

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias y Humanidades



Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la
niñez de segundo grado durante la pandemia por COVID-19,
Tegucigalpa, Honduras, 2022

Trabajo de graduación presentado por Héttter Joseph Núñez Matute
para optar al grado académico de Máster en Educación con Énfasis
en Lectoescritura Inicial

Guatemala,

2022

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA

Facultad de Ciencias y Humanidades



Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la
niñez de segundo grado durante la pandemia por COVID-19,
Tegucigalpa, Honduras, 2022

Trabajo de graduación presentado por Héttter Joseph Núñez Matute
para optar al grado académico de Máster en Educación con Énfasis
en Lectoescritura Inicial

Guatemala,

2022


Vo. Bo. Asesor (f) Carla Leticia Paz

PhD. Carla Leticia Paz

Tribunal Examinador

Asesor: (f) Carla Leticia Paz

PhD. Carla Leticia Paz

Revisor: (f) 
M.A. Mario Quim Can

Revisor: (f) 

M. Sc. Silvia Camacho Calvo

Guatemala, 5 de diciembre de 2022.

Prefacio

La necesidad es la madre del ingenio. Durante la pandemia, el deseo de aprender, de disfrutar de la vida y de sobrevivir hizo cambios significativos en la humanidad. Esta tesis se refiere a esos cambios que se hicieron durante el aislamiento para cubrir la necesidad de aprender, aun contra todas las dificultades.

Particularmente, la idea de esta investigación surgió gracias al grupo de primer grado que atendí en plena pandemia. Y sí, al igual que los docentes encuestados acá, di clases por mensajería instantánea, por videoconferencia, por medio de material impreso y, de vez en cuando, en la escuela. Escribí esta tesis con la esperanza de que la educación no vuelva a ser la misma después de esta crisis sanitaria.

También, gracias a esas fuerzas que nos llegan de manera extraña, a ese deseo inexplicable de seguir adelante y a la fortaleza que, en nuestra condición humana, atribuimos a Dios. Gracias también a la lozanía y al temple que nos llegan de seres que podemos nombrar: mamá, hermanos y amigos. Gracias a mi asesora, una intelectual con sencillez para enseñar. Finalmente, guardo una especial gratitud hacia mis colegas de clase: personas con quien compartimos el gusto de enseñar y de aprender. A todos mis profesores, muchas gracias también.

Contenido

Prefacio.....	v
Lista de tablas.....	ix
Lista de figuras.....	x
Resumen.....	xi
Abstract.....	xii
CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	1
1.1. Introducción.....	1
1.2. Antecedentes.....	6
1.2.1. Estudios sobre comprensión lectora.....	7
1.2.2. Estudios sobre las habilidades que influyen en la habilidad lectora.....	11
1.3. Planteamiento del problema.....	20
1.4. Preguntas de investigación.....	25
1.5. Justificación.....	26
CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO.....	30
2.1. Marco contextual.....	30
2.1.1. Generalidades de Honduras.....	30
2.1.2. Situación educativa.....	32
2.1.3. La situación educativa durante la pandemia.....	33
2.1.4. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Honduras.....	34
2. 2. Marco conceptual.....	38
2.2.1. La concepción simple de la lectura.....	39
2.2.2. Conciencia fonológica.....	42

2.2.3. Principio alfabético.....	44
2.2.4. Decodificación y fluidez lectora.....	46
2.2.5. Comprensión lectora.....	50
2.2.6. La Educación Remota en Emergencia (ERE).....	51
CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	55
3.1. Alcances del estudio	55
3.2. Objetivos de la investigación.....	56
3.3. Hipótesis de la investigación	57
3.4. Participantes.....	58
3.5. Escenario	59
3.6. Instrumentos de recolección de información.....	59
3.7. Procedimiento.....	67
3.8. Diseño del método	67
3.8.1. Enfoque de investigación	68
3.8.2. Tipo de investigación o diseño metodológico	69
3.9. Descripción del proceso de análisis estadístico	70
3.10. Consideraciones éticas.....	72
CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	76
4.1. Presentación y análisis de los resultados	76
4.1.1. Primer factor: componentes del reconocimiento de las palabras asociados a la comprensión lectora.....	76
4.1.2. Segundo factor: estrategias de la modalidad de ERE y comprensión lectora.....	81
4.2. Discusión de resultados	85
4.3. Limitaciones que se presentaron.....	91

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES.....	94
CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES	97
CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	101
CAPÍTULO 8: ANEXOS	110
8.1. Prueba EGRA adaptada para Honduras, protocolo para el aplicador.....	110
8.2. Prueba EGRA adaptada para Honduras, hojas para el estudiante	117
8.3. Formato del consentimiento informado para madres, padres o encargados de familias	122
8.4. Recolección de datos	123

Lista de tablas

Tabla 1 Preguntas realizadas para identificar la frecuencia del uso de las estrategias de ERE	63
Tabla 2 Ponderaciones para el análisis factorial exploratorio	65
Tabla 3 Número de estudiantes por sexo que participaron en el estudio.....	77
Tabla 4 Número de estudiantes por edad que participaron en el estudio	77
Tabla 5 Estadísticas descriptivas de los resultados de la prueba EGRA	78
Tabla 6 Tabla de normalidad, prueba de Kolmogorov- Smirnov	80
Tabla 7 Coeficiente de correlación de Spearman de las variables analizadas.....	81
Tabla 8 Media de respuestas dadas por la población docente en la encuesta.....	83
Tabla 9 Estadísticas descriptivas	84

Lista de figuras

Figura 1 La cuerda de Scarborough (2001).....	40
Figura 2 Hipótesis y variables de la investigación	71
Figura 3 Diagrama de caja simple del nivel de desempeño de comprensión lectora	88
Figura 4 Fotografía del investigador aplicando la prueba EGRA	123

Resumen

La comprensión lectora está determinada por diversos factores. De acuerdo con la Concepción Simple de la Lectura (CSL), existen dos grandes habilidades que componen la lectura avanzada: la comprensión general del lenguaje y el reconocimiento de las palabras. Para efectos de este estudio, uno de los factores que se analizó está constituido por los componentes del reconocimiento de las palabras. Asimismo, dada la situación de la pandemia, el segundo factor analizado son las estrategias de Educación Remota en Emergencia (ERE) utilizadas. El propósito de esta investigación fue analizar la influencia de los factores mencionados en la comprensión lectora de la niñez de segundo grado que aprendió a leer durante la pandemia. Los resultados muestran que la rapidez en la lectura es la habilidad que mejor predice la comprensión. Asimismo, se observaron mejores resultados en la lectura de la niñez que recibió clases sincrónicas por medio de videoconferencias. Se concluye que, para mejorar la comprensión lectora de la niñez que es atendida por medio de ERE, es importante desarrollar los componentes del reconocimiento de las palabras y que, además, se les dé instrucción por medios sincrónicos. Para próximos estudios se recomienda seleccionar la muestra de forma probabilística y aumentar el tamaño de esta. También, se sugiere realizar análisis de ecuaciones estructuradas para identificar la relación interna que poseen las variables.

Abstract

Reading comprehension is determined by several factors. According to the Simple Concept of Reading (CSR), there are two major skills that make up advanced reading: general language comprehension and word recognition. For the purposes of this study, one of the factors analyzed is constituted by the components of word recognition. Also, given the pandemic situation, the second factor analyzed is the Emergency Remote Education (ERE) strategies used. The purpose of this research was to analyze the influence of the aforementioned factors on the reading comprehension of second grade children who learned to read during the pandemic. The results show that reading speed is the skill that best predicts comprehension. Likewise, better reading results were observed in children who received synchronous classes through videoconferencing. It is concluded that, to improve the reading comprehension of children who receive ERE, it is important to develop the components of word recognition and, in addition, to provide instruction through synchronous means. For future studies, it is recommended to select the sample in a probabilistic manner and to increase its size. It is also suggested that structured equation analysis be carried out to identify the internal relationship between the variables.

CAPÍTULO 1: FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

Este capítulo tiene como propósito orientar al lector adecuadamente para facilitar la comprensión del tema de investigación. Para lograr este objetivo, este apartado se ha dividido en cinco partes. En la primera parte, se describe el tema de estudio y se argumenta su importancia en el contexto hondureño. En el segundo apartado, se presenta el estado del arte del tema; es decir, un resumen y análisis de los estudios nacionales, regionales e internacionales relacionados con la investigación. En el tercer apartado, se presenta la justificación del tema para, luego, finalizar con la problematización y la justificación que sustenta este trabajo. A continuación, se presentan cada uno de estos apartados de forma amplia.

1.1. Introducción

Esta investigación tiene como propósito identificar los factores asociados al aprendizaje de la comprensión lectora en estudiantes de segundo grado, quienes cursaron su primer grado de forma remota, dada la situación de la pandemia por COVID-19. Los factores asociados tomados en cuenta son: en primer lugar, los componentes de la habilidad de reconocimiento de las palabras según la Concepción Simple de la Lectura (CSL) y, en segundo lugar, las estrategias de enseñanza con la que fue atendida la población estudiantil bajo la modalidad de la Educación Remota en Emergencia (ERE). Para el primer factor, se analizaron las variables de conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético y fluidez lectora (lectura de palabra, pseudopalabras y un pasaje). Para el segundo factor, se identificaron las estrategias utilizadas por los docentes bajo la modalidad de la ERE. En tal sentido, esta tesis busca analizar cómo la ERE influye en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura, analizando las siguientes dimensiones: ERE mediada por plataformas

virtuales y de videoconferencias, replicando la jornada escolar presencial; ERE por *mobile learning* con énfasis en el uso de WhatsApp como herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza; y, ERE mediada por material impreso y clases semipresenciales.

Investigar sobre los factores que influyen en el aprendizaje de la lectura se vuelve importante en Honduras porque, según el último Informe de Rendimiento Académico, el 64% de la población estudiantil del tercer grado no posee un nivel aceptable de comprensión lectora (Secretaría de Educación, 2017). En los informes anteriores, en donde se evaluaron estudiantes de primer grado, se mostró que, en 2007, el 72% de la muestra evaluada no podía leer comprensivamente (Secretaría de Educación, 2007). Aunque hay una mejoría en los resultados mostrados en la población evaluada de primer grado en 2015, existe un estancamiento en los aprendizajes. Esto se puede afirmar porque, desde hace algunos años, la cantidad de estudiantes en los niveles no aceptables solo ha disminuido dos puntos porcentuales en promedio (Secretaría de Educación, 2015). Esto significa que, en un largo periodo de tiempo, solo un bajo porcentaje de estudiantes ha mejorado su comprensión lectora.

Las evaluaciones regionales muestran resultados parecidos a los anteriores. Por ejemplo, en lectura hubo un promedio de 38% de respuestas incorrectas en preguntas inferenciales contestadas por los estudiantes de sexto grado, según el Tercer Estudio Regional y Explicativo- TERCE (UNESCO, 2015) y, peor aún, en vocabulario, el promedio de respuestas incorrectas es de 72%, según este mismo estudio. Lo anterior, da cuenta de las dificultades que tiene la comunidad estudiantil hondureña en lectura. En parte, además de los factores socioeconómicos (UNESCO, 2015; Perkins et al., 2013), estas dificultades se deben a la falta de la enseñanza explícita y sistemáticas de las habilidades de la lectura (Jiménez y O'Shanahan, 2008). La decodificación y la fluidez son habilidades que se deben aprender

durante los primeros años, ya que la automatización en el reconocimiento de las palabras es una de las variables que más influye en la comprensión lectora y, en los centros educativos hondureños, se está enseñando muy poco.

Estas dificultades son muy marcadas en los centros educativos oficiales del país, los cuales participan en estas evaluaciones. Asimismo, es importante resaltar que la comunidad estudiantil de las zonas rurales es la que presenta los resultados más bajos en lectura. Según la última evaluación de rendimiento académico, hasta un 7% más de estudiantes de las secciones de tercero y sexto grado de las zonas urbanas lograron ubicarse en niveles de desempeño aceptables en los resultados de las pruebas de comprensión lectora, frente a las secciones de estudiantes de las zonas rurales (Secretaría de Educación, 2017). Aunque en Honduras no hay estudios que analicen las brechas entre las zonas urbanas y rurales, en condiciones similares a otros países, se sabe que la falta de un ambiente letrado, ausencia de estímulos sociales, así como una deficiente educación preescolar, son los factores que influyen de forma negativa en la población rural en general (UNESCO, 2018).

En el ámbito de la formación docente, se sabe que el sistema presenta muchos retos en la educación del profesorado que enseña la lectoescritura. Al respecto, Flores (2020) sostiene que “el programa de formación inicial docente omite ámbitos requeridos para enseñar la lectura y la escritura como habilidades complejas” (p. 20). Con esto, se entiende que esas habilidades responden a los constructos que, según la evidencia, son los más influyentes para el aprendizaje de la lectura, tales como la conciencia fonológica, el principio alfabético y la velocidad de denominación (Del Valle y Mirón, 2017).

Aunado a los vacíos en la formación inicial docente, también se encuentran las deficiencias en el diseño curricular, vigente desde el 2003. Este instrumento normativo del Sistema Educativo Nacional se basa en un enfoque constructivista y en metodologías

globales para la enseñanza de la lectoescritura (DCNB, 2003; UNESCO, 2019). Al poseer un enfoque constructivista, concibe a la lectura como un producto y no como una capacidad resultante de la enseñanza y aprendizaje de diversas habilidades. Asimismo, privilegia la enseñanza de la lectoescritura a través de palabras y frases, cuando, según la evidencia, la lengua española, por ser transparente, se aprende a decodificar más rápido con métodos fonéticos o sintéticos (Carpio, 2013). Esta concepción del currículo también ha influido en el desarrollo de los materiales de enseñanza, los cuales plantean actividades con métodos globales, carecen de enseñanza explícita de las habilidades de lectura, no poseen fluidez lectora ni vocabulario (SSG, 2017).

La pandemia es una situación que, en los últimos dos años, ha incrementado los problemas del sistema. Sin embargo, como se explicó, el detrimento de los resultados de aprendizaje en lectura y escritura también se han visto afectados por problemas como la formación docente, el currículo y los materiales educativos.

Asimismo, es importante hacer notar que la pandemia provocada por el COVID-19, atenuó las brechas entre las zonas urbanas y rurales, así como los contextos de la población estudiantil que vive en pobreza. Según un estudio publicado por el Observatorio Universitario de la Educación Nacional Internacional (2020), solo el 29% de los estudiantes del primer y segundo ciclo de Educación Básica de la zona rural, pudieron comunicarse con su profesor durante los primeros meses de la pandemia; este porcentaje de estudiantes conectados aumenta en la zona urbana, en donde el 45.1% si tuvo acceso a educación en línea (Alas et al., 2020). Esta población estudiantil con dificultades para acceder a clases en línea ha sido la más vulnerable durante la pandemia, porque, en muchos casos, coincide con la población que vive en pobreza y, por lo tanto, tienen que decidir entre comprar la conexión a internet o adquirir alimentos. Esto coincide con lo declarado por Currea y Quintero (2020), quienes

afirman que los estudiantes de contextos rurales generalmente poseen baja conectividad y, por lo tanto, tienen menos oportunidades de acceder a una educación a distancia efectiva. Esta situación crítica, también aplica a estudiantes de hogares desfavorecidos que tienen dificultad para asegurar su alimentación.

Producto de la pandemia, el Sistema Educativo Nacional desarrolló el proceso de enseñanza y aprendizaje a través de la ERE, la cual indica un cambio en los canales, herramientas y estrategias de instrucción, de tal manera que la enseñanza y el aprendizaje se realicen incluso en situación de difícil acceso. Implica el desarrollo de acciones educativas remotas que, en otras situaciones, se impartirían de manera presencial o híbrida; sin embargo, esta modalidad solo cumple con una función temporalmente, ya que, en cualquier momento, el sistema retoma las modalidades tradicionales, una vez que la emergencia haya disminuido. El objetivo principal de la ERE no es recrear un ecosistema educativo idéntico al existente, sino más bien “proporcionar acceso temporal a la instrucción y a los apoyos instructivos de una manera rápida y fácil de instalar durante una emergencia o crisis” (Hodges et al., 2020, p. 17).

En general, la crisis provocada por la pandemia intensificó las desigualdades educativas en Honduras; principalmente, por la falta de acceso a la tecnología (Silva y Vaz, 2021). Ante esta dificultad, los materiales educativos y las metodologías deben adaptarse de tal manera que sean viables, funcionales y efectivos, aún en contextos de enseñanza remota o a distancia. Si bien, las dificultades de conexión y la ausencia de soporte tecnológico han sido los mayores problemas a los que se enfrentan las familias y la población infantil, hay mucho que los centros educativos y los docentes pueden hacer. Priorizar el currículo; considerar los contenidos de acuerdo con la pertinencia, esencialidad y gradualidad; utilizar metodologías basadas en evidencia, variadas, relevantes y adecuadas; así como flexibilizar

el sistema educativo, son acciones estratégicas que pueden disminuir la brecha causada por la falta de acceso a la tecnología y la comunicación con el docente (UNICEF, 2020). Es de suma importancia que los tomadores de decisiones obtengan evidencia nacional y contextualizada que les permita definir la política educativa, misma que orienta los procesos de desarrollo curricular, formación docente y producción de materiales educativos de enseñanza para la situación actual y la futura.

En el caso de Honduras, la ERE no debe considerarse como una modalidad del pasado, sino mantenerse como una modalidad alternativa para la población estudiantil que sufre de desplazamientos forzados o migración irregular motivados por la violencia, pobreza o deseos de reunificación familiar (Coello, 2020). Del mismo modo, se sabe que es un país muy vulnerable a diversos fenómenos naturales como inundaciones, huracanes y sequías, los cual se intensificarán debido al cambio climático; así como también a enfermedades adicionales al COVID-19, como las epidemias del dengue, chikungunya y zika (Banco Interamericano de Desarrollo [BID], 2021). Honduras debe ofrecer múltiples oportunidades a la población infantil de tal manera que, a pesar de las dificultades, puedan estar en contacto con el sistema educativo y experiencias de aprendizaje diseñada por técnicos y docentes expertos.

1.2. Antecedentes

Este apartado tiene como propósito mostrar un análisis de los estudios, artículos científicos e informes revisados. Estos antecedentes, fueron sistematizados a través de la búsqueda de diferentes bases de datos de acceso libre, tales como: Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal (Redalyc); Scientific Electronic Library Online (SciELO); Difusión de Alertas en la Red (Dialnet); Education Resources Information Center (Eric); y el Índice Latinoamericano de Publicaciones Científicas Seriadadas (Latindex).

Asimismo, se tomaron en cuenta publicaciones regionales, desarrolladas en el marco de instituciones como la Secretaría de Educación de diferentes países, universidades, organizaciones de la Cooperación Internacional y no gubernamentales. De preferencia, se seleccionaron estudios, artículos e informes realizados desde el 2017; sin embargo, dada la complejidad del tema y la poca evidencia en español, también se revisaron publicaciones de años anteriores.

