave del rendimiento lector*. Revista Digital Umbral 2000. 10 pp.

Vellutino, F., Scanlon, D. (1987). *Phonological coding, phonological awareness and Reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study*. American Psychological Association. 321-363 pp.

Viano, V. (2002). *Actividades de lectura crítica para conseguir una lectura eficaz*. 2ªed. Grupo Editorial Ceac, S.A., España. 93 p.

IX. ANEXOS



27 de Julio de 2011

**CARTA DE ACUERDO DE RESPONSABILIDAD
PROYECTO DE INVESTIGACIÓN**

Yo Carolina Sáenz de Tejada, con número de carné 07193 me comprometo a participar en el proyecto de Investigación:

Dicho proyecto esta sujeto a los siguientes lineamientos:

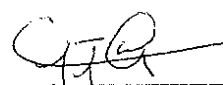
- a) Estamos de acuerdo que la prueba ELGI pertenece a MIVEDUC/DIGEDUCA y será utilizada como parte del proyecto de graduación de la estudiante Carolina Saenz de Tejada. Dicho proyecto esta asesorado por MSc. Claudia García de la Cadena de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG).
- b) Los materiales, instrumentos, pruebas, protocolos, manuales son de uso estrictamente confidencial y no pueden ser publicados en los anexos del trabajo de graduación modalidad de tesis.
- c) La información obtenida durante el trabajo campo ha sido previamente autorizada por MINEDUC/DIGEDUCA para ser utilizado.
- d) Este proyecto de investigación será utilizado como mi trabajo de tesis el cual será sujeto a futura presentación y publicación.
- e) Tendré derecho a participar como autora de dicho trabajo según acuerdo coordinado en el Depto. de Psicología de la UVG.
- f) Me comprometo a seguir los lineamientos éticos y profesionales que exige este proyecto, así como los requeridos para realizar investigación en humanos.

Cualquier duda en relación al manejo del material o al desarrollo del proyecto está cargo de la MSc. Claudia García de la Cadena quien se encuentra en el Depto. de Psicología Oficina G-203 tel 23 68 83 41 o en el correo claudigd@uvg.edu.gt

Acepto


MSc. Claudia García de la Cadena

Acepto


Carolina Sáenz de Tejada



Departamento de Psicología

Guatemala, 24 de Agosto del 2011

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estimados Padres de Familia:

Como parte de los requisitos académicos para obtener el grado de Licenciatura en Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala, actualmente estoy realizando mi proyecto de investigación titulado **“Destrezas de Lectura usando la Evaluación de Lectura para los grados iniciales (ELGI): una muestra guatemalteca”**; el cual tiene como objetivo obtener indicadores sobre los conocimientos que posee su hijo para leer; ya que para aprender debemos de leer bien.

Se estarán realizando evaluaciones a todos los alumnos de Primer grado de primaria. La evaluación se llevará a cabo en dos fases: una prueba colectiva y luego una prueba individual. Estaremos iniciando dichas evaluaciones el día viernes 16 de septiembre de 2011, las cuales no tienen costo para el alumnado y nos permitirá ofrecer información relevante a los docentes.

Siguiendo la normativa ética para trabajar con el alumnado estamos solicitando su autorización para participar en el proyecto. Por favor firmar el codo adjunto donde usted autoriza a su hijo/a participar en las evaluaciones.

Carolina Saenz de Tejada Del Aguila
Estudiante de 5to
Licenciatura en Psicología

MSc. Claudia García de la Cadena
claudigd@uvg.edu.gt
Departamento de Psicología
Universidad del Valle de Guatemala

HOJA DE CONSENTIMIENTO DEL PADRE/MADRE/ENCARGADO/A

Guatemala, _____ de _____ 2011

Mi hijo/a _____ de Primer grado Primaria tiene mi permiso para participar en todas las actividades de evaluación que requiere la investigación Destrezas de Lectura usando la Evaluación de Lectura para los grados iniciales (ELGI): una muestra guatemalteca.

Firma/huella del padre/madre o Encargado

Firma de la investigadora

Consentimiento Informado

Soy estudiante del 5 año de la Licenciatura en Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala. Para obtener el grado de licenciatura es necesario realizar un trabajo de graduación. Dicho trabajo lleva por nombre: Destrezas de Lectura usando la Evaluación de Lectura para los grados iniciales (ELGI): una muestra guatemalteca

La participación es voluntaria, si desea participar en la investigación, firme en la parte de abajo.

Si tiene alguna duda o consulta puede avocarse con Carolina Sáenz de Tejada (investigadora del presente estudio) o con mi directora de Departamento MsC. Claudía García de la Cadena.