Para el análisis, se realizó, en primer lugar, un resumen a través de fichas bibliográficas con información general de la literatura consultada, resumen de la metodología y del marco teórico, resultados, discusión y vacíos de la investigación. A partir de estas fichas bibliográficas, más la lectura complementaria de artículos, informes y libros, se comenzó a construir el presente documento analítico.

Para el levantamiento del texto, se estructuró la información de acuerdo con los siguientes apartados: comprensión lectora y habilidades que influyen en la comprensión lectora. En cada apartado, se describió el contenido de los textos analizados, resaltando en los aspectos metodológicos y resultados para, posteriormente, redactar un análisis que muestra los vacíos y oportunidades de investigación.

1.2.1. Estudios sobre comprensión lectora

Si bien, leer implica la decodificación de signos impresos; esta compleja actividad cognitiva, incluye obligatoriamente la construcción de un modelo mental que tiene coherencia con el sentido del texto leído (Muñoz y Schelstraete, 2008). Existe un consenso generalizado en cuanto a las habilidades que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura y la comprensión lectora (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Este consenso, contempla habilidades como comprensión y expresión oral, el procesamiento fonológico, procesos de memoria, habilidades de reconocimiento de las palabras y las habilidades de escritura (Jiménez y

O'Shanahan, 2010). En los países de lengua española, diversos estudios han tratado de generar información acerca del desarrollo de la comprensión lectora, así como de las habilidades que más influyen en esta competencia. A continuación, se presenta una descripción de los estudios que valoran las habilidades que influyen en esta habilidad, así como un breve análisis de los vacíos.

En la comunidad hispanoparlante en general, existen muchas investigaciones para estudiar la comprensión lectora. Estos procesos se han realizado con el propósito de identificar los métodos más efectivos, las habilidades que más influyen en esta y otras variables como la formación docente o contexto.

En cuanto a las metodologías y estrategias más efectivas, en España se realizó un estudio para determinar el impacto de un programa de enseñanza explícita de la comprensión lectora y vocabulario. Fonseca et al. (2018), concluyeron, en su estudio que:

Los niños de desarrollo típico, en estas edades, tienden a centrarse en diferentes aspectos de la lectura, pero necesitan enseñanza explícita para desarrollar la comprensión de distinto tipo de textos. Durante muchos años las escuelas han asumido que la comprensión de los niños se desarrollaría naturalmente una vez que fueran capaces de decodificar y estuvieran expuestos a los textos. La enseñanza explícita de la comprensión lectora no ha sido una meta importante. (p. 96).

Esto indica que no es suficiente poseer las habilidades de decodificación para lograr la comprensión lectora de los estudiantes; sino que, adicionalmente, es importante también que reciban enseñanza explícita de las estrategias de comprensión lectora. Y, no solo eso, el vocabulario es, también, una variable facilitadora de la comprensión lectora. Al respecto, otro estudio realizado en España, por Suárez et al., (2010), llegó a la conclusión de que “existe

una correlación marcada entre el nivel de vocabulario y la comprensión lectora” (p. 23) de los estudiantes evaluados. Entonces, además de la habilidad para decodificar, poseer un vocabulario amplio y profundo, así como conocer y utilizar las estrategias de comprensión lectora son variables determinantes en la adquisición de la comprensión lectora.

Asimismo, se han realizado otras investigaciones a nivel latinoamericano. En México, por ejemplo, Gómez (2008) llevó a cabo un estudio para generar información acerca del desarrollo de las competencias lectoras de la población estudiantil de primer a tercer grado que viven en marginación económica y limitaciones culturales. El autor evaluó a los tres grupos de estudiantes en conocimiento de grafías, conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez lectura y comprensión lectora.

El estudio demostró que la niñez que ingresa al primer grado en las escuelas públicas tiene un nivel muy bajo de comprensión lectora, a pesar de que han asistido a prebásica. Además, demostró que la fluidez lectora fue la habilidad que más influyó en la población evaluada que tenía un nivel alto de desarrollo de la comprensión lectora. Asimismo, las habilidades para segmentar fonemas y para reconocer las letras fueron altamente correlacionadas con la fluidez, por lo que, según este estudio, la enseñanza de estas habilidades es muy importante. A pesar de ello, el estudio no especifica qué nivel de comprensión lectora fue valorado en la muestra que participó en el estudio. Este dato es importante, porque la comprensión puede ser valorada desde el nivel literal, inferencia, crítico o todos al mismo tiempo y, dependiente del nivel analizado, las habilidades que influyen pueden variar.

Por otro lado, en Chile, también se han realizado estudios para determinar las habilidades que influyen en la comprensión lectora. Un estudio efectuado por Hudson et al., (2013), con 140 estudiantes de primer grado, demostró que la población estudiantil que recibe

instrucción a través de métodos sintéticos que enfatizan en la enseñanza del principio alfabético, “logran mayor desarrollo en el reconocimiento de afirmaciones contenidas en un párrafo o texto simple luego de leerlo” (p. 111). Esto corrobora el hecho de que el procesamiento fonológico y el conocimiento del principio alfabético, son habilidades que influyen en la adquisición de la comprensión lectora.

Por otro lado, en Centroamérica, también se han desarrollado estudios relacionados con la lectura, aunque no específicamente en comprensión lectora. En El Salvador, la USAID desarrolló, en 2018, una investigación para evaluar la lectura inicial en 1905 estudiantes de 125 centros educativos. Sin embargo, el alcance del estudio fue muy reducido en la teoría de la lectura, ya que solo evaluó capacidades mecánicas y no comprensión lectora. De todos modos, un dato a resaltar en este estudio es que la fluidez lectora de la población evaluada estaba por debajo de los estándares de la región.

En el caso de Honduras, los estudios realizados en Español (Lectura) se han limitado a analizar variables o factores generales o externos. Por ejemplo, la participación de Honduras en el TERCE (2015) produjo como resultado un Estudio de Factores Asociados, el cual evaluó variables como expectativas de los padres de familia, uso y disposición de libros en casa, aspecto socioeconómico, tiempo de estudio en casa, entre otros. Del mismo modo, la Secretaría de Educación (2017) también llevó a cabo un estudio de factores asociados en los campos curriculares de Español (Lectura) y Matemáticas, pero tomando en cuenta variables como repitencia, abandono, expectativas, educativas, apoyo de los padres de familia y cantidad de libros en casa. Es decir que, en general, los estudios realizados no analizan variables lingüísticas, propias del aprendizaje de la lectoescritura, como la conciencia fonológica, el conocimiento del principio alfabético o la habilidad para decodificar.

1.2.2. Estudios sobre las habilidades que influyen en la habilidad lectora

Los estudios internacionales han demostrado que las habilidades que más influyen en el aprendizaje de la lectoescritura inicial son: el procesamiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación (Del Valle y Mirón, 2017; Jiménez y O'Shanahan, 2010; Alfonso et al. 2012; Cotto y Del Valle, 2018; Jiménez y O'Shanahan, 2008). Aunque unas variables influyen más que otras, lo cierto es que algunas de estas son condiciones necesarias, pero no suficientes. Así pues, en lenguas transparentes como el español, algunos aprendices adquieren la habilidad lectora, aunque no tengan la conciencia fonológica desarrollada (UNESCO, 2018). Sin embargo, es muy cierto que la habilidad para reconocer los sonidos es un facilitador que puede disminuir los tiempos y dificultades para aprender a decodificar. De todos modos, la enseñanza explícita y la práctica de la conciencia fonológica, el conocimiento del principio alfabético y la velocidad de denominación pueden mejorar el aprendizaje de la decodificación y, posteriormente, la comprensión lectora.

En general, los autores también tienen el acuerdo de que, para llegar a ser un lector experto, las personas deben poseer dos habilidades: la habilidad para reconocer las palabras escritas y la habilidad para comprender textos (Defior, 2014; Grace, 2017). El reconocimiento de las palabras escritas es una habilidad que debe ser automática y solo se logra con la práctica constante. La expectativa es que, al finalizar el proceso de lectoescritura inicial, los aprendices realicen el procesamiento léxico por la ruta visual, es decir, que puedan reconocer las palabras a golpe de vista (Montealegre y Forero, 2006). Por otro lado, la habilidad para comprender los textos escritos es otra habilidad que define a un lector competente. Al respecto, Goodman (1986) define que las personas lectoras, para ser expertas, deben emplear estas estrategias:

a) El muestreo: detectar índices que proporcionan información relevante; b) la predicción: se anticipa al texto apoyándose en conocimientos poseídos; c) la inferencia: utiliza conocimientos y los esquemas preexistentes para completar la información con el texto; d) el autocontrol: controla la comprensión durante la actividad de la lectura; y e) la autocorrección: detecta errores y considera nuevas hipótesis. (p. 45).

Las habilidades de lenguaje de mayor exigencia cognitiva son también decisivas en el aprendizaje de la lectura. El muestreo, la predicción, la inferencia, el autocontrol y la autocorrección son estrategias que las personas lectoras expertas utilizan durante la lectura, gracias, en muchos casos, a que han recibido enseñanza explícita para utilizarla. Bajo esta misma línea, Saldaña (2008) demostró que, incluso en la comunidad infantil que posee el trastorno del espectro autista, las inferencias puente y la activación de conocimientos previos, fueron dos habilidades muy determinantes en la comprensión de textos escritos.

Dada la revisión literaria anterior, en los siguientes apartados se analizarán las variables determinantes y facilitadoras en el aprendizaje de la lectoescritura inicial y la comprensión lectora. Se revisarán los estudios realizados a nivel internacional, latinoamericano y regional en conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético y velocidad de denominación o fluidez.

La conciencia fonológica es la capacidad para reflexionar sobre los elementos fónicos estructurales y los componentes formales del lenguaje oral, así como su correcta manipulación (Núñez y Santamarina, 2014). Por otro lado, la instrucción de la conciencia fonológica consiste en enseñar a dividir el lenguaje oral en fonemas o sonidos, sin apoyo de los grafemas (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Poseer conciencia fonológica es el hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los

fonemas (Dehaene, 2015). Por ejemplo, saber que la palabra mesa está compuesta por los sonidos /m/, /e/, /s/ y /a/, es parte de la habilidad fonológica. En términos específicos, esta capacidad comprende habilidades como el conocimiento de que las palabras están constituidas por sílabas y, a la vez, por unidades más pequeñas como los fonemas.

La conciencia fonológica es una habilidad que ha sido muy investigada por distintos autores (Muñoz, 2008; Jiménez y O'Shanahan, 2008; Gutiérrez, 2017) en países de habla hispana. Los investigadores han llegado a un consenso generalizado: la conciencia fonológica es uno de los mayores predictores en el aprendizaje de la lectoescritura. En España, un estudio realizado con 408 estudiantes de edades entre 5 y 6 años demostró que, en promedio, el grupo experimental que recibía instrucción explícita en conciencia fonológica tenían una media mayor en decodificación, en comparación con la muestra del grupo control que tenían un bajo nivel en conciencia fonológica (Gutiérrez, 2017).

El estudio anterior, demostró que la variable de conciencia fonológica funcionó como una intervención en grupos experimentales; sin embargo, esta investigación tiene dos limitaciones: la primera, es que la intervención se realizó con una combinación de otras variables como velocidad de denominación y conocimiento alfabético. La segunda limitación es que estas variables solo se correlacionaron con la habilidad para decodificar y no en la comprensión lectora.

Otro estudio realizado por Fresneda y Mediavilla (2018), también en España, con 166 participantes en edades comprendidas entre los 4 y 6 años, reveló que

existe una correlación directa y significativa entre el aprendizaje de la lectoescritura y las distintas habilidades que facilitan la toma de conciencia de las unidades mínimas que componen las palabras (silabas, unidades intrasilábicas y fonemas), lo que indica que la capacidad de manejar y

reflexionar sobre las unidades del lenguaje hablado es de gran relevancia para la facilitación del aprendizaje de la producción escrita en las primeras edades. (p. 405).

En el estudio anterior, la conciencia fonológica tiene una fuerte asociación con el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, este estudio se realizó en un contexto sociocultural de nivel medio y alto de zonas urbanas. Es importante resaltar esto porque se ha demostrado que los factores socioeconómicos son determinantes en el aprendizaje de la lectoescritura en la lengua materna (Perkins et al., 2013; TERCE, 2015). En otras palabras, estos estudios son válidos y replicables en el contexto regional por su desarrollo metodológicos, pero los resultados no pueden ser generalizados para la población lectora inicial de Honduras, ya que hay variaciones significativas en las condiciones socioeconómicas.

A nivel latinoamericano, y en contextos parecidos al regional centroamericano, se cuenta con estudios que analizan la correlación entre la conciencia fonológica y el aprendizaje de la lectoescritura en general, pero no de la comprensión lectora específicamente, principalmente en Suramérica. Por ejemplo, en Chile, se logró comprobar que programas especiales con instrucción en conciencia fonológica tenían alta incidencia en el aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de primer grado (Arancibia et al., 2012). Este trabajo se realizó con 20 estudiantes de preescolar, Transición 2¹, pertenecientes a un centro educativo rural 18 estudiantes más de primer año básico de otra escuela rural, pero de

¹ En Chile, Transición 2 está diseñado para estudiantes de 5 años cumplidos y se toma previo al primer grado, de acuerdo con el decreto n° 1126 del 27 de septiembre de 2017. El equivalente en Honduras es la Preparatoria de la Educación Prebásica, también el grado previo de primer grado, para estudiantes de 5 años y medio.

la misma comuna. Para medir la habilidad en conciencia fonológica, el estudio evaluó tres niveles: segmentación léxica, segmentación silábica y segmentación fonémica. El estudio muestra que hay una mejora significativa entre el la evaluación inicial y final, después de una intervención que posee enseñanza sistemática, explícita y directa; sin embargo, como se mencionó, no muestra correlaciones entre las habilidades de mayor complejidad como la decodificación y comprensión lectora. De todas maneras, este estudio demuestra que, para lograr estas habilidades, es muy importante que los centros educativos ofrezcan estrategias puntuales de enseñanza.

Asimismo, Porta (2012) realizó un estudio con 62 estudiantes argentinos de nivel inicial, con 5 años y 2 meses aproximadamente, para medir el impacto en comprensión lectora de un programa de intervención de conciencia fonológica. Después de la aplicación de una batería de pruebas, para medir habilidades de segmentación y manipulación de sonidos, y comprensión lectora se evidenció que el programa tuvo efectos favorables en el nivel de comprensión en un grupo experimental, en comparación con el grupo control. Este estudio es interesante porque, a diferencia de los anteriores, la variable dependiente era comprensión lectora, una habilidad que, como se ha mencionado antes, es de alta exigencia cognitiva; esto es contrario a lo que ha sucedido con otros estudios, en donde las variables dependientes son habilidades más mecánicas como el conocimiento del principio alfabético o la decodificación.

Otras habilidades estudiadas como factores en el aprendizaje de la lectoescritura y la comprensión lectora son el conocimiento del principio alfabético y la decodificación. La comprensión lectora comienza con el proceso de identificar las letras; para realizar esto, quien lee debe identificar las relaciones entre las formas gráficas y sonidos (Muñoz y Schelstraete, 2008). El principio alfabético permite que la niñez que inicia el aprendizaje de

la lectoescritura reconozca las relaciones entre sonidos y letras y, al mismo tiempo, el logro del reconocimiento de las palabras, es decir, la decodificación. Esta última habilidad es el nivel básico y primario de la lectura y, durante este proceso visual, se identifica la secuencia de las letras escritas que presentan determinadas características gráficas como lo son los trazos rectos (verticales u horizontales), los curvos, circulares o inclinados (García, 1993). Este proceso es la ruta fonológica y es propio de quienes comienzan el aprendizaje de la lectoescritura.

Si bien, como se explicó, en diferentes estudios de países de hispanohablantes se ha demostrado que la conciencia fonológica es uno de los mayores predictores en el aprendizaje de la lectoescritura, también hay estudios que demuestran correlación entre los procesos de decodificación; sin embargo, vale la pena aclarar que estos estudios se han realizado con muestras pequeñas y no son contundentes. Por ejemplo, en Ecuador, un estudio con 87 estudiantes de 4° de primaria demostró que el principal predictor de la comprensión lectora de oraciones es la decodificación (Zevallos et al., 2017). Este estudio demuestra que la comprensión lectora se puede desarrollar mejor aplicando estrategias de comprensión oral, enseñanza de la decodificación y práctica la velocidad de decodificación, en comparación con la utilización de los modelos clásicos de la concepción simple de la lectura.

Otro hallazgo interesante es que la comprensión oral influyó más en la comprensión lectora de textos, mientras que la decodificación, en la comprensión lectora de oraciones. Esto puede indicar que habilidades mecánicas como el conocimiento del principio alfabético o la decodificación solamente pueden ayudar al inicio del aprendizaje de la lectoescritura, pero, a largo plazo, sería más recomendable trabajar otras habilidades de lenguaje como la comprensión oral (Zevallos et al., 2017).

Muy relacionada con el proceso de decodificación, está la fluidez lectora, la cual se define como la habilidad para leer con rapidez, prosodia y entonación los textos escritos. Para García (1993, p. 89) leer con fluidez significa “hacer procesamiento léxico de las palabras a través de la ruta visual”; es decir, decodificar las palabras a través del reconocimiento automático; habilidad también asociada con la velocidad de denominación.

A nivel de la región centroamericana, Cotto (2011) realizó un estudio con base en los resultados de la prueba de Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI), en Guatemala. La prueba ELGI es una adaptación guatemalteca de la prueba Early Grade Reading Assessment (EGRA) y, para este estudio, solo se tomaron en cuenta los niveles de la fluidez lectora: lectura de palabras familiares, lectura de pseudopalabras (palabras sin sentido) y lectura de un pasaje (palabras en contexto). Los evaluados fueron 1524 estudiantes que comenzaban el tercer grado de primaria. En los resultados, se observó que los estudiantes leen una mayor cantidad de palabras cuando están en contexto (en un pasaje), menos cuando están en una lista y mucho menos cuando son pseudopalabras.

En el estudio descrito, Cotto (2011, p. 8) concluye que “para mejorar la fluidez en lectura inicial parece necesario fortalecer la enseñanza de los sonidos de las letras, en lugar de solamente sus nombres, así como su identificación y manipulación (habilidades fonológicas)”. Si la fluidez es un prerequisite para lograr la comprensión lectora, entonces, también se deben enseñar otras habilidades ya mencionadas (como la conciencia fonológica, por ejemplo). La autora también resalta que la fluidez lectora es una variable necesaria para lograr la comprensión lectora, pero no suficiente, ya que, adicionalmente, también se deben enseñar destrezas de lenguaje y de pensamiento. Aunque este estudio tiene una muestra grande, criterio a tomar en cuenta para generalizar algunas conclusiones, vale

resaltar que la autora no hace correlaciones estadísticas para llegar a estas conclusiones, una debilidad importante en estudios de corte cuantitativo.

En El Salvador, se desarrolló un informe con los resultados de las pruebas EGRA aplicadas en 2018 en 123 centros educativos, en donde participaron 1905 estudiantes de segundo y tercer grado, dentro de los cuales 947 eran niños y 958, niñas. El informe refleja que los estudiantes de segundo y tercer grado “obtuvieron resultados debajo de las expectativas, considerando el nivel de desarrollo económico del país” (USAID, 2018, p. 15). Esto significa que la población participante en el estudio identificó una cantidad muy baja de sonidos y letras por minuto, al mismo tiempo que leyeron pocas palabras y demostraron un bajo nivel de comprensión lectora. Otro hallazgo fue que las niñas obtuvieron resultados más favorecedores que los niños y la población de zonas urbanas mejores puntuaciones que la población rural.

Sin embargo, a pesar de que este informe tiene una muestra de casi 2000 estudiantes, es importante resaltar que es de tipo descriptivo. Es decir, en los resultados solo se presentan estadísticas referentes a los logros, por lo que no se hicieron correlaciones de ningún tipo, ni otro tipo de análisis inferenciales.

Otra experiencia similar a la de El Salvador, fue la aplicación de la prueba EGRA en centros educativos pertenecientes al Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO). Para la elaboración de este informe, se seleccionó una muestra aleatoria de 80 centros educativos y 3000 estudiantes. Los resultados de este levantamiento reflejaron que, al igual que en El Salvador, los estudiantes estaban por debajo de los niveles aceptables (CIASES, 2009). Asimismo, también se evidenció que las niñas tenían una ventaja leve sobre los niños en casi todos los aspectos evaluados de la prueba. Aunque este estudio resalta por

la muestra significativamente alta, no destaca en su nivel de análisis, ya que solamente presentan una descripción de datos y no realizan análisis estadísticos inferenciales.

Como se ha podido observar en el análisis anterior, en el contexto internacional hay diversos estudios dedicados a los facilitadores y precursores que influyen en el aprendizaje de la lectoescritura. Asimismo, se han estudiado los componentes que constituyen a la habilidad de reconocimiento de las palabras, como son la conciencia fonológica y el principio alfabético. En lengua hispana, España es el país que tiene varias publicaciones sobre estos temas. De igual manera, Suramérica tiene un buen número de publicaciones sobre las habilidades en mención, aunque con muestras significativamente pequeñas. Sin embargo, en Centroamérica y específicamente en Honduras, hay pocos estudios.

En Guatemala y Costa Rica existen investigaciones descriptivas que muestran el nivel de desempeño de la población infantil en habilidades como la conciencia fonológica, la decodificación y la fluidez lectora; sin embargo, estos estudios son de tipo descriptivo. En Honduras, solo se encontró un antecedente de informe de pruebas EGRA, realizado en 2009. Por otro lado, es importante aclarar que estos estudios se han realizado con estudiantes escolares que asisten de forma regular a los centros educativos; es decir, todos pertenecían a una modalidad presencial de enseñanza.

Con lo anterior, se puede desarrollar dos conclusiones muy importantes. En primer lugar, existe evidencia escasa sobre la correlación que pueden tener los componentes de la habilidad de reconocimiento de las palabras en el desarrollo de la comprensión lectora, ya que los estudios descritos muestran análisis estadísticos descriptivos y no inferenciales. En segundo lugar, hay poca evidencia científica que demuestre el impacto negativo de las nuevas modalidades de enseñanza adoptadas durante la pandemia, en el desarrollo de la lectoescritura inicial y la comprensión lectora. Por lo tanto, esta investigación tiene el

propósito de acuerpar los estudios en la región y en Honduras, sobre la importancia de la enseñanza y aprendizaje de componentes como la conciencia fonológica, el principio alfabético y la fluidez, así como las diferentes modalidades y metodologías apropiadas para los sistemas educativos afectados por pandemias u otro tipo de emergencias.

1.3. Planteamiento del problema

En el contexto internacional, existe una variedad de estudios para comprender mejor el aprendizaje la lectoescritura y la habilidad lectora en la etapa inicial. En la mayoría de las investigaciones analizadas, existe una alta influencia de metodologías cuantitativas, principalmente correlacionales, para determinar los factores o variables que influyen en la adquisición del código alfabético, la habilidad para decodificar y comprender los textos.

En el mundo hispano, es decir, en los lugares en donde se habla el español como lengua nativa, existen una variedad de estudios para determinar las habilidades que influyen en el aprendizaje de la lectura, algunos de los cuales se han analizado en este documento. La revisión se comenzó con las publicaciones desarrolladas en España, los cuales se caracterizan por ser realizados con estudiantes de clase media o contextos favorecidos en la mayoría de los casos, variable importante a resaltar porque, como se ha explicado anteriormente, en Honduras (como en otros países de la región) los factores socioeconómicos son altamente influenciados en el aprendizaje de la comprensión lectora (Secretaría de Educación, 2017; TERCE, 2015; Perkins et al., 2013).

Por ejemplo, la investigación desarrollada por Fresneda y Mediavilla (2018) demostró que la instrucción en conciencia fonológica era un predictor importante en el aprendizaje de la lectura, pero, este estudio se realizó con 166 estudiantes de clase media. Otras publicaciones parecidas, realizadas también en España, demostraron que la variable

socioeconómica era significativa, incluso sobre las habilidades lingüísticas como la conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético (Suárez et al., 2010).

Los estudios realizados en España no se pueden generalizar o aplicar en el contexto latinoamericano por dos razones. La primera, porque, como se ha explicado, estas investigaciones revisadas se han realizado con estudiantes de clase media o de contextos favorecidos. La segunda, porque el español hablado y enseñado en España es diferente al utilizado en la región latinoamericana; incluso, el español hablado en cada país latinoamericano es diferente y esto influencia la metodología de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura.

En esa misma línea, Jiménez y O'Shanahan (2008) afirman que la lengua española posee un alfabeto transparente, es decir, que, en la mayoría de los casos, existe una relación biunívoca entre sonidos y letras. Esto es contrario a lo que sucede con otras lenguas como el inglés o el francés. En el español, en general, el sonido /m/ solo se puede representar con la letra m, y sucede lo mismo con todas las vocales y consonantes como la p, l, t, ñ, d y f. Esta característica está extendida en toda la región latinoamericana, sin embargo, es conocido que el español de América es menos transparente que la variedad hablada en España, y esto es un factor que puede dificultar el aprendizaje de la decodificación y, con más razón, la escritura (Defior y Serrano, 2014).

Para ilustrar, se puede mencionar que, en el español latinoamericano, se tiene dos usos consonánticos muy extendidos: el seseo y el yeísmo. El seseo se define como el uso del sonido de la letra s para pronunciar las letras como la c y la z. Por otro lado, el yeísmo es el fenómeno que se define como la pronunciación del sonido de la letra y para referirse a la letra ll. Estas dos características hacen menos transparente al español latinoamericano y por, lo tanto, un poco más difícil de aprender a decodificar o escribir. Algo parecido sucede con el

sonido de la letra *b* que se usa también para la *v*. Sin embargo, en algunos países de la región andina el yeísmo es inexistente, como en Bolivia, por ejemplo. Asimismo, según Garate (2013), la fonética y la fonología andina se ha visto muy influenciada por las lenguas indígenas, provocando, por ejemplo, los cambios vocálicos en palabras como *asemesmo* (asimismo), *cabellu* (cabello) y *ocopado* (ocupado). Esto opaca más las variantes del español andino, pues las vocales se pronuncian diferentes en algunas variedades geográficas y, como se ha explicado antes, esto es determinante para el aprendizaje de las lenguas.

Del mismo modo, el español de Honduras posee sus propias particularidades. Por ejemplo, el fonema /x/, al igual que en el resto de la región centroamericana, “tiene el mismo sonido que resulta de la aspiración del sonido /s/, con patrones sintagmáticos algo diferentes” (Lipski, 1987, p. 47). Es característico de la variedad dialectal hablada en Honduras, la aspiración del sonido /s/, el cual consiste en “la aspiración y eliminación de /s/ que suele ocurrir en posición implosiva, es decir, al final de la sílaba ante consonante, como en *este* y tal vez en posición final absoluta como en *¿A dónde vas?*” (p. 276). Por ejemplo, es común escuchar en la región sur del territorio hondureño, escuchar a los lugareños decir “*¿A dónde va?*” en lugar de “*¿A dónde vas?*” o “*preidente*” en lugar de “*presidente*”, en el caso del sonido /s/ intervocálico.

Por las características mencionadas, es concluyente, entonces, que el español hablado en Honduras es diferente al español de España y al resto de países de Latinoamérica. Su transparencia es menor y su ortografía, en algunos casos, no es biunívoca. Esto es determinante, porque la adquisición de la lectura se ve afectada por sus características fonológicas, gramaticales y ortográficas, además de las ya mencionadas anteriormente, como son los factores socioeconómicos y estímulos. La consistencia del español puede explicar de alguna manera las dificultades para adquirir el código y, como se ha visto, el español

latinoamericano es, en alguna medida, menos transparente que el usado en los demás países de Latinoamérica.

Hasta ahora, se ha explicado que los estudios revisados a lo largo de este documento sirven de referencia, pero no son aplicables en su totalidad en el contexto latinoamericano y hondureño, por dos razones: las diferencias socioeconómicas y las variedades del español existentes. Ambos factores, son determinantes en el aprendizaje del código alfabético. Sin embargo, también existen otros aspectos que se analizarán a continuación.

La mayoría de los estudios revisados hacen correlaciones entre las habilidades lingüísticas mecánicas y no entre estas las habilidades de orden superior, como la comprensión lectora. Las investigaciones realizadas por Gutiérrez (2017) y Arancibia et al. (2012), son investigaciones de tipo cuantitativo y correlacionales; sin embargo, los autores analizaron variables como la conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético; mientras que la variable dependiente es la habilidad para decodificar, también habilidad mecánica. Aunque hay estudios en donde la variable dependiente es la comprensión lectora, no es un campo de investigación extendido en Latinoamérica. Otra característica metodológica de los estudios regionales es que, en algunos casos, se quedan a nivel descriptivo, como sucede con algunas investigaciones realizadas en El Salvador (USAID, 2018) y en Guatemala (Cotto, 2011).

Asimismo, vale hacer notar que, en Honduras, se han desarrollado investigaciones de factores asociados al aprendizaje del campo curricular de Español, pero, en la mayoría de los casos, analizan variables generales o externas. Por ejemplo, Alas y Moncada (2009) hicieron un estudio de factores asociados en el tercer ciclo de educación básica, pero identificando variables como el plan de estudios, prácticas pedagógicas, comunidad, estudiantes y director

del centro educativo, variables de tipo extrínseco y no relacionadas con las habilidades lingüísticas repasadas a lo largo de este documento.

Adicionalmente, en 2018, la Unidad Externa de Medición de la Calidad Educativa (UMCE) realizó un seguimiento a los indicadores de 2017 enfocado en los factores asociados al rendimiento académico. Al igual que estudios anteriores, los factores que se identificaron son de tipo escolar, muy generales, y responden al rendimiento académico del estudiante y a las prácticas de los docentes. Para el primero, se determinaron las siguientes variables: estructura familiar, nivel socioeconómico y nivel educativo de los padres. Para el segundo, variables como la formación académica y experiencia docente, clima de aula, condiciones laborales, metodología de enseñanza y acceso a materiales educativos. Este informe mostró que el nivel socioeconómico, las características del hogar, la metodología de enseñanza y los recursos pedagógicos del aula fueron los más determinantes en el rendimiento académico de la población estudiantil de tercero, sexto y noveno grado.

Vale resaltar que, aunque ambos informes son muy valiosos y representativos en Honduras, ninguno estudia factores lingüísticos ni la modalidad de enseñanza, dado que, antes de la pandemia, toda la población estudiantil recibía clases de forma presencial.

La revisión anterior, es una muestra de la literatura que existe a nivel internacional, latinoamericano, regional y hondureño. Esta variedad de bibliografía resulta útil en el sentido de que muestran una variedad de metodologías cuantitativas de investigación que van desde estudios descriptivos, experimentales y cuasi experimentales. Asimismo, resulta interesante la identificación de las variables en las bibliografías revisadas; la mayoría de los estudios han identificado a variables como el procesamiento fonológico, el conocimiento del principio alfabético y la velocidad de denominación.

Estos aspectos teóricos y metodológicos encontrados dan cuenta de la riqueza en el tema de investigación seleccionado, pero también dejan algunas oportunidades de investigación que serían útiles en el contexto hondureño. Por ejemplo, la variedad dialectal del español de Honduras, por ser menos transparente que en España o en otros países, puede requerir más enseñanza explícita o directa, respecto a otros contextos. Además, la condición socioeconómica es otro factor determinante en los estudiantes hondureños y que varía respecto a otros países europeos o sudamericanos. Adicionalmente, es importante que la comprensión lectora, el propósito último de los estándares educativos nacionales de Español, bloque de Lectura, sea una variable de análisis en la cual se estudien los factores que se asocian con esta habilidad.

1.4. Preguntas de investigación

Dada la situación problemática descrita en el apartado anterior, surge esta pregunta de investigación: ¿Cuáles son los factores que más influyen en la comprensión lectora de la niñez de segundo grado de tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, que cursaron sus clases de forma remota debido a la pandemia por COVID-19? A partir de esta pregunta global, se desglosan las siguientes preguntas específicas:

- a) ¿Cuál es el nivel de desempeño de los componentes del reconocimiento de las palabras, asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado, en tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, durante el 2022?
- b) ¿Cuál es el índice de correlación entre los componentes del reconocimiento de las palabras y el desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado, en tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, durante el 2022?

- c) ¿Cómo influye la modalidad de Educación Remota en Emergencia (ERE) en el desempeño de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado, en tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, durante el 2022?

1.5. Justificación

En Honduras, desde el 13 de marzo de 2020, la niñez en edad escolar no ha tenido enseñanza presencial y, según las predicciones, a falta de vacunas, el sistema de enseñanza remota y en línea se mantendrá hasta el tercer trimestre del año lectivo 2021. Esto puede agudizar los ya bajos resultados mostrados en lectura en el último Informe de Rendimiento Académico, el cual presenta que la mitad de la población estudiantil de 1º a 7º grado no puede leer comprensivamente (Secretaría de Educación, 2017).

Francisco Morazán es el departamento más urbano del país, alberga una de las densidades poblacionales más alta (INE, 2017). Por esta razón, junto con Olancho, son los departamentos que poseen más centros educativos oficiales y no oficiales (Secretaría de Educación de Honduras, 2017). En cuanto al rendimiento académico, Francisco Morazán ocupa, el lugar nº 12 de los 17 departamentos evaluados en 2017 (Secretaría de Educación de Honduras, 2017). A pesar de poseer altos niveles de urbanidad y mejor cobertura escolar, Francisco Morazán no posee los mejores resultados en lectura, departamentos como Copán, Ocotepeque y Choluteca, presentan más estudiantes en niveles Avanzados y Satisfactorios. Los centros educativos que se seleccionarán para esta investigación pertenecen a ese departamento, Francisco Morazán, en el municipio del Distrito Central, Tegucigalpa.

Tegucigalpa, la cabecera de Francisco Morazán, posee características parecidas al departamento: es un municipio principalmente urbano, densamente poblado y con un alto índice de cobertura escolar. Aunque no hay estadísticas recientes, en el Informe de Rendimiento Académico de 2015, Tegucigalpa, Municipio del Distrito Central, ocupó el

lugar n° 13 en rendimiento académico en lectura (Secretaría de Educación, 2015), posicionándose por debajo de municipios más pobres y rurales, como Lepaterique, San Ignacio y El Porvenir. A pesar de tener la mejor cobertura de conexión a internet, así como medios de comunicación tradicionales como la radio o televisión, la pobreza se agudizó durante la pandemia, debido a que la mayoría de su población se dedica al comercio informal, rubro muy afectado en el contexto generado por la pandemia. En consecuencia, un buen número de estudiantes desertó a finales de 2020 y, en otras ocasiones, fueron promovidos de manera automática, sin una evaluación sistemática que permitiese identificar el nivel de logro de las habilidades correspondientes al grado (Rápalo, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

Las instituciones internacionales dedicadas a la educación y los expertos (CEPAL y UNESCO, 2020; Alas, et al. 2020; Banco Mundial, 2020) auguran que esta situación empeorará por la pandemia provocada por el COVID-19. En Honduras, desde el 13 de marzo de 2020, los centros educativos oficiales y no oficiales tuvieron que cerrar, por lo que se dejó de dar enseñanza presencial y se pasó a un sistema de enseñanza remota que, como se mencionó, apuesta por la enseñanza en línea; estrategia excluyente, dado el número de estudiantes que no tienen acceso a este tipo de servicios.

Vale hacer notar que, en el plan de vacunación nacional, no se ha estimado vacunar a toda la población docente y estudiantil, al menos que sean de la tercera edad o tengan comorbilidad. Asimismo, es importante resaltar que los centros de enseñanza no tienen condiciones para albergar estudiantes en tiempo de pandemia, ya que poseen condiciones precarias que no cumplen con servicios tan básicos como agua potable, lo que representa un peligro en este contexto. A pesar de ello, en 2022, la Secretaría de Educación anunció, en su página oficial, que el año escolar iniciaría el 1 de febrero de 2022. Sin embargo, esta

reincorporación al sistema se haría bajo la revisión y autorización del Sistema Nacional de Gestión de Riesgos (SINAGER), tomando en cuenta dos criterios: las condiciones de infraestructura hidrosanitaria de cada centro educativo y el porcentaje de estudiantes y docentes vacunados (Secretaría de Educación, 2022). Nuevamente, estas medidas perjudican en gran medida a la población estudiantil que proviene de contextos desfavorecidos. Por ejemplo, se sabe que, en las zonas rurales, solo el 3.7% de la población tiene acceso al agua como servicio básico, frente al 92.5% de la población urbana que goza de este beneficio (INE, 2015). Por lo tanto, nuevamente, esta medida de retorno a clase en 2022 beneficia solo a un sector de la población escolar.

Sin embargo, si los centros educativos continúan ofreciendo educación totalmente de forma remota, las consecuencias financieras podrían ser desastrosas; ya que, según datos del Banco Mundial (2021), el cierre de los centros educativos hondureños y de la región, podría costar alrededor de 1,2 billones de dólares en los ingresos eventuales de por vida de la población en edad escolar. Lo anterior, representa una crisis para el sistema educativo nacional, por varios motivos. En primer lugar, porque se estima que, de los más de dos millones de estudiantes matriculados, solo un 36% cuenta con acceso a internet (INE, 2016) y, lastimosamente, la estrategia nacional usa mucho de esta herramienta tecnológica. Esto ha resultado en que, aproximadamente, un 44% de la población estudiantil no continúa con su trayectoria educativa en 2020 (Fiallos, 2020). En segundo lugar, porque esta crisis educativa afectará el retorno de la trayectoria educativa de estos millones de estudiantes, ya que es altamente probable que una gran parte de esta población estudiantil practique otras actividades ajenas a su quehacer educativo.