De antemano muchas gracias,

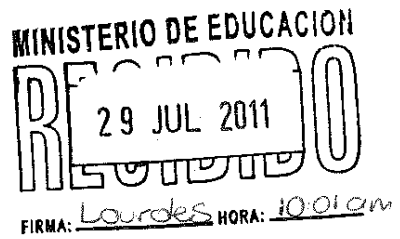
Carolina Sáenz de Tejada
Estudiante de la Universidad del Valle de Guatemala

Autorización

He leído el procedimiento descrito arriba. La investigadora me ha explicado el estudio y ha contestado mis preguntas. Voluntariamente doy mi consentimiento para que las respuestas brindadas en este instrumento sean consideradas en el estudio sobre Destrezas de Lectura usando la Evaluación de Lectura para los grados iniciales (ELGI): una muestra guatemalteca

Firma Participante

Fecha



27 de Julio de 2011

CARTA DE ACUERDO DE RESPONSABILIDAD PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Yo Carolina Sáenz de Tejada, con número de carné 07193 me comprometo a participar en el proyecto de Investigación:

Dicho proyecto esta sujeto a los siguientes lineamientos:

- a) Estamos de acuerdo que la prueba ELGI pertenece a MIDEUC/DIGEDUCA y será utilizada como parte del proyecto de graduación de la estudiante Carolina Saenz de Tejada. Dicho proyecto esta asesorado por MSc. Claudia García de la Cadena de la Universidad del Valle de Guatemala (UVG).
- b) Los materiales, instrumentos, pruebas, protocolos, manuales son de uso estrictamente confidencial y no pueden ser publicados en los anexos del trabajo de graduación modalidad de tesis.
- c) La información obtenida durante el trabajo campo ha sido previamente autorizada por MINEDUC/DIGEDUCA para ser utilizado.
- d) Este proyecto de investigación será utilizado como mi trabajo de tesis el cual será sujeto a futura presentación y publicación.
- e) Tendré derecho a participar como autora de dicho trabajo según acuerdo coordinado en el Depto. de Psicología de la UVG.
- f) Me comprometo a seguir los lineamientos éticos y profesionales que exige este proyecto, así como los requeridos para realizar investigación en humanos.

Cualquier duda en relación al manejo del material o al desarrollo del proyecto está cargo de la MSc. Claudia García de la Cadena quien se encuentra en el Depto. de Psicología Oficina G-203 tel 23 68 83 41 o en el correo claudigd@uvg.edu.gt

Acepto


MSc. Claudia García de la Cadena

Acepto


Carolina Sáenz de Tejada

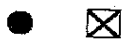
Cuestionario de enseñanza de lectura y escritura

No. Formulario

--	--	--	--

- 15. La ortografía y la gramática son el centro de la enseñanza de la escritura. V F
- 16. Los niños tienen madurez cognitiva para iniciar el aprendizaje de la lectura antes de ingresar a primero primaria. V F
- 17. El aprestamiento se refiere solo al aprendizaje de trazos básicos para preparar a los estudiantes para la escritura. V F
- 18. La comprensión oral es la base de la comprensión lectora. V F
- 19. La redacción es un proceso cognitivo que debe desarrollarse en clase de manera sistemática. V F
- 20. No es necesario aprender sonidos de las palabras, se puede aprender a leer a través de reconocer palabras completas. V F
- 21. Algunos grafemas tienen más de un fonema. V F
- 22. Los estudiantes aprenden a leer solamente una vez y luego transfieren la destreza a otros idiomas. V F
- 23. Los niños deben aprender a leer y escribir en letra de molde y letra de carta. V F
- 24. Los niños que invierten letras en primero primaria padecen de dislexia. V F
- 25. La conciencia fonémica puede desarrollarse a través de onomatopeyas y rimas. V F
- 26. Para aumentar la velocidad lectora basta con leer mucho. V F
- 27. Para aumentar la fluidez lectora basta con leer mucho. V F
- 28. Una estrategia para desarrollar comprensión lectora es desarrollar destrezas antes, durante y después de la lectura. V F
- 29. Las comprobaciones de lectura son la única forma de verificar que un niño comprendió el texto que leyó. V F
- 30. En un producto de escritura, elaborado por un niño de primaria, es imprescindible calificar ortografía. V F
- 31. Aprender a leer es como aprender a hablar, ocurre naturalmente después de mucha práctica y exposición a la lectura. V F
- 32. El vocabulario influye en el aprendizaje de la lectura. V F

Forma correcta de hacer marcas y escribir números ó letras



1	2	3	4	5	6	7	8	9	0
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z

9482010116