Es por esa razón que, en este contexto, se vuelve importante conocer los componentes de la enseñanza que facilitan y aceleran el aprendizaje de la lectoescritura. Conocer las

variables que más influyen en el contexto hondureño, permitiría a los especialistas nacionales, adecuar la metodología de enseñanza con que se forman a los docentes y, al mismo tiempo, adecuar los materiales educativos. Del mismo modo, los tomadores de decisiones y autoridades educativas podrían hacer modificaciones a las políticas educativas y al diseño curricular, de tal manera que la población estudiantil en contextos desfavorables tenga más oportunidades de aprendizaje.

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

En el presente capítulo, se desarrollan los apartados del marco contextual y conceptual. En el marco contextual, se describe el contexto donde se desarrolló la investigación; es decir, se presenta el entorno que acompaña al objeto y a los sujetos de estudio. En el marco conceptual, se sintetizan los aspectos teóricos que sustentan la investigación. A continuación, se presentan ampliamente estos apartados.

2.1. Marco contextual

Para una mejor presentación y desarrollo, este apartado se ha dividido en dos partes. La primera, muestra las generalidades del país y departamento, en donde se desarrollará la investigación. La segunda parte, muestra una descripción de la situación educativa nacional y local. A continuación, más detalles sobre cada uno de los apartados.

2.1.1. Generalidades de Honduras

Honduras es una República Presidencialista, ubicada en Centroamérica, posee una extensión territorial de 112,492 kilómetros cuadrados y una población de más de nueve millones de habitantes, de los cuales 4,620,777 son mujeres y 4,874,647 son hombres, según la última publicación del Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2019). El idioma oficial es el español, aunque también existen hablantes nativos de otras lenguas como el garífuna y el misquito. Honduras consta de 18 departamentos y 294 municipios. La capital y la zona más urbana del país es Tegucigalpa, ubicada en el municipio del Distrito Central, Francisco Morazán.

En general, el 79.6% de la población nacional está en edad de trabajar; sin embargo, solo el 48% está económicamente activa (INE, 2018). Según esta misma fuente, los hombres son quienes tienen una mayor participación en el campo laboral, aproximadamente, el 96.1%

de los que poseen edades entre 35 y 44 años, mientras que solo el 62.5% de las mujeres en edad laboral tienen una oportunidad de empleo. Estas dificultades para obtener un trabajo se ven reflejadas en los altos porcentajes de pobreza, en donde según el último reporte de 2019, antes del impacto de la pandemia y de los huracanes Eta e Iota, el 14.8% de la población hondureña vivía con menos de 1.90 dólares al día y casi la mitad de la población subsistía con 5,50 dólares al día (Banco Mundial, 2021). Sin embargo, a pesar de ello, Honduras experimentó el crecimiento económico más grande en Centroamérica, solo por detrás de Panamá (Forbes, 2021).

La presente investigación se desarrollará en centros educativos urbanos de la capital hondureña, es decir, Tegucigalpa. Esta ciudad es la más grande y poblada de Honduras, con una extensión de 1,502 kilómetros cuadrados y con una población de 1,259,646 habitantes, en donde 592,559 son hombres y 667, 087 son mujeres (INE, 2019). Según proyecciones de este mismo instituto, en 2022, la población de entre 0 y 14 años será casi de tres millones, distribuidos de la siguiente forma: 1,486,676 niños y 1, 435,616 niñas. No hay datos por ciudad o departamento, por lo que no se describe la cantidad exacta en Tegucigalpa; aunque, según UNICEF, el 52.6% de la población infantil se concentra en las áreas urbanas, como Tegucigalpa, San Pedro Sula y La Ceiba. Dado que es la zona más urbana, según fuentes del INE (2021), el 69% de la población cuenta con energía eléctrica y el 74% con agua potable.

En cuanto a los aspectos económicos, el 54% de su población se dedica al comercio formal o informal y solo el 10% se desenvuelve en su profesión; por otro lado, un pequeño porcentaje también se dedica a labores de hotel, restaurantes y servicios varios (INE, 2019). Sin embargo, la realidad es que también existe un alto porcentaje de pobreza. Según el Centro Nacional de Información Social- CENISS (2019), el 6.98% de la población capitalina vive en extrema pobreza.

Como se ha visto hasta ahora, Tegucigalpa, la capital de Honduras, es una ciudad poblada, con una economía pujante, pero violenta. En 2011, había 86 homicidios por cada 100,000 habitantes y, según el último informe de 2020, hubo casi 40 por cada 100,000 habitantes (INE, 2021). La violencia, la urbanidad, la pobreza, la economía en crecimiento y las desigualdades pronunciadas, moldean las particularidades de la población capitalina; al mismo tiempo que impacta en su idiosincrasia y modo de comportamiento.

2.1.2. Situación educativa

En Honduras, el sistema educativo posee muchas dificultades. De acuerdo con las últimas fuentes del INE (2013), el 12.77% de la población nacional no podía leer y escribir, y la mayoría de esta población analfabeta se concentraba en las zonas rurales. En 2017, según esta misma institución, este porcentaje solo bajó a un 11.8%. Asimismo, los años de estudio promedio de la población en edad escolar es de apenas 10 años, mientras que la cobertura escolar es de 58.3%, siendo la más baja la cobertura correspondiente a la educación prebásica, en donde solo se cubre el 36.6% (INE, 2017).

En cuanto al rendimiento educativo, el último Informe de Rendimiento Académico mostró que la mitad de la población estudiantil de 1° a 7° grado no podía leer comprensivamente (Secretaría de Educación, 2017). Francisco Morazán ocupa el lugar n° 12 de los 17 departamentos evaluados en 2017 (Secretaría de Educación de Honduras, 2017). A pesar de poseer altos niveles de urbanidad y una tasa escolar de cobertura igual a 95.7% en el Distrito Central (INE, 2016), Francisco Morazán no posee los mejores resultados en lectura, departamentos como Copán, Ocotepeque y Choluteca, presentan más estudiantes en niveles avanzado y satisfactorio.

Tegucigalpa, la cabecera de Francisco Morazán, posee características parecidas al departamento: es un municipio principalmente urbano, densamente poblado y con un alto

índice de cobertura escolar. Aunque no hay estadísticas recientes, en el Informe de Rendimiento Académico de 2015, Tegucigalpa, Municipio del Distrito Central, ocupó el lugar número trece en rendimiento académico en lectura (Secretaría de Educación, 2015), posicionándose por debajo de municipios más pobres y rurales, como Lepaterique, San Ignacio y El Porvenir. A pesar de tener la mejor cobertura de conexión a internet, así como medios de comunicación tradicionales como la radio o televisión, la pobreza se agudizó durante la pandemia, debido a que la mayoría de su población se dedica al comercio informal, rubro muy afectado por la pandemia. En consecuencia, un buen número de personas estudiantes desertó a finales de 2020 y, en otras ocasiones, fueron promovidos de manera automática, sin una evaluación sistemática que permitiese identificar el nivel de logro de las habilidades correspondientes al grado (D. Rápalo, comunicación personal, 14 de abril de 2021).

2.1.3. La situación educativa durante la pandemia

De los más de dos millones de estudiantes que atiende el Sistema Educativo Nacional, solo el 36% tiene acceso a internet. Aproximadamente, el 64% de la población estudiantil no tendría acceso permanente a internet, lo que implicaría que, un buen porcentaje de estudiantes no tendría acceso constante a las clases en línea. Se espera que esta población tendrá grandes dificultades para retomar su trayectoria educativa, debido al incremento en los niveles de pobreza resultantes de la pandemia y de los fenómenos naturales llamados Eta e Iota. De manera que, es altamente probable que una gran parte de este grupo poblacional se sume masivamente a la vida laboral en condiciones de alta precariedad, o bien, se convierta en población migrante o al margen de la ley.

El 13 de marzo de 2020, la Secretaría de Educación comunicó el cierre indefinido de los centros educativos en todos los niveles, a causa de la emergencia sanitaria provocada por

el COVID-19. En ese momento, el Sistema Educativo Nacional ya tenía una serie de problemas descritos a continuación:

- a) “La cobertura del sistema es bastante baja, para finales del año 2019 se estimó que de 2.9 millones de menores hondureños entre 3 y 17 años, 900,000 estaban fuera del sistema” (Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional, 2019, p. 1).
- b) El sistema educativo ha venido presentando indicadores bajos en Lectura, Escritura y Matemáticas. En la evaluación internacional PISA-D (para países de ingresos medios y bajos), del año 2018, los resultados de aprendizaje de la población hondureña en edad escolar indican un atraso promedio de tres años respecto a sus correspondientes en Chile (Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico [OCDE], 2019).
- c) De acuerdo con datos del Banco Mundial (2019), a finales de 2018, el 52.6% de la población hondureña estaba en condiciones de pobreza, y un 17.2% en condiciones de extrema pobreza.

2.1.4. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura en Honduras

El Diseño Curricular Nacional para la Educación Básica (DCNB), desarrollado en 2002, presentó el enfoque constructivista como el prescrito para la enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura, poniéndolo a tono con las tendencias que se dieron en la región.

En el DCNB hondureño, el enfoque comunicativo para la enseñanza de la lengua se presenta como una concepción de enseñanza en la que el aprendizaje de la lengua tiene como objetivo principal desarrollar las capacidades para usar el idioma en cualquier situación real (Mendoza, 2003). Sin embargo, el problema de esta perspectiva de enseñanza es que, en la lectoescritura inicial, parte de la premisa de que la población de primer grado aprende el

código alfabético de forma natural, de la misma forma en la que aprendieron a hablar (Goodman, 1986). Sin embargo, en la actualidad, hay suficiente evidencia para afirmar que el aprendizaje de la decodificación se logra cuando existe la enseñanza explícita y directa de las relaciones de conversión fonema- grafema (Jiménez y O´Shanahan, 2008; Dehaene, 2015, García, 1993; Defior, 2014). Aunque el argumento principal para usted este enfoque es que la comprensión lectora es más importante que la decodificación, lo cierto es que este problema se resuelve si hay enseñanza directa de las estrategias de comprensión lectora (Solé, 2009) y, por lo tanto, los métodos globales, respaldados por el enfoque comunicativo, no son una solución.

Según describe el documento de análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y Explicativo- ERCE, el “enfoque que sustenta al currículo es constructivista” (UNESCO, 2019, p. 7); el educando construye activamente el aprendizaje de su lengua desde la información proveniente de las variantes oral y escrita en contextos diversos. Se entiende, por tanto, que el propósito general de la enseñanza del Español se fundamenta en el desarrollo de competencias lingüísticas y comunicativas. Para ello,

el currículo concibe a los estudiantes como la entidad principal de sus procesos educativos y sugiere que los aprendizajes se basan en el saber conocer, el saber hacer, el saber ser y el saber convivir. El currículo de Honduras también considera la diversidad lingüística de sus alumnos, la cual se aborda desde una perspectiva integradora. Finalmente, se plantea que la didáctica del aula se articula en la interacción dinámica entre docentes, alumnos y contenidos, conformando una triada para la práctica pedagógica diaria. (UNESCO, 2019, p. 12)

El enfoque propuesto en el DCNB tuvo la gran virtud de ubicar a la población estudiantil en el centro del proceso educativo, destacó la importancia de los factores externos y ambientales como aspectos que influyen en los aprendizajes y ayudó a comprender que la lectura y la escritura son procesos lingüísticos y comunicativos complejos, superando a los enfoques tradicionales, en los que “la enseñanza de la lengua escrita era vista como un conjunto de métodos, técnicas y procedimientos, a través de los cuales se aspiraba a generar aprendizaje” (UNESCO, 2015, p. 15). Los lineamientos de este enfoque orientaron la capacitación docente, la elaboración de textos, la evaluación y, en general, todos los esfuerzos realizados para mejorar los aprendizajes en el campo curricular de Español.

En lo que hace al contenido disciplinar, el documento del ERCE presenta un análisis de los temas abordados en el DCNB, comparándolos con los del resto de la región. Este análisis presentó la menor presencia de la comprensión literal e inferencial en Honduras, respecto a la región (en ambos grados), así como la escasa presencia de la decodificación, que afecta tanto a Honduras como a toda la región. Al respecto, el ERCE (2019, p. 10) plantea considerar la posibilidad de “una mayor presencia del tema de decodificación, entendida como la habilidad para asociar fonemas y grafemas, que está a su vez relacionada con la conciencia fonológica, la fluidez y la prosodia en la lectura”, sobre todo para el tercer grado.

Por otro lado, los materiales de aprendizaje que concretizaron el DCNB para primero a sexto grado fueron objeto de una revisión técnica externa, cuyos principales resultados señalaron las siguientes fortalezas y debilidades (SSG, 2017):

- Fortalezas: a) las lecciones contenidas en los materiales educativos están organizadas de forma constante y lógica; b) al igual que los estándares y las expectativas de logro, los materiales educativos enfatizan la lengua oral y la producción escrita; y, c) los

materiales educativos son culturalmente relevantes para estudiantes hondureños, especialmente aquellos provenientes de zonas urbanas.

- Debilidades: a) la más evidente es la falta de una enseñanza explícita y sistemática de los componentes esenciales de la lectura y la escritura; b) en los grados iniciales (primero a tercero) no hay lecciones dedicadas a enseñar a los alumnos a decodificar el texto; c) en los grados superiores (cuarto a sexto) hace falta el trabajo sobre preguntas inferenciales; d) en los grados superiores se enfatiza mucho en la enseñanza de la gramática descontextualizada; e) algunas actividades no son factibles o posibles de realizar, dada la duración y tamaño típico de las clases; y, f) los materiales instructivos tienden a utilizar un lenguaje y temáticas que perpetúan estereotipos de género.

En cuanto a la concreción del DCNB en las prácticas de enseñanza, se dispone del estudio realizado por encargo de USAID en 2015, el cual señala haber encontrado una diversidad de prácticas en las aulas observadas. Se pudo evidenciar que gran parte del tiempo de enseñanza estaba dedicado a la lectura y a la comprensión de textos, así como a la enseñanza de gramática; fue menos frecuente encontrar trabajo en escritura, vocabulario y ortografía. Asimismo, el estudio señala que la mayor parte de los docentes indicaron que sus prácticas de enseñanza se enmarcan en el enfoque comunicativo, aunque no encontró evidencias de que el mismo esté siendo plenamente aplicado.

El dominio de la lengua escrita es considerado uno de los aprendizajes más importantes que debería proporcionar la escolarización. A pesar de ello, y de todos los esfuerzos que se realizan, tanto a nivel de las políticas curriculares, como diariamente en las aulas, las evaluaciones del aprendizaje de la lectura realizadas en Honduras en el periodo 2007-2017 presentan evidencias de los desafíos persistentes. Si bien hubo una importante

mejora desde el año 2007, cuando solo el 25% de los estudiantes alcanzaba el nivel de desempeño *Satisfactorio* o *Avanzado* mientras que, en 2017, el 51% alcanzaba ese nivel, los retos seguían siendo considerables en ese momento, ya que la mitad de las y los estudiantes estaban por debajo del nivel esperado.

2. 2. Marco conceptual

Se ha llegado al consenso de que la conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético son los predictores más importantes en el aprendizaje de la lectoescritura (Pang, et al., 2006; Muñoz, 2002; Dehaene, 2015). Asimismo, también hay estudios que revelan que la habilidad para decodificar y la fluidez lectora son también variables que influyen de forma positiva en la comprensión lectora (Muñoz y Schelstraete, 2008). De acuerdo con la CSL, las habilidades del reconocimiento de las palabras son necesarias (aunque no suficientes) para lograr el desarrollo de habilidades más complejas y, consecuentemente, la comprensión lectora.

Asimismo, aunque no hay muchos estudios sobre el impacto de las estrategias de la ERE durante en el aprendizaje de la comprensión lectora durante la pandemia, lo cierto es que, en general, “las prácticas de los docentes se relacionan positivamente con el aprendizaje” (TERCE, 2017, p. 113). La población estudiantil, tiene más probabilidades de alcanzar un buen nivel de comprensión lectora, cuando la atención del docente combina la sistematicidad y organización de clase, el uso de la pedagogía estructurada y la creación de un clima de aula favorable (TERCE, 2017). Lo anterior, aplica en cualquier contexto, en situaciones socioeconómicas desfavorecidas o, incluso, en las distintas modalidades de enseñanza, como la ERE. Aunque las familias no tienen una buena percepción acerca de la educación virtual o en línea (Dong et al., 2020), durante la crisis sanitaria y ante el aislamiento, las distintas estrategias de la modalidad de ERE utilizadas por los docentes suplieron, de alguna manera,

las necesidades educativas. Para efectos de este estudio, se analizarán las variables de ERE categorizadas de la siguiente manera: a) ERE mediado por plataformas virtuales y de videoconferencias; b) ERE por *mobile learning* con énfasis en el WhatsApp; y, c) ERE mediado por material impreso y clases semipresenciales.

Por lo tanto, este marco conceptual se ha dividido en dos segmentos. Una primera parte se enfoca en la lectura y, la segunda parte, en la modalidad de ERE. Sobre la lectura, se presenta el marco general del modelo teórico adoptado en este estudio: la CSL. En este sentido, se explican de manera general las dos grandes habilidades planteadas en la CSL y que, inciden en la lectura estratégica, como son la comprensión general del lenguaje y el reconocimiento de las palabras; sin embargo, debido a que el estudio toma las variables de esta última habilidad, se profundiza en la conciencia fonológica, el principio alfabético, la decodificación y la fluidez. Posteriormente, se define la modalidad de ERE y las principales estrategias utilizadas de acuerdo con Means et al. (2014) y los hallazgos mostrados en estudios realizados en tiempos de pandemia por Alas et al. (2020), Salgado (2021) y Paz et al. (2021). A continuación, el detalle de los apartados.

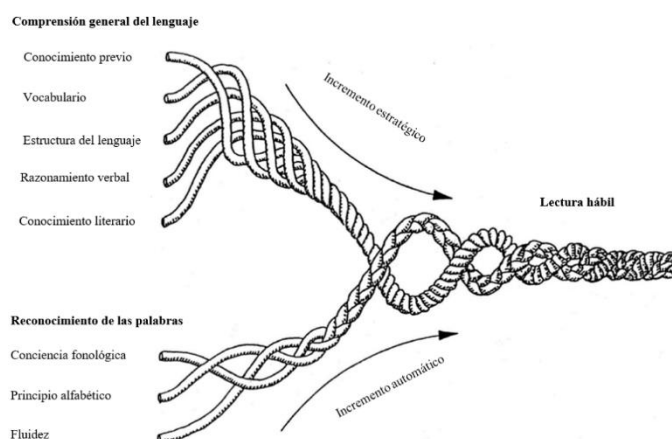
2.2.1. La concepción simple de la lectura

Existen diversos modelos para explicar el funcionamiento de la comprensión de textos en el cerebro de las personas. La comprensión lectora es la habilidad para reconstruir de forma mental los signos lingüísticos con sentido, presentes en los textos (Ouellette y Beers, 2010). Este estudio enmarca la comprensión lectora en el modelo denominado Concepción Simple de la Lectura (CSL), desarrollado Gough y Tunmer (1986). La CSL es un modelo que explica a la comprensión lectora como una habilidad constituida por dos procesos: el reconocimiento de las palabras y la comprensión general del lenguaje (Zevallos

et al., 2017). A su vez, cada una de estas habilidades, está constituida por otras de menor complejidad, tal y como se observa en la Figura 1.

Figura 1

La cuerda de Scarborough (2001)



Nota. Tomado de *Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice* (s.p.), por Scarborough, H. S., 2001, Brooklyn College of the City University of New York and Haskins Laboratories.

La primer gran habilidad explicada en la CSL es la comprensión general del lenguaje, la cual no solo se refiere a las habilidades lingüísticas del nivel oral, sino que, además, a los procesos implicados en la interpretación del lenguaje escrito (Tapia, 2016). La comprensión del lenguaje apoya en la construcción del significado del texto por medio del vocabulario, conocimiento de las reglas morfológicas y sintácticas (Ferroni y Jaichenco, 2020). Estas habilidades son cognitivamente superiores a las del reconocimiento de las palabras e incluyen también el procesamiento sintáctico y semántico. Son estos tipos de procesamientos los que permiten la construcción de un marco lingüístico para la interpretación de unidades como las oraciones y, posteriormente, los párrafos (Cuetos, 2010). Asimismo, los conocimientos previos también juegan un papel importante en la comprensión, ya que ofrecen al lector la

capacidad de relacionar el contenido del texto con los esquemas conceptuales propios (Colomer, 1991).

La segunda gran habilidad que explica a la comprensión lectora es el reconocimiento de las palabras. Este proceso comienza con acciones perceptivas desarrolladas por el ojo, pasa por la decodificación de las palabras y termina con la integración del mensaje (Cuetos, 2010). En cuanto al nivel perceptivo,

se sabe que cuando una persona lee un texto sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos saccádicos, que se alternan con períodos de fijación en que permanecen inmóviles. Los períodos de fijación permiten al lector percibir un trozo del material escrito y los movimientos saccádicos lo trasladan al siguiente punto del texto con la finalidad de que 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 fijarse en una pequeña zona del texto; a continuación, mediante un movimiento saccádico, pasa a la zona siguiente, en donde permanece con sus ojos fijos otro intervalo de tiempo; nuevo movimiento saccádico y nueva fijación, y así sucesivamente mientras continúe leyendo. (Cuetos, 2010, p. 28)

Por otro lado, la decodificación es la “habilidad para leer sin errores, con una velocidad adecuada y entonación” (Ripoll y Aguado, 2016, p. 39). En términos generales, este proceso se refiere a la habilidad para reconocer las palabras escritas de forma rápida y automática. Como se explicará más adelante, al inicio, los lectores suelen leer despacio, ya que deben recordar las relaciones entre sonidos y letras para pronunciar; sin embargo, los lectores expertos han superado esta etapa y tienen la capacidad de reconocer de manera

automática las palabras escritas. La decodificación es una habilidad que incluye la identificación de las letras, la combinación de los fonemas y el reconocimiento de las palabras (Tapia, 2016).

En términos generales, y según los componentes de la cuerda de Scarborough (2001), la conciencia fonológica, el principio alfabético y la fluidez constituyen el reconocimiento de las palabras. Asimismo, este componente constituye el primer factor que se analizará en esta investigación. Por esta razón, en los siguientes apartados, se abordarán estos tres componentes.

2.2.2. Conciencia fonológica

La conciencia fonológica es la capacidad para reflexionar sobre los elementos fónicos estructurales y los componentes formales del lenguaje oral, así como su correcta manipulación (Núñez y Santamarina, 2014). Por otro lado, la instrucción de la conciencia fonológica consiste en enseñar al aprendiz a dividir el lenguaje oral en fonemas o sonidos, sin apoyo de los grafemas (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

Poseer conciencia fonológica es el hecho de tomar conciencia de que la lengua hablada está compuesta por sonidos elementales, los fonemas (Dehaene, 2015). Por ejemplo, saber que la palabra **mesa** está compuesta por los sonidos /**m**/, /**e**/, /**s**/ y /**a**/, es parte de la habilidad fonológica. En términos específicos, esta capacidad comprende habilidades como el conocimiento de que las palabras están constituidas por sílabas y, a la vez, por unidades más pequeñas como los fonemas.

El conocimiento de que las palabras están constituidas por núcleos fónicos es la conciencia silábica (Treiman, 2000). Los individuos que tienen esta capacidad suelen reconocer que una palabra tiene fragmentos silábicos (Muñoz, 2002). Algunos autores coinciden en que esta es una de las habilidades más fáciles y que, incluso, las personas

analfabetas suelen tenerla. Los individuos con esta habilidad suelen reconocer el número de sílabas que posee una palabra y, también, segmentarlas. Por ejemplo, pueden reconocer que palabra **gato** tiene dos sílabas: /ga/- /to/. La aparición de la conciencia fonológica es una de las etapas clave en el camino de la lectura; la investigación muestra que puede acelerarse su adquisición si se realizan juegos lingüísticos desde edades tempranas (Dehaene, 2015).

Asimismo, Treiman (2000) reconoce que poseer conciencia fonológica también comprende la habilidad de identificar y descomponer las sílabas en unidades más pequeñas. Estas unidades pueden ser “una consonante o agrupación consonántica inicial, la rima, constituida por un grupo vocálico y la coda, formada por la consonante o consonantes que siguen a la vocal, aunque no tiene que existir necesariamente una coda en cada sílaba” (Shuele y Boudreau, 2008, p. 9). Reconocer el sonido inicial de una palabra, o identificar las palabras que suenan igual al inicio o al final (rima) son señales de poseer la conciencia intrasilábica. Generalmente, la infancia en edad escolar puede identificar muy fácilmente que **sapo** y **sol** comienzan con el mismo sonido: /s/. También, puede identificar que **botón** y **carretón** son palabras que riman, es decir, que terminan igual.

Una habilidad un poco más compleja que las anteriores, es la de reconocer que las palabras están compuestas por fonemas. Esta capacidad se llama conciencia fonémica y es el conocimiento de los segmentos de una palabra y manejo de los fonos que la componen (Muñoz, 2002). Los fonemas son las unidades más pequeñas de análisis de una lengua, carente de significados. Por ejemplo, en la palabra **mano**, los fonemas son /m/, /a/, /n/, /o/. Aunque los fonemas son carentes de significado, determinan el significado de las palabras. Por ejemplo, si a la palabra **mano** se le cambia el fonema /n/ por el fonema /l/, resulta una palabra totalmente distinta: **malo**. Es importante resaltar que las investigaciones muestran

que la capacidad para distinguir los fonemas dentro de una palabra, requieren enseñanza explícita y sistemática, a diferencia de la conciencia silábica e intrasilábica (Zamero, 2017).

Por ejemplo, un estudiante que no ha recibido instrucción explícita en conciencia fonológica muy difícilmente podrá aislar los fonemas de la palabra **mono**; sin embargo, es muy probable que identifique su sonido inicial. Asimismo, según Muñoz (2002) tareas como agregar sonidos a una palabra dada (ala- pala) o quitar sonidos (caro-aro) son actividades que las personas analfabetas hacen muy difícilmente.

La evidencia muestra que, en las lenguas alfabéticas como el español, la conciencia fonológica se relaciona con las habilidades de comprensión lectora en los primeros y últimos años de enseñanza (Pang et al., 2006). Asimismo, las investigaciones también dicen que, cuando la niñez posee conciencia fonológica, el aprendizaje del código alfabético se vuelve más fácil. Otros estudios (Muñoz y Sheltstraete, 2002), también muestran que el desempeño en conciencia fonológica durante los primeros años de enseñanza se correlaciona con el éxito del aprendizaje de la lectura. En general, se puede afirmar que, si la población en edad escolar desarrolla la conciencia fonológica, aprenderá a leer más rápido y mejor; sin embargo, esto no es concluyente. En 2004, Castles y Coltheart descartaron el vínculo que existe entre la conciencia fonológica y la adquisición de la lectura (como se cita en Dehaene, 2014). A pesar de esto, existe un consenso generalizado, de que, en todo proceso de alfabetización inicial, es recomendable instruir en conciencia fonológica.

2.2.3. Principio alfabético

La lectura comienza con el proceso de identificar las letras; para realizar esto, quien lee debe identificar las relaciones entre las formas gráficas y sonidos (Muñoz y Schelstraete, 2008). El principio alfabético es el conocimiento sobre la relación entre las letras o grafemas y los fonemas (Zamero, 2017). Este conocimiento, se suele desarrollar a través de la

instrucción de las reglas de conversión entre grafemas y fonemas, que consiste en enseñar las correspondencias entre letras y sonidos de manera sistemática (Jiménez y O'Shanahan, 2008).

La población educativa que recibe instrucción en lectoescritura inicial y que tiene el conocimiento del principio alfabético, es capaz de conocer la relación sistemática entre los 22 sonidos de la variedad del español de Honduras y su representación gráfica; la cual se hace a través de 27 letras. Para conocer estas relaciones, las personas deben poseer conciencia fonémica, es decir, “conocimiento de que las letras del alfabeto corresponden a unidades individuales de sonido” (Pang et al., 2006, p. 11).

Asimismo, la población estudiantil en etapa inicial debe comprender que las palabras están constituidas por letras. En la escuela, se debe enseñar que estas letras no son muchas y que, sus combinaciones en orden de izquierda a derecha constituyen las palabras (Dehaene, 2015). Para lograr esto, se deben presentar de forma explícita, sistemática y temprana las relaciones entre los sonidos y las letras (Alegría y Carrillo, 2005). En general, se recomienda enseñar primero las letras de mayor frecuencia y las de menor dificultad como las vocales, pues son de mucho uso y su sonido solo se representa gráficamente de una manera. Esto es importante porque muchos estudios han demostrado que, en las lenguas alfabéticas como el español, tener conciencia de que existe una relación predecible entre los sonidos y las letras, tiene correlaciones positivas con la lectura en los primeros grados (Pang et al., 2006). Asimismo, la lectura exige un considerable refinamiento de la precisión del sistema visual que, posteriormente, ayuda a los procesos de decodificación de las palabras.

Si se aprenden las reglas de correspondencia entre fonemas y grafemas, una a una, se podrá leer palabras nuevas de manera autónoma y automática (Dehaene, 2015). Un estudio realizado por Muñoz en centros de Educación Básica, en 2002, refuerza estas investigaciones.

La investigadora comprobó que el refuerzo en el conocimiento de las relaciones entre sonidos y letras hacen que la lectura se vuelva más estable. Es importante, entonces, que se logre la decodificación de manera automática, ya que los lectores expertos utilizan poco o nada de sus habilidades intelectuales en el reconocimiento de las letras (Núñez y Santamarina, 2014) y mucha más carga cognitiva en el uso de las estrategias de comprensión lectora. Esta automatización se logra más fácilmente si se enseñan y se aprenden las reglas de conversión entre fonemas y grafemas. Asimismo, se ha demostrado en estudios con adultos iletrados, que su rendimiento en lectura, “está más afectado por el tipo de tarea y tipo de estructura silábica en comparación a niños que habían adquirido el código alfabético” (Jiménez y O’Shanahan, 2008, p. 4). También, existe un consenso generalizado, de que la lectura de las palabras a través del reconocimiento grafémico, tienen que ser desarrollada para lograr lectores competentes (Jiménez y O’Shanahan, 2008). Si bien el aprendizaje del principio alfabético requiere un esfuerzo mayor al principio, la evidencia dice que, a largo plazo, los resultados son más positivos (Dehaene, 2015).

2.2.4. Decodificación y fluidez lectora

La decodificación es una actividad o acción mecánica necesaria para la comprensión lectora, pero no suficiente. Para comprender un texto no basta con el reconocimiento de las relaciones entre sonidos y letras y, ni siquiera, con el reconocimiento automático de las palabras. Si bien, más adelante se tratará el tema de la comprensión lectora, es propicio adelantar que, además de decodificar, comprender un texto implica “conocer el significado de las palabras, de las oraciones y la interpretación de las ideas e intenciones que transmite el texto” (García, 1993, p. 88).

En términos generales, decodificar es el proceso de reconocimiento de las palabras escritas. Para Gómez y Núñez (2007), esta actividad consiste en la identificación de las letras

y en su conversión en fonemas. La decodificación es, básicamente, una actividad perceptivo visual que, con el paso del tiempo, se vuelve un procedimiento automatizado, de tal forma que se logra la lectura con fluidez. Durante esta actividad visual, el lector decodifica la secuencia de las letras escritas que presentan determinadas características gráficas como lo son los trazos rectos (verticales u horizontales), los curvos, circulares o inclinados (García, 1993).

Sin embargo, no todas las personas decodifican de la misma manera. Diversos estudios muestran que existe una diferencia marcada entre la forma en que decodifican lectores iniciales y avanzados. Por ejemplo, en un lector principiante la decodificación no es automatizada; por lo contrario, lo hace de manera pausada, lenta y en serie: palabra a palabra, sílaba a sílaba o incluso letra a letra (Dehaene, 2015). En un lector avanzado o experto, sucede algo diferente: el ojo avanza de manera veloz, salta pequeñas palabras (como las conjunciones o preposiciones que se decodifican de manera automática) y se orienta en el centro de las palabras importantes (Dehaene, 2015).

Sin embargo, incluso los lectores avanzados no siempre decodifican de esta manera, estudios experimentales muestran excepciones. Por ejemplo, las palabras frecuentes se logran decodificar más de prisa, y las palabras menos frecuentes, de longitud extensa o de estructura ortográfica difícil (palabras con letras que contienen más de un sonido), se decodifican de manera pausada (Alegría y Carrillo, 2005). Lo anterior, puede explicarse gracias a las teorías de las rutas de decodificación. La primera ruta, es conocida como la fonológica y, la segunda, como la ruta visual.

La ruta fonológica consiste en el reconocimiento de las 27 letras del idioma español, configuradas de izquierda a derecha, en una palabra; básicamente, es un reconocimiento de letra a letra (García, 1993). Es una forma de decodificación común en los lectores iniciales

y, debido a que este tipo de lectores tienen muy poca práctica, lo hacen generalmente, de manera consciente. Otros autores lo reconocen como ensamblaje fonológico, ya que el lector lo hace convirtiendo los grafemas, sílabas y palabras, a la forma fonológica correspondiente (Alegría y Carrillo, 2005). En el modelo jerárquico ascendente de la lectura, este proceso es conocido como “bottom up”, pues el lector comienza con la decodificación de las letras, continuando con las palabras y finalizando con las frases y textos (Solé, 2009). Un buen ejemplo de esta actividad es cuando, en primer grado, se lee sílaba por sílaba o de manera “silabeada” y, progresivamente, se va logrando el reconocimiento de las palabras a golpe de vista. Asimismo, en esta etapa, el nivel de comprensión lectora es muy baja, ya que el lector se concentra en el reconocimiento de las letras, actividad que aún no es automática.

Por otro lado, la ruta visual es una actividad de procesamiento léxico. Esto significa que, en muchos casos, los lectores avanzados son capaces de reconocer una palabra en su totalidad, a partir de sus características ortográficas globales (García, 1993). Otros autores (Alegría y Carrillo, 2005) reconocen a esta estrategia como el procesamiento léxico ortográfico. Este tipo de decodificación se produce cuando la palabra que se lee forma parte de las muchas que se tienen memorizadas. En el modelo jerárquico descendente de la lectura, esta ruta es conocida como “top down”, ya que, como se dijo antes, el lector no reconoce letra por letra, sino que hace uso de sus recursos cognitivos para establecer anticipaciones sobre la estructura de la palabra y, por tanto, leerla más de prisa (Solé, 2009). A diferencia de los procesamientos fonológicos, este tipo de decodificación es totalmente automatizada; es decir, la voluntad del lector no desempeña ningún papel en este proceso. Sin embargo, también es importante aclarar que estas rutas de decodificación coexisten de manera simultánea. Como se dijo antes, incluso los lectores avanzados, acceden a la ruta fonológica o de ensamblaje cuando una palabra no forma parte del repertorio en su memoria.

Al lograr la automaticidad en el reconocimiento de las palabras, se alcanza la fluidez lectora, la cual se define como la habilidad para leer con rapidez, prosodia y entonación los textos escritos. Para García (1993, p. 89) leer con fluidez significa “hacer procesamiento léxico de las palabras a través de la ruta visual”; es decir, decodificar las palabras a través del reconocimiento automático; habilidad también asociada con la velocidad de denominación. Para alcanzar la fluidez, es necesario fortalecer los sonidos de las letras, así como su identificación y manipulación (Cotto, 2011). La fluidez es un prerequisite para lograr la comprensión lectora, por lo que también es se debe enseñar explícitamente. Esta habilidad es una variable necesaria para lograr la comprensión lectora, pero no suficiente, ya que, adicionalmente, también se deben enseñar destrezas de lenguaje y de pensamiento.

Está claro que la manera en que se aprende a decodificar es, en la mayoría de los casos, a través de la enseñanza explícita, sistemática y temprana del principio alfabético. Este tipo de enseñanza, generalmente se hace a través de un método fonético. Esta metodología considera que el conocimiento de las relaciones entre sonidos y letras permitirá al lector decodificar cualquier palabra; contrario con lo que sucede con los métodos globales, que apelan a la memorización de las palabras completas. Es importante resaltar que el aprendizaje de la decodificación es una etapa importante en el aprendizaje de la lectura; un niño que no logra automatizar esta habilidad, probablemente, tendrá dificultades para comprender un texto escrito (Muñoz y Schelstraete, 2008). Sin embargo, existen algunas inconsistencias en los estudios sobre decodificación; por ejemplo, hay estudios que muestran pobres decodificadores, pero que tienen un buen nivel de comprensión lectora (Muñoz y Schelstraete, 2008); mostrando de esta manera, a la decodificación como una condición necesaria, pero no suficiente.

2.2.5. Comprensión lectora

Leer comprensivamente significa entender el significado de las palabras y las oraciones. En términos estrictos, la definición anterior retoma los aspectos más importantes del texto, como los estructurales, léxico gramaticales y sintácticos. Y sí, en efecto, básicamente leer es esto. Sin embargo, en términos amplios, la lectura implica una actividad que va más allá del texto. Para Solé (2009) la lectura es un proceso de interacción entre el que lee y el texto y, mediante el cual, el lector intenta satisfacer alguna necesidad (entretenerse, saber algo, reírse, etc.). Si bien, leer implica la decodificación de signos impresos; esta compleja actividad cognitiva, incluye obligatoriamente la construcción de un modelo mental que tiene coherencia con el sentido del texto leído (Muñoz y Schelstraete, 2008).

Desde la mirada de los especialistas, existe el consenso generalizado de que la lectura es el resultado de dos tipos de actividades cognitivas (Jiménez y O'Shanahan, 2008). En primer lugar, las actividades que nos permiten reconocer y acceder a las palabras. Para lograr esto, se debe tener conocimiento de las relaciones entre sonidos y letras; es decir, se debe poseer el conocimiento del principio alfabético. En segundo lugar, se deben tener las acciones mentales que intervienen en los procesos de comprensión lectora.

Las acciones mentales que el alumno debe poner en práctica para comprender a un texto escrito, solo se aprenden a través de la enseñanza explícita y directa de las estrategias. Este tipo de acción didáctica constituye el intento más reciente de resolver los problemas relacionados con la falta de comprensión lectora (Mateos, 1991). Durante esta enseñanza explícita, es necesario enseñar las estrategias de comprensión lectora, ya que permiten hacer lectores autónomos, capaces de comprender casi cualquier texto de muy distinto tipo (Solé,

2009). En general, saber leer comprensivamente, es saber usar las estrategias de comprensión lectora, casi de manera inconsciente.

El aprendizaje de la comprensión lectora reclama el desarrollo de habilidades muy específicas (dominio de la conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético, conocimientos de las reglas de decodificación, entre otras) (Jiménez y O'Shanahan, 2008). Concebir a la habilidad lectora como un producto, es un error, ya que requiere prerequisites que se van consolidando poco a poco. Por ejemplo, saber decodificar las letras del español requiere, previamente, tener conocimiento del principio alfabético. Asimismo, hay estudios que respaldan este conocimiento de manera más fácil e intuitiva, si se tiene desarrollada la conciencia fonológica.

Para terminar este apartado, vale hacer notar que la comprensión lectora deberá ser entendida como una habilidad cognitiva influenciada por otras habilidades más mecánicas, como la conciencia fonológica, el conocimiento del principio alfabético y la fluidez. Asimismo, y de acuerdo con Solé (2009), el dominio de esta habilidad requiere del conocimiento de las estrategias de lectura que, entre otras, comprende contestar preguntas literales, inferenciales y críticas. En el siguiente apartado, se definirá otro factor determinante en el sistema educativo durante la pandemia: las estrategias de enseñanza utilizada en la ERE.

2.2.6. La Educación Remota en Emergencia (ERE)

A lo largo de la sección anterior, se presentaron los diferentes factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora. Se presentaron los componentes de la habilidad de reconocimiento de las palabras según la CSL, los cuales, de acuerdo con los autores revisados son: conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético y fluidez. Asimismo, se contempló el marco general de la fluidez: la decodificación, habilidad que también han mostrado correlación positiva en la comprensión lectora (Sélles, et al., 2012;

Cotto, 2013; Defior y Serrano; 2014; Núñez y Santamarina, 2014). A continuación, se presentarán la definición de algunas estrategias utilizadas en la ERE.

La Educación Remota en Emergencia (ERE) es un término que ha surgido para diferenciar la enseñanza en línea constituida desde mucho antes de la pandemia. Específicamente, la ERE se define como un ajuste repentino y de corta duración de la forma de enseñanza, debido a una situación de crisis (Hodges et al. 2020). Este cambio en la modalidad de enseñanza ha exigido que Honduras y el resto de los países de Latinoamérica realicen ajustes a las metodologías de enseñanza. Por ejemplo, en Honduras, se desarrollaron ajustes y priorizaciones curriculares, además de que se hizo la contextualización necesaria para que los contenidos se adaptaran a la situación de emergencia (CEPAL y UNESCO, 2020).

Aunque no existe una sistematización de las estrategias utilizadas por los docentes para la ERE en Honduras, sí existen investigaciones que describen algunas prácticas. Las estrategias enumeradas a continuación, son la combinación del diseño instruccional desarrolladas por Means et al. (2014) y los hallazgos mostrados en estudios realizados en tiempos de pandemia por Alas et al. (2020), Salgado (2021) y Paz et al. (2021). En resumen, estas estrategias son:

- a) ERE mediado por plataformas virtuales y de videoconferencias, replicando la jornada escolar presencial. Se refiere a la enseñanza de contenidos, habilidades, destrezas y actitudes utilizando aplicaciones de videoconferencia que permiten la interacción sincrónica, cara a cara. En algunos casos, esta estrategia de enseñanza se utilizó para sustituir las clases presenciales a tal punto que la población estudiantil se conectaba en prácticamente un horario escolar normal (entre 4 y 5 horas diarias). Sin embargo, vale resaltar que esta estrategia fue la menos utilizada por los docentes; de acuerdo con Alas,

et al. (2020), solo el 14.6% declararon utilizar aplicaciones como Zoom, Skype o Hangouts. Esto, probablemente, por varias razones: en primer lugar, estas aplicaciones exigen una alta cantidad de datos; en segundo lugar, requieren de equipo tecnológico de mediana o alta gama y, en tercer lugar, requieren de tiempo sincrónico de conexión, algo dificultoso para las familias que poseen muchos hijos.

- b) ERE por *mobile learning* con énfasis en el WhatsApp como una herramienta de mediación y apoyo en la enseñanza. Esta estrategia “se da a través de aplicaciones, interacciones sociales, juegos y *hub* educacionales que les permiten a los estudiantes acceder a los materiales asignados desde cualquier lugar y a cualquier hora” (García, 2019). A diferencia de la estrategia anterior, esta se caracterizó principalmente por ser asincrónica, por lo que la población estudiantil no tuvo la oportunidad de establecer una comunicación directa con los docentes o el resto de los compañeros. Asimismo, aprovechó los materiales educativos de la campaña “Te Queremos Estudiando en Casa” impulsada por la Secretaría de Educación y combinar material impreso. Es importante recalcar que fue una de las estrategias más utilizadas por los docentes, aproximadamente, por un 74.8% de los docentes (Alas, et al. 2020). Sin embargo, tuvo varias desventajas: la retroalimentación por parte del docente era tardía e ineficaz; no permitía videollamadas con más de ocho participantes; era muy incómodo descargar documentos y visualizarlos; además de que, en general, los teléfonos móviles son poco adecuados para desarrollar actividades pedagógicas (Paz, et al., 2021), ya que fueron diseñados para entretenimiento.
- c) ERE mediado por material impreso y clases semipresenciales. Esta estrategia se implementó, principalmente, en centros educativos rurales, ya que el COVID-19 afectó estas zonas de manera posterior. La población docente aprovechó los materiales didácticos impresos, las clases presenciales en grupos pequeños y los materiales de la

campaña “Te Queremos Estudiando en Casa”. Fue la estrategia que menos se utilizó, ya que, inicialmente, la población docente no tenía vacunas y existía un miedo generalizado.

Estas estrategias de ERE utilizadas por la población docente tienen que ver con tres aspectos: “condiciones geográficas de las instituciones educativas, aspecto socioeconómico de los estudiantes y sus familias, y nivel de aislamiento” (Gómez y Escobar, 2021, p. 157). Las condiciones geográficas son altamente influyentes en el uso del internet en Honduras, ya que el territorio es altamente montañoso a tal punto que interfiere en las distintas redes ofrecidas por las compañías de internet; en consecuencia, las zonas urbanas tienen más conexión a internet que las zonas rurales. Por otro lado, el factor socioeconómico también influye en el uso de estos recursos tecnológicos, ya que el acceso de estos depende del pago de una factura de internet o la adquisición del equipo correspondiente.

Las estrategias de ERE planteadas en este apartado constituyen el segundo factor que será sometido a análisis en este estudio. Se parte del hecho de que la muestra de docentes seleccionada utilizó algunas de las estrategias de ERE mencionadas. Así pues, se determinará cuál de estas estrategias de ERE ha sido más efectiva para mejorar los niveles de logro en comprensión lectora durante la pandemia.

CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO

En este capítulo se presenta el desarrollo metodológico de esta investigación. En primer lugar, se presenta el alcance del estudio, los objetivos del proyecto y las hipótesis correlacionales. En segundo lugar, se muestran los apartados de las actividades propias de la investigación, como los participantes y el escenario. En tercer lugar, se explican los aspectos metodológicos: descripción de la prueba EGRA y de la encuesta que se utilizará con la población docente, el procedimiento de levantamiento de información, el diseño del método, la descripción del proceso de análisis y, finalmente, las consideraciones éticas.

3.1. Alcances del estudio

Este estudio, titulado “Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado durante la pandemia por COVID-19, Tegucigalpa, Honduras, 2022”, tiene como propósito identificar las variables que más influyeron en el aprendizaje de la lectoescritura y la comprensión lectora en la población infantil que participó en el estudio. Para identificar mejor estas variables, se han clasificado en dos factores: el primero, se refiere a los componentes del reconocimiento de las palabras de la CSL y; el segundo, a las estrategias utilizadas por la población docente en la modalidad de ERE.

A través de esta investigación, se espera aportar información acerca de los factores que más influyen en el aprendizaje de la lectoescritura en tiempos de pandemia. En Honduras y la región esto es importante porque hay pocos estudios contextualizados en los últimos años, y ninguna investigación sobre este tema realizado durante o después de la pandemia. De esta manera, se espera aportar información sobre las habilidades que más se deben de enseñar durante la ERE, al mismo tiempo que se identificarán las estrategias de esta modalidad que más pueden favorecer el aprendizaje de la comprensión lectora.

Esta investigación se puede replicar en otros contextos del país o de la región. Por ejemplo, es perfectamente replicable en centros educativos rurales o de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), ya que, por un lado, se podrían identificar diferentes estrategias de la modalidad de ERE que pueden funcionar mejor en la educación rural, ante diversas situaciones (migración, pandemias, violencia, etc.) y, por otro lado, las habilidades que más deben de enseñarse tanto en la instrucción de la lengua nativa como la segunda lengua.

Sin embargo, vale aclarar que los resultados de este estudio no se pueden generalizar por dos razones. En primer lugar, la muestra no es representativa, al respecto Otzen y Manterola (2017) sostienen que una muestra de este tipo se caracteriza por ser seleccionada al azar, es decir, “los sujetos de la población blanco y accesible tienen la misma posibilidad de ser seleccionados en esta muestra” (p. 227). En esta investigación, la muestra se seleccionará siguiendo criterios; ya que se necesita que los centros educativos cumplan con ciertas características importantes para recoger información de las variables. En segundo lugar, esta investigación no se puede generalizar porque la muestra no representa numéricamente a la población (Otzen y Manterola, 2017). Dicho esto, los resultados de la investigación solo representan el caso de los tres centros educativos seleccionados.

3.2. Objetivos de la investigación

El objetivo general de este estudio es el siguiente:

- Analizar los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora de la niñez de segundo grado durante la pandemia por COVID-19, en Tegucigalpa, Honduras, 2022.

Los objetivos específicos se describen a continuación:

- Medir el desempeño de los componentes del reconocimiento de las palabras asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado, en tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, durante el 2022.
- Identificar el índice de correlación entre los componentes del reconocimiento de las palabras asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado, en tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, durante el 2022.
- Determinar la influencia de la modalidad de enseñanza remota en emergencia en el desempeño de la comprensión lectora de la niñez de segundo grado, en tres centros educativos oficiales de Tegucigalpa, Honduras, durante el 2022.

3.3. Hipótesis de la investigación

Las hipótesis de este estudio son las siguientes:

- Existe una relación significativa y moderada entre el desempeño en conciencia fonológica y la comprensión lectora de la población infantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE.
- Existe una relación significativa y moderada entre el desempeño en el conocimiento del principio alfabético y la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE.
- Existe una relación significativa y moderada entre la velocidad para decodificar palabras y la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE.

- Existe una diferencia significativa en la comprensión lectora, según la estrategia de ERE utilizada por la población docente.

3.4. Participantes

La muestra de participantes son tres centros educativos oficiales, urbanos de Tegucigalpa, Francisco Morazán. La selección de estos centros educativos se ha realizado de forma intencionada o razonada, la cual consiste en “escoger, intencionalmente y no al azar, algunas categorías que el investigador considera típicas o representativas del fenómeno a estudiar” (Egg, 1987, p. 184). Esta muestra se seleccionará de manera intencionada porque se quiere asegurar que los centros educativos posean ciertas características importantes para recoger información de las variables. Estas características o criterios se determinaron a través de una revisión de la literatura, ya que, para este tipo de muestreo es importante conocer la composición de la población y el problema de estudio (Rodríguez, 1996). Una vez seleccionados los centros educativos, se evaluará al estudiantado de todas las secciones existentes. Vale resaltar que este tipo de muestreo no es representativo, por lo que los resultados no se pueden generalizar.

Para la selección de la muestra de estudiantes, se establecieron los siguientes criterios:

- Pertenecer a centros educativos oficiales y urbanos.
- Estar matriculados en segundo grado de Educación Básica.
- Haber cursado el primer grado en 2021.
- Haber sido atendidos bajo alguna estrategia de enseñanza en ERE.
- Poseer entre siete y nueve años.

Por otro lado, la muestra de docentes debe cumplir con los siguientes criterios:

- Trabajar en tiempo completo.

- Haber sido el docente de los estudiantes en primer grado, año 2021.
- Atender a los estudiantes en segundo grado, año 2022.
- Haber atendido a los estudiantes a través de alguna estrategia de ERE, en 2021.

3.5. Escenario

Como se ha dicho antes, los centros educativos seleccionados son oficiales y urbanos. Estas escuelas se caracterizan por ser accesibles geográficamente, tener aulas con un alto número de estudiantes y acceso a la mayoría de los servicios básicos como agua y energía eléctrica. Asimismo, estos centros educativos urbanos fueron muy afectados durante la pandemia, ya que el 90% de los casos reportados en 2020 por COVID 19 provenían de esta zona, lo que provocó la ausencia de la mayoría de las clases presenciales o semipresenciales (Organización de las Naciones Unidas, 2020). Sin embargo, a pesar de no contemplar las modalidades mencionadas, si tuvieron más oportunidad de conectividad, ya que la población de la zona urbana es la que posee más acceso a internet y herramientas tecnológicas (Alas et al., 2020). Estas características hacen que cumplan con los siguientes criterios de selección:

- Ser urbanos y oficiales.
- Ofrecer el primer ciclo de Educación Básica.
- Haber implementado diferentes estrategias en la modalidad de ERE.

3.6. Instrumentos de recolección de información

Para medir los componentes asociados al reconocimiento de las palabras, se utilizará la prueba Early Grade Reading Assesment, EGRA por sus siglas en inglés. Este instrumento fue producido por Research Triangle Institute (RTI) y tiene como propósito “evaluar los distintos procesos lectores relacionados con el conocimiento de los sonidos de las letras, la

conciencia fonológica, la lectura de palabras y pseudopalabras, la comprensión oral, la comprensión lectora y el dictado” (Artiles y Jiménez, 2011, p. 15). La fiabilidad de esta prueba se calculó a través del coeficiente de *Alpha de Cronbach*, el cual es igual a 0.9462. A continuación, una breve descripción de cada uno de los apartados que contiene la prueba EGRA:

- a) Conocimiento del nombre de las letras: en esta sección de la prueba, los niños deben decir el nombre de todas las letras que se muestran en un minuto. La habilidad se mide a través del conteo del número de las letras correctamente identificadas en un minuto.
- b) Conocimiento del sonido de las letras: en esta parte de la prueba, el aplicador muestra una serie de letras para que la población evaluada diga su sonido, no su nombre. La habilidad se mide a través del conteo de sonidos correctamente identificados por un niño o niña, en el lapso de un minuto.
- c) Conciencia fonológica: en esta sección el aplicador pronuncia en voz alta diez palabras. Cada palabra la pronuncia dos veces. Se espera que el evaluado reconozca solo el sonido inicial de cada palabra. No hay un tiempo específico para esta parte de la evaluación. La habilidad se mide a través del porcentaje de sonidos correctos identificados por el evaluado.
- d) Lectura de palabras simples: en este componente de la prueba se pretende evaluar la capacidad de los niños para decodificar. Para valorar esta habilidad, la prueba presenta una lista de 60 palabras que el evaluado debe leer la mayor cantidad que pueda. Esta habilidad se mide a través del conteo de palabras leídas correctamente en un minuto.

- e) Lectura de pseudopalabras: al igual que el componente anterior, esta parte de la prueba también evalúa la habilidad de decodificación. Sin embargo, para evitar que el niño reconozca de manera visual la lista de palabras, acá se presentan pseudopalabras o palabras sin sentido, las cuales obligan al evaluado a decodificar por una ruta fonológica. Esta habilidad se mide a través del conteo de pseudopalabras leídas correctamente durante un minuto.
- f) Lectura y comprensión de un párrafo: esta parte de la prueba mide dos habilidades: la rapidez con la que se leen las palabras dentro de un texto y la comprensión. Para evaluar la rapidez, el evaluador presenta un texto y da un minuto para que el evaluado lea la mayor cantidad de palabras que pueda. Asimismo, el evaluador debe marcar las palabras que se decodificaron de manera incorrecta y anotar la cantidad. Debido al tipo de estudio, solo se evaluará el apartado de comprensión lectora, en donde se hacen preguntas literales relacionadas con el texto y se da, alrededor de 15 segundos, para que el evaluado las conteste. Esta habilidad se mide a través del porcentaje de respuestas correctas a las preguntas literales realizadas.

Para medir los factores de la ERE, se utilizó una encuesta con preguntas cerradas, la cual se tuvo que construir para efectos de esta investigación, ya que no se encontró un instrumento que midiera las variables identificadas. Para probar las propiedades psicométricas del instrumento se realizaron tres procedimientos: una validación de contenido por medio de juicio de expertos, un análisis de la fiabilidad por medio del cálculo del *Alpha de Cronbach* y, finalmente, un análisis factorial.

La validación de contenido por medio de juicio de expertos fue realizada por un total de siete profesionales de las áreas de Lingüística Española y Ciencias de la Educación. Los expertos revisaron el instrumento y valoraron los ítems por medio de la siguiente escala:

esencial, útil e innecesario. A partir de las calificaciones realizadas por los especialistas, se calculó el Índice de Validez de Contenido (IVC) de *Lawshe*, el cual fue igual a 1. El IVC oscila entre +1 y -1, con 7 expertos o menos, se requiere un índice superior a .99, los resultados positivos indican una mejor validez y los ítems con una bajo IVC son eliminados. En este caso, el instrumento pasó la primera prueba: como se explicó, el IVC global fue igual a 1, mientras que ningún ítem obtuvo una puntuación de Inferior.

Después de la validación de contenido por medio de juicio de expertos, se realizó un pilotaje con 107 docentes para valorar la confiabilidad como consistencia interna, la cual se define como “el grado en que los ítems, puntos o reactivos que hacen parte de una escala se correlacionan entre ellos, es decir, la magnitud en que miden el mismo constructo” (Campo y Oviedo, 2008, p. 232). En general, el propósito del pilotaje fue comprobar de forma estadística si los ítems revisados por los expertos miden el constructo que se desea medir. Dado que la encuesta está compuesta por 11 ítems, la muestra debe ser igual a 5 personas por cada ítem; por lo tanto, se aplicó a 107 personas.

Al realizar el análisis estadístico por medio de SPSS, se encontró que el *Alpha de Cronbach* de los 11 ítems piloteados con 107 docentes, es igual a .762. El valor mínimo del *Alpha de Cronbach* es 0,70, por lo que se puede afirmar que la consistencia interna de la encuesta es aceptable. Los ítems que se sometieron a análisis de consistencia interna se muestran en la Tabla 1 y, de acuerdo con la teoría revisada (Means et al., 2014; Salgado, 2021; Paz et al., 2021), se agruparon en tres factores teóricos: a) ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencias; b) ERE mediada por teléfono móvil con énfasis en el uso de mensajería instantánea; y, c) ERE mediada por clases semipresenciales.

Tabla 1

Preguntas realizadas para identificar la frecuencia del uso de las estrategias de ERE

Factor teórico	Indicador o ítem
ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencias	¿Brindó atención educativa a través de plataformas virtuales y de videoconferencia, replicando la jornada escolar presencial?
	¿Utilizó plataformas para realizar llamadas en videoconferencias (Google Meet, Zoom, Teams, etc.)?
	¿Utilizó plataformas de aprendizaje LMS (Google Classroom, Moodle, Canva, etc.) para desarrollar sus clases?
ERE mediada por teléfono móvil con énfasis en el uso de mensajería instantánea	¿Brindó atención educativa a través de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram?
	¿Envío, por medio de WhatsApp, Telegram o aplicaciones de mensajería instantánea, vídeos, imágenes o audios producidos por usted o la Secretaría de Educación?
	¿Envío tareas y asignaciones a sus estudiantes a través de WhatsApp, Telegram u otras aplicaciones de mensajería instantánea?
ERE mediada por clases semipresenciales	¿Brindó atención educativa a través de clases presenciales?

Factor teórico	Indicador o ítem
	¿Brindó atención educativa combinando clases presenciales y material impreso o de otro tipo? (clases semipresenciales)
	¿Brindó clases presenciales para desarrollar contenidos, temas o habilidades?
	¿Desarrolló clases presenciales para dar apoyo emocional o sanitario a sus estudiantes?
	¿Desarrolló clases presenciales para dar seguimiento y retroalimentación a sus estudiantes?

Nota. En esta tabla se enumeran los ítems que pasaron la prueba de consistencia interna, agrupados

El último procedimiento que se realizó para identificar las variables a medir fue un análisis factorial, el cual consiste en la identificación de factores que “explican la configuración de las correlaciones dentro de un conjunto de variables” (International Business Machines [IBM], 2022, párr. 1). El propósito de este análisis estadístico fue comprobar si los ítems o indicadores de la encuesta respondían a las variables o factores identificados, descritos en la Tabla 2.

Tabla 2*Ponderaciones para el análisis factorial exploratorio*

Reactivo	Carga factorial		
	Variable	Variable	Variable
	1	2	3
¿Desarrolló clases presenciales para dar seguimiento y retroalimentación a sus estudiantes?	.940		
¿Brindó atención educativa a través de clases presenciales?	.928		
¿Brindó clases presenciales para desarrollar contenidos, temas o habilidades?	.926		
¿Desarrolló clases presenciales para dar apoyo emocional o sanitario a sus estudiantes?	.883		
¿Brindó atención educativa combinando clases presenciales y material impreso o de otro tipo? (clases semipresenciales)	.774		
¿Utilizó plataformas para realizar llamadas en videoconferencias (Google Meet, Zoom, Teams, etc.)?		.754	
¿Brindó atención educativa a través de plataformas virtuales y de videoconferencia, replicando la jornada escolar presencial?		.750	

Reactivo	Carga factorial		
	Variable	Variable	Variable
	1	2	3
¿Utilizó plataformas de aprendizaje LMS (Google Classroom, Moodle, Canva, etc.) para desarrollar sus clases?		.677	-.453
¿Brindó atención educativa a través de aplicaciones de mensajería instantánea como WhatsApp o Telegram?			.693
¿Envío vídeos, imágenes o audios producidos por usted?		.459	.554
¿Envío tareas y asignaciones a sus estudiantes a través de diferentes medios?		.374	.539

Nota. La variable 1 hace referencia a la ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencias. La variable 2 es la ERE mediada por teléfono móvil con énfasis en el uso de mensajería instantánea. La variable 3 consiste en ERE mediada por clases semipresenciales. Las cifras en negrita indican las cargas factoriales más altas.

Después de este análisis factorial, la encuesta quedó estructurada con el mismo número de ítems: 11 en total, ya que, como se observa en la Tabla 2, todos tuvieron una carga factorial arriba de .4 y se agruparon favorable en cada una de las variables analizadas. Asimismo, la prueba de esfericidad de *Bartlett's* fue significativa (632.018, $gl= 55$, $Sig.= .001$). Por otro lado, el indicador de adecuación del tamaño de la muestra *Kaiser-Meyer-Olkin* fue aceptable (.795). El alfa del instrumento total fue de .68. La encuesta final aplicada queda estructura tal y como aparece en la Tabla 1.

3.7. Procedimiento

El estudiantado que conforma la muestra fue evaluado durante el mes de junio, a través de la prueba EGRA. Esta prueba fue suministrada y aplicada de forma dirigida a cada estudiante. El aplicador tardó alrededor de 10 minutos por cada estudiante. Durante la evaluación, el estudiantado realizó tareas como las siguientes: mención del nombre de las letras (conocimiento del nombre de las letras), mención del sonido de las letras (conocimiento del sonido de las letras), identificación del sonido inicial de un grupo de palabras (conciencia fonológica), lectura de palabras (decodificación), lectura de un párrafo (fluidez) y respuesta a preguntas relacionadas con un texto leído (comprensión lectora). El aplicador orientó la prueba de manera oral y utilizó hojas de respuesta en donde consignó los avances. Posteriormente, los resultados se tabularon previo al análisis estadístico.

El grupo de docentes que conforman la muestra contestaron la encuesta de manera electrónica. Cada docente tardó alrededor de diez minutos en contestar el instrumento. Los datos se registrarán de forma automática en la nube y se descargarán en una hoja de cálculo, la cual servirá para hacer el análisis estadístico.

3.8. Diseño del método

Este apartado se ha dividido en dos partes. En primer lugar, se explican los aspectos relacionados con el enfoque cuantitativo de la investigación, tales como los principios, fundamentos, la relación sujeto y objeto, así como los supuestos ontológicos. En segundo lugar, se presenta el método o tipo de investigación, en donde se explica el procedimiento que se desarrollará para la comprobación de las hipótesis. A continuación, se presentan ampliamente estos apartados.

3.8.1. Enfoque de investigación

La presente investigación es de corte cuantitativo; el cual, según Hernández et al. (2010), se define como “el enfoque que utiliza recolección de datos para probar hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico, con el fin de establecer pautas de comportamiento y probar teorías” (p. 4). Se seleccionó este enfoque de investigación porque es un estudio de factores asociados, en donde se recolectarán datos de variables relacionadas con el reconocimiento de las palabras, y las estrategias utilizadas en la modalidad de Educación Remota en Emergencia (ERE), para determinar cuáles de estas variables son las más relacionados con el aprendizaje de la comprensión lectora. De esta manera, se podrá obtener una respuesta a las preguntas de investigación planteadas al inicio, al mismo tiempo que se comprobarán las hipótesis correlacionales presentadas.

En este enfoque de investigación la realidad es tomada de forma objetiva y estática. El propósito es identificar los factores que se relacionan con el aprendizaje de la comprensión lectora en la muestra de estudiantes seleccionada de acuerdo con ciertos criterios. Vale hacer notar que, dada la muestra seleccionada, no representativa, los resultados solo podrán ser generalizados en los centros educativos participantes.

La dimensión de esta investigación cuantitativa es de tipo deductiva, ya que se comenzó con la definición conceptual y operacional de la teoría que se aplicará para, posteriormente, utilizarla en un conjunto de datos. Es decir, con la recolección y análisis de los datos, se espera ratificar el modelo construido desde el marco teórico, el cual plantea que existen factores que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora. Por otro lado, la relación sujeto-objeto se caracteriza por tener una separación tajante entre el sujeto que conoce y la realidad observada (Monje, 2011). Esto implica que la población estudiantil participante tendrá únicamente la función de brindar datos acerca de su nivel de desempeño

en las variables que se van a medir. Del mismo modo, el grupo de docentes participantes, también funcionarán solo como proveedores de información, ya que el instrumento de recolección será una encuesta con preguntas cerradas.

3.8.2. Tipo de investigación o diseño metodológico

En cuanto al tipo de investigación, se aplicará el correlacional, el cual se define como “el diseño de investigación que permite asociar variables mediante un patrón predecible para un grupo o población” (Hernández, et al., 2010, p. 4). Para efectos de este estudio, se han determinado factores y variables que, según la revisión de literatura y la CSL, son los más influyentes en el aprendizaje de la lectoescritura inicial. Vale resaltar que, del modelo teórico de la CSL, solo se tomaron los componentes del reconocimiento de las palabras. Se eligió este tipo de estudio porque permitirá conocer el grado de asociación que puede existir entre las variables definidas en el modelo teórico. Las hipótesis correlacionales se comprobarán siguiendo este procedimiento:

En primer lugar, como ya se explicó, se aplicará la prueba de lectura EGRA para medir los componentes asociados al reconocimiento de las palabras en la población infantil. Las variables por medir son: conciencia fonológica, conocimiento del principio alfabético, habilidad para decodificar (palabras y pseudopalabras), fluidez y comprensión lectora. Estas variables servirán para poner a prueba las siguientes hipótesis:

- a) Existe una relación significativa y moderada entre el desempeño en conciencia fonológica y la comprensión lectora de la población infantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE.
- b) Existe una relación significativa y moderada entre el desempeño en el conocimiento del principio alfabético y la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE.

- c) Existe una relación significativa y moderada entre la velocidad para decodificar palabras y la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE.

En segundo lugar, se aplicará una encuesta a los docentes para medir los factores metodológicos de la modalidad de ERE que influyen en el aprendizaje de la comprensión lectora. Las variables, en este caso, son las estrategias de enseñanza utilizadas. De esta manera, se medirá el segundo factor: estrategias de la modalidad de ERE utilizada por el grupo de docentes participantes. La hipótesis que se comprobará es la siguiente: Existe una diferencia significativa en la comprensión lectora, según la estrategia de ERE utilizada por la población docente.

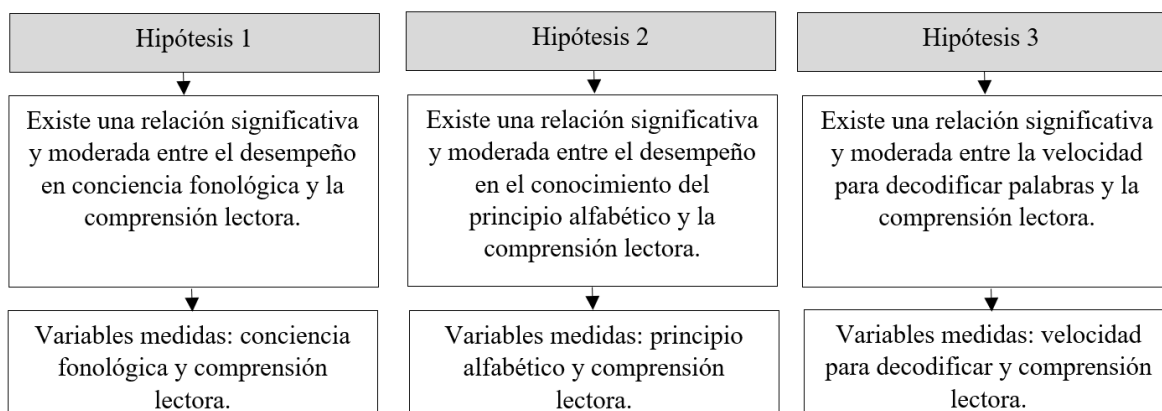
3.9. Descripción del proceso de análisis estadístico

El análisis estadístico se realizó a través del programa SPSS y, para poner a prueba las tres primeras hipótesis, se realizaron correlaciones bivariadas, las cuales miden la forma en que se relacionan las variables y la manera en que se ordenan los rangos (IBM, 2022). Como se puede observar en la Figura 2, tres son las hipótesis de este tipo. Las variables corresponden a los componentes del reconocimiento de las palabras planteados en la CSL y se midieron a través de la prueba EGRA.

Inicialmente, para identificar el coeficiente de correlación a utilizar, se procedió a realizar la prueba de normalidad de los datos; en este caso, la de *Kolmogorov-Smirnov*, ya que la muestra era mayor a 50. Dado que los datos no mostraron un comportamiento normal, se procedió a aplicar el coeficiente de correlación de *Spearman*. Este coeficiente se interpreta de la siguiente manera: 0, nula; >0.0 – 0.2 muy baja; >0.2 – 0.4, baja; >0.4 - 0.6, moderada; >0.6 – 0.8, alta; >0.8 – <1.0, muy alta; y, 1.0, perfecta (Rowntree, 1984).

Figura 2

Hipótesis y variables de la investigación



Nota. Esta figura muestra las hipótesis correlacionales de la investigación y las variables que se midieron para cada una. Como se puede observar, las variables medidas son los componentes del reconocimiento de las palabras, según la CSL.

Por otro lado, para comprobar la existencia de una diferencia significativa en el promedio de la comprensión lectora, según la estrategia de ERE utilizada por la población docente, se procedió a realizar una comparación de medianas. Para obtener información sobre esta variable, se aplicó una encuesta a los docentes que atendieron el segundo grado de cada centro educativo que participó en el estudio. El instrumento consultó acerca de la frecuencia de uso de estrategias de ERE que la población docente utilizó para la enseñanza de la lectoescritura y comprensión lectora. Para propósitos de este estudio, se identificaron tres estrategias: ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencias; ERE mediada por teléfono móvil con énfasis en el uso de mensajería instantánea; y, ERE mediada por material impreso y clases semipresenciales.

Posteriormente, se identificó la estrategia de ERE que más se utilizó en cada uno de los centros educativos. De esta manera, se dividieron los centros educativos en dos grupos.

El Grupo 1 se identificó como el centro educativo que utilizó la ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencias; mientras que el resto de los centros educativos se incluyeron en el Grupo 2, debido a que utilizaron en mayor medida la ERE mediada con aplicaciones como WhatsApp y Telegram.

Nuevamente, dado que la variable de comprensión lectora no mostró normalidad, se utilizó la prueba de *U de Mann-Whitney*, la cual permitió identificar si existe una diferencia en la magnitud de las variables estudiadas. Es decir, se puso a prueba si la estrategia de ERE influyó en los niveles de logro de la comprensión lectora de la muestra estudiada. Esta prueba no paramétrica permite identificar la significancia estadística entre dos conjuntos grupos (Palacios et al., 2019).

3.10. Consideraciones éticas

En todo el proceso de la investigación se realizaron diferentes procedimientos éticos. La investigación es no maléfica; es decir, respeta la vida y la integridad física de los participantes (Osorio, 2000). Asimismo, se tiene presente la autonomía de cada uno de los involucrados, es decir, que cada uno de los participantes son considerados como libres para obrar (Martín, 2013). En este sentido, se requiere el consentimiento y asentimiento de cada uno de los participantes.

Es porque ello que, en una primera etapa y, previo al trabajo de campo, se desarrollaron las siguientes actividades con cada uno de los actores involucrados:

- a) Directivos de centro educativo: se envió una nota explicando los objetivos del estudio, las personas involucradas y una breve descripción de los instrumentos a utilizar. En este caso, se solicitó a esta autoridad el permiso correspondiente para realizar la investigación en el centro educativo. El propósito de este primer acercamiento fue

que, con pleno conocimiento de proceso de investigación, las autoridades dieran su visto bueno para la intervención.

- b) Padres o madres de familia: una vez que los directivos autorizaron y aceptaron la participación en los centros educativos, se remitió el consentimiento informado a los padres, madres de familias o encargados de la población infantil participante. En este documento se explicó el propósito, los objetivos del estudio, así como los riesgos y beneficios. Este formato se envió con anticipación para que la muestra seleccionada tuviese el correspondiente permiso para realizar la prueba.

Durante el trabajo de campo, se implementaron los siguientes procedimientos éticos de autonomía:

- a) Estudiantes: debido a que cada estudiante contaba con el consentimiento de padres, madres o encargados, antes de la aplicación de la prueba, también se enunció de forma oral el asentimiento informado, teniendo como testigos de esto a las docentes de grado. El aplicador leyó y explicó en qué consistía la prueba y dio la aclaración de que se podían retirar en cualquier momento. La muestra participante estuvo consciente de que podían renunciar, descansar o solicitar la cancelación de la prueba en cualquier momento. Afortunadamente, toda la población participante aceptó la prueba que, aproximadamente, tuvo una duración de 10 minutos por cada estudiante evaluado.
- c) Docentes: antes de la aplicación de la encuesta, la población docente participante leyó el consentimiento informado que se incluyó en este instrumento. En este texto, se explicaron los procedimientos, objetivos, riesgos y beneficios del estudio.

Del mismo modo, la presente investigación cumple con el principio de beneficencia, entendiéndose como el hecho de minimizar los daños y maximizar los beneficios en la

comunidad educativa (Serrano y Linares, 1991). En este punto, vale resaltar que la población infantil no fue sometida a ningún tipo de riesgos y que, como se ha mencionado, en respeto a su libertad, ante cualquier situación incómoda, tuvieron la libertad de retirarse, sin ningún perjuicio. Vale aclarar que, aunque los resultados de la investigación benefician de manera directa a la muestra participante, sí hay que tomar en cuenta que los resultados impactarán de forma directa al resto de la comunidad del centro escolar.

Asimismo, en cumplimiento con este principio, la identidad de los participantes fue cuidada durante el análisis de los resultados. Para ello, los centros educativos se codificaron de la siguiente manera: Centro Educativo 1, Centro Educativo 2 y Centro Educativo 3. Por otro lado, cada una de los participantes evaluados se nombraron por medio de un código alfanumérico: EST, para identificar que el informante es estudiante; un número de entre uno y tres dígitos para cada estudiante; y, CE1, CE2 o C3 para identificar el centro educativo al que pertenece. De tal forma, el primer evaluado del Centro Educativo 1 tiene el siguiente código: EST01CE1. Para la población docente, se usó un código similar: DOC, para identificar al informante docente; un número de entre uno y tres dígitos para cada docente participante; y, CE1, CE2 o CE3 para identificar el centro educativo. Así pues, un docente evaluado del Centro Educativo 2, tiene el siguiente código: DOC01CE2. Finalmente, vale hacer notar que los resultados individuales no serán compartidos, ni publicados por ningún medio a terceras personas. Los resultados globales podrán ser mostrados cuidando la identidad de cada uno de los participantes.

Finalmente, y no por menos importante, se cumplió el principio de justicia. Este alude a dos hechos importantes concretizados a lo largo de la investigación: en primer lugar, a toda la muestra participante se le aplicaron los mismos criterios de selección para la

inclusión en el estudio; y, en segundo lugar, durante el levantamiento de los datos, todos los participantes recibieron el mismo trato y se les aplicó la misma prueba con la misma duración e intentos.

Con lo anterior, se ha tratado de demostrar que la esta investigación cumple con los principios de beneficencia, justicia y es no maléfica. La comunidad educativa recibirá los beneficios de esta investigación, ningún procedimiento realizado durante el levantamiento de datos no incluye riesgos a los participantes y se ha cuidado la autonomía de estudiantes y docentes. El trato ha sido justo y hay total confidencialidad en el manejo de los datos.

CAPÍTULO 4: ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Para una mejor presentación de los resultados, este capítulo se ha dividido en tres segmentos. En la primera parte, se presentan y analizan los resultados de la investigación por medio de explicaciones, tablas y cuadros para cada uno de los factores de estudio. En la segunda parte, se discuten los resultados de la investigación, a través de la confrontación de estos contra la literatura y el estado del arte. En la última parte, se explican las limitaciones del estudio, es decir, las características de la metodología que pudieron afectar los resultados. A continuación, el desarrollo de cada uno de estos apartados.

4.1. Presentación y análisis de los resultados

Este apartado se ha dividido en dos partes. La primera, presenta el análisis de los componentes del reconocimiento de las palabras asociados a la comprensión lectora en la población estudiantil de los tres centros educativos seleccionados. La segunda, presenta el análisis de las estrategias de enseñanza utilizada en la modalidad de ERE y su asociación con la comprensión lectora. En ambos casos, los objetivos y las hipótesis de la investigación orientan las explicaciones y hallazgos presentados.

4.1.1. Primer factor: componentes del reconocimiento de las palabras asociados a la comprensión lectora

Para obtener información sobre este factor, se aplicó la prueba EGRA a 117 estudiantes de tres centros educativos diferentes. Como lo muestra la Tabla 3, 61 estudiantes eran niñas y 56 niños. Con esta prueba, se midieron las siguientes variables: comprensión lectora, conciencia fonológica, principio alfabético, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y fluidez.

Tabla 3*Número de estudiantes por sexo que participaron en el estudio*

Sexo	Cantidad	Porcentaje
Femenino	61	52.1
Masculino	56	47.9
Total	117	100.0

Nota. Esta tabla presenta la cantidad de estudiantes participantes en el estudio, según el sexo.

En cuanto a las edades, los estudiantes evaluados tenían 7, 8 y 10 años. Específicamente, 91 estudiantes poseían 7 años, edad normal en la que se encuentra la población estudiantil de segundo grado en Honduras. Asimismo, se evaluaron 25 estudiantes con 8 años y 1 estudiante con 10 años, lo que representa sobreedad en este grado del primer ciclo.

Tabla 4*Número de estudiantes por edad que participaron en el estudio*

Edad en años	Frecuencia	Porcentaje
7	91	77.1
8	25	21.2
10	1	0.8
Total	117	99.2

Nota. Esta tabla muestra las edades de la población estudiantil participante en el estudio.

Un vistazo general de los resultados muestra los puntajes mínimos y máximos obtenidos, así como la media y desviación estándar de cada variable. De esta manera, se resuelve el primer objetivo planteado en esta investigación: medir el desempeño de los

componentes del reconocimiento de las palabras asociados a la comprensión lectora. Así pues, en la Tabla 5, se observan los resultados de la conciencia fonológica, principio alfabético, lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y fluidez. En estos resultados, se destaca que existen puntajes igual a 0, es decir, estudiantes que contestaron de manera incorrecta todos los ítems del componente evaluado. También, se observan puntajes altos en todos los componentes, pero llama la atención que, en algunos casos, la población evaluada llegó a leer 103 palabras aisladas por minuto, 75 pseudopalabras y hasta 202 palabras en un texto. En promedio, la población evaluada lee 40 palabras, 27 pseudopalabras y 70 palabras en un texto, por minuto. Vale resaltar que el promedio de respuestas correctas en comprensión lectora es igual a 3, a pesar de que la prueba EGRA solo contine preguntas literales, la cuales, como se sabe, son las más fáciles de contestar.

Tabla 5

Estadísticas descriptivas de los resultados de la prueba EGRA

Variable	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación
Conciencia fonológica	117	0	10	6.85	2.931
Principio alfabético	117	0	63	26.58	15.858
Lectura de palabras	117	0	103	40.22	25.151
Lectura de pseudopalabras	117	0	75	27.14	17.448
Fluidez	117	0	202	70.05	49.170
Comprensión lectora	117	0	5	3.44	1.797

Nota. Esta tabla muestra las estadísticas descriptivas de los resultados de la prueba EGRA en los seis diferentes componentes evaluados.

Una vez realizadas las estadísticas descriptivas básicas, se procedió a resolver el segundo objetivo del estudio: identificar el índice de correlación entre los componentes del

reconocimiento de las palabras asociados al desarrollo de la comprensión lectora, según lo planteado en la CSL. Para alcanzar este objetivo, se calculó la normalidad de los datos para identificar el tipo de correlación a realizar: paramétrica o no paramétrica. Para comenzar con este procedimiento estadístico, se plantearon las siguientes hipótesis:

H₀: los datos siguen una distribución normal.

H₁: los datos no siguen una distribución normal.

Dado que la muestra es mayor a 50, se aplicó la prueba de normalidad de *Kolmogorov-Smirnov* y se tomó en cuenta un nivel de confianza de 0.95 y un margen de error de 0.05. El estadístico de prueba que permitió identificar la normalidad es el siguiente: Si p -valor < 0.05 se rechaza la H₀ y, por el contrario, si p -valor ≥ 0.05 se acepta la H₀ y se rechaza la H₁.

En la Tabla 6, se puede observar la significancia de cada una de las variables que se consideraron para el análisis correlacional. Las variables de lectura de palabras, principio alfabético y lectura de pseudopalabras tienen una significancia mayor a 0.05, es decir, p -valor ≥ 0.05 ; por lo que se puede afirmar que estas variables tienen un comportamiento normal. Sin embargo, las variables comprensión lectora, conciencia fonológica y fluidez, tienen un p -valor < 0.05 ; es decir, no tienen un comportamiento normal. Dado que tres de las variables a analizar tienen un p -valor < 0.05 , se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis del investigador: los datos no tienen una distribución normal. Basta con que al menos una de las variables no tenga un comportamiento normal para que se utilice una medida no paramétrica; en este caso, el coeficiente de *Spearman*.

Tabla 6*Tabla de normalidad, prueba de Kolmogorov- Smirnov*

Variables	Kolmogorov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig.
Comprensión lectora	0.256	117	0.000
Lectura de palabras	0.072	117	0.198
Conciencia fonológica	0.169	117	0.000
Principio alfabético	0.074	117	0.166
Lectura de pseudopalabras	0.087	117	0.029
Fluidez	0.096	117	0.006

Nota. Esta tabla de normalidad presenta los resultados de la prueba de *Kolmogorov-Smirnov*, la cual se utiliza en muestras mayores a 50.

A continuación, en la Tabla 7, se muestran los resultados de los análisis realizados por medio del coeficiente de correlación de *Spearman*, el cual se interpreta de la siguiente manera: valores próximos a 1 indican una correlación fuerte y positiva; valores próximos a -1 indican una correlación fuerte y negativa; valores próximos a 0 indican que no existe correlación lineal. Aunque no existe un consenso general para identificar el grado de asociación, en este estudio, se utilizó la siguiente escala: 0, nula; >0.0 – 0.2 muy baja; >0.2 – 0.4, baja; >0.4 - 0.6, moderada; >0.6 – 0.8, alta; >0.8 – <1.0, muy alta; y, 1.0, perfecta (Rowntree, 1984).

Tabla 7*Coefficiente de correlación de Spearman de las variables analizadas*

Variabes	Conciencia fonológica	Principio alfabético	Lectura de palabras	Lectura de pseudopalabras	Fluidez
Comprensión lectora	.505**	.545**	.628**	.623**	.670**
Sig. (bilateral)	.001	.001	.001	.001	.001

Nota. **La correlación es significativa en el 0,01 (bilateral)

Como se puede observar en la Tabla 7, la conciencia fonológica se asocia con .505 a la comprensión lectora; lo que representa una relación moderada. El principio alfabético correlaciona de forma moderada a la comprensión lectora con un coeficiente de .545. La lectura de palabra predice moderadamente a la comprensión lectora de la población evaluada con .628. La lectura de pseudopalabras también se asocia de forma moderada a la comprensión lectora, con coeficiente de .623. La fluidez es la variable que se asocia con mayor fuerza a la comprensión lectora, ya que el coeficiente de *Spearman* es de .670.

Todas las variables analizadas en este estudio tienen una correlación significativa con la variable de comprensión lectora. Conciencia fonológica es la que menos se asocia con la comprensión lectora, mientras que, fluidez, es la que más se relaciona con esta habilidad. No existe una diferencia alta entre las variables de lectura de palabras y pseudopalabras, ambas se correlacionan de manera moderada a la comprensión lectora. En la discusión se confrontarán estos hallazgos frente a lo demostrado en estudios similares.

4.1.2. Segundo factor: estrategias de la modalidad de ERE y comprensión lectora

A través del análisis de este segundo factor, se pretende lograr el tercer y último objetivo del estudio: determinar la influencia de la modalidad de enseñanza remota en

emergencia en el desempeño de la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado.

Para identificar el uso de la ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia, se consultó a los docentes acerca de la frecuencia de uso de aplicaciones como Zoom, Google Meet o *Learning Management System* (LMS) como Google Classroom. Luego, para consultar acerca de la estrategia de ERE mediada por teléfonos móviles se consultó acerca de la frecuencia de la instrucción utilizando aplicaciones como WhatsApp, Telegram u otras de mensajería instantánea. Para identificar la última estrategia, la ERE mediada por clases semipresenciales, se consultó acerca de la frecuencia de las visitas a la población estudiantil y uso de recursos educativos impresos.

Utilizando la metodología anterior, se logró identificar la estrategia de ERE más utilizada en cada centro educativo. En la Tabla 8, se puede observar la media de las respuestas dadas por la población docente en la encuesta. En el Centro Educativo 1, de los 4 docentes que atendían al segundo grado, la mayoría contestó que la ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia fue la más utilizada con una media de 6. Luego, en el Centro Educativo 2, las dos docentes de segundo grado usaron de manera más frecuente el teléfono móvil y aplicaciones como WhatsApp para compartir recursos educativos, sin atención sincrónica. Asimismo, en el Centro Educativo 3, la ERE mediada por mensajería instantánea fue la estrategia más utilizada por la única docente encuestada. De esta manera, se clasificaron las instituciones participantes en dos grupos: centros educativos que utilizaron de forma más frecuente la ERE mediada por plataformas virtuales y videoconferencia (Grupo 1) y centros educativos que utilizaron la ERE medida por teléfono móvil (Grupo 2).

Tabla 8*Media de respuestas dadas por la población docente en la encuesta*

	Centro Educativo	Media
Centro Educativo 1	ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia	6.00
	ERE mediada por teléfono móvil	4.50
	ERE mediada por clases semipresenciales	3.25
	N válido por lista	4
Centro Educativo 2	ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia	2.00
	ERE mediada por teléfono móvil	6.00
	ERE mediada por clases semipresenciales	0.00
	N válido por lista	2
Centro Educativo 3	ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia	2.00
	ERE mediada por teléfono móvil	4.00
	ERE mediada por clases semipresenciales	0.00
	N válido por lista	1

Nota. Las medias fueron calculadas con base en la frecuencia de uso de la estrategia o recurso en la modalidad de ERE.

Una vez clasificados los centros educativos en dos grupos, se procedió a realizar una prueba no paramétrica en la comparación de medias para datos independientes, ya que, como se muestra en la Tabla 6, la variable Comprensión lectora no tiene una distribución normal. En este caso, se aplicó la prueba *U de Mann-Whitney*, la cual es utilizada para identificar la

significancia estadística de las diferencias existentes entre dos conjuntos de datos (Palacios et al., 2019). En otras palabras, se aplicó esta prueba no paramétrica para identificar si existe una diferencia significativa entre el promedio de comprensión lectora de la población estudiantil atendida por medio de la ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia (Grupo 1) y ERE mediada por teléfono móvil (Grupo 2).

Al realizar la prueba *U de Mann-Whitney*, se obtuvo un valor de $p < 0.05$ y una $U=678.000$. Con esto, se puede afirmar que existe una diferencia en los niveles de comprensión lectora, entre los grupos que fueron atendidos con las dos estrategias mencionadas. En la Tabla 9, se puede observar que las puntuaciones del Grupo 1 ($Mdn= 5.00$; Rango= 2.00) fueron mayores a las del Grupo 2 ($Mdn= 4.00$, R= 5.00).

Tabla 9

Estadísticas descriptivas

Estrategia de ERE utilizada	Mediana	Mínimo	Máximo	Rango
ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia	5.00	3.00	5.00	2.00
ERE mediada por teléfono móvil	4.00	0.00	5.00	5.00

Nota. Esta tabla reporta las estadísticas descriptivas realizadas a partir de la prueba *U de Mann-Whitney*.

4.2. Discusión de resultados

El conocimiento del principio alfabético, la velocidad de denominación y la fluidez lectora son variables muy documentadas que han demostrado influencia en el aprendizaje de la lectoescritura o la comprensión lectora (Del Valle y Mirón, 2017; Jiménez y O'Shanahan, 2010; Alfonso et al. 2012; Cotto y Del Valle, 2018; Jiménez y O'Shanahan, 2008). Sin embargo, el estudio de estas variables se ha realizado con estudiantes que asisten a clases en contextos regulares, que reciben clases de forma presencial y que son atendidos con estrategias metodológicas propias de las modalidades tradicionales de educación. Este estudio, se realizó con estudiantes que aprendieron a leer y escribir en contextos de ERE, es decir, durante el primer grado fueron atendidos por medio de aplicaciones de mensajería instantánea, videoconferencias, material impreso o audiovisual y recibieron algunas visitas domiciliarias para recibir atención pedagógica, socioemocional o sanitaria. Por lo tanto, el estudio se dividió en analizar dos factores: el primero, los componentes del reconocimiento de las palabras y, el segundo, las estrategias de ERE utilizadas por la población docente. A continuación, se revisarán cada una de las cuatro hipótesis planteadas al inicio de la investigación.

La primera hipótesis del estudio consiste en comprobar si existe una relación significativa y moderada entre el desempeño en conciencia fonológica y la comprensión lectora de la población infantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE. De acuerdo con el análisis, se observa que existe una relación significativa ($p < 0.05$) y moderada entre la conciencia y la comprensión lectora, ya que el coeficiente de Pearson es igual 0.505. Por lo tanto, en este caso, se comprueba la hipótesis y se confirma la asociación entre estas dos variables.

La segunda hipótesis del estudio hace referencia a que también existe una relación significativa y moderada entre el desempeño en el conocimiento del principio alfabético y la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE. Al realizar el análisis, se observa que la relación entre estas dos habilidades es significativa ($p < 0.05$) y moderada, con coeficiente de .545. Vale resaltar que la asociación entre el principio alfabético y la comprensión lectora es más fuerte que la existente entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora.

La tercera hipótesis del estudio es que existe una relación significativa y moderada entre la velocidad para decodificar palabras y la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado que aprendió a leer y escribir en ERE. Para analizar esta variable, se midieron tres indicadores distintos: lectura de palabras, lectura de pseudopalabras y lectura de un texto. En todos los casos, existe una relación significativa y alta entre estas variables y la comprensión lectora. La lectura de palabras correlaciona a la comprensión lectora de manera alta, con un coeficiente de 0.628. La lectura de pseudopalabras correlaciona con un índice de 0.623 a la comprensión lectora, mientras que la fluidez o lectura de un texto, correlaciona a la comprensión lectora con un índice de 0.670. Por lo tanto, esta última variable es la que más correlaciona a la comprensión lectora.

Estudios realizados en otros contextos muestran resultados similares. Por ejemplo, en 42 estudiantes evaluados para una investigación realizada en Argentina, se mostró que la fluidez verbal, la atención y, sobre todo, la fluidez lectora, eran las habilidades que mejor predecían la comprensión lectora (Arán y López, 2016). Aunque en el presente trabajo no se valoraron las funciones ejecutivas, la fluidez lectora parece ser el componente reincidente en diversos estudios. Otro estudio realizado por Holliman (2014), concluyó que la comprensión lectora está explicada por medio de variables como la prosodia, la lectura de palabras y el

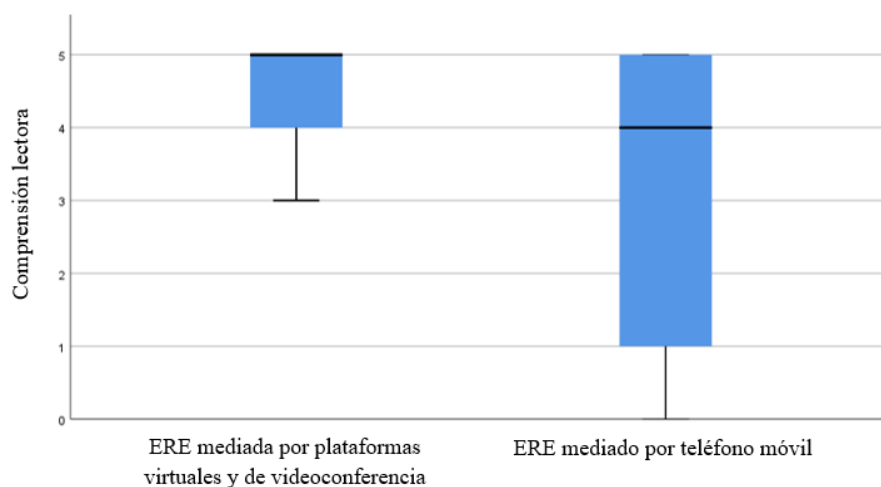
principio alfabético. Como se puede observar, en ambos casos, coexiste la fluidez o la rapidez al leer como variables comunes que inciden en la comprensión lectora. Sin embargo, en estudiantes de mayor edad, la habilidad para leer con fluidez, la precisión y la eficiencia para leer palabras y pseudopalabras, parecen asociarse en menor medida a la comprensión lectora (Arancibia et al., 2022). Aunque no hay una explicación certera para esto, al parecer, la automaticidad en el código alfabético va perdiendo importancia a medida que las personas lectoras crecen, ya que los nuevos retos del cerebro son las aplicaciones de las estrategias de comprensión lectora.

Finalmente, la cuarta hipótesis consiste en comprobar si existe una diferencia significativa en el promedio de la comprensión lectora, según la estrategia de ERE utilizada por la población docente. Los resultados de la prueba *U de Mann-Whitney* muestran una diferencia significativa entre los resultados del Grupo 1, que utilizó con más frecuencia las estrategias de ERE mediadas por plataformas virtuales y de videoconferencia y el Grupo 2, que aplicó la ERE mediada por teléfono móvil. De esta manera, se acepta esta hipótesis, ya que existe una diferencia entre los resultados de la comprensión lectora entre los grupos evaluados. Vale hacer notar que, al comparar los resultados de ambos grupos, se puede observar que el Grupo 1 posee una mediana mayor ($Mdn=5.00$) en comparación al grupo 2 ($Mdn= 4.00$), por lo que se puede afirmar que, en los centros educativos participantes, la población docente que afirmó utilizar con mayor frecuencia estrategias de ERE mediadas por plataformas virtuales y de videoconferencia, obtuvieron mejores resultados en comprensión lectora, en comparación con los estudiantes cuyos docentes afirmaron utilizan con más frecuencia el teléfono móvil y aplicaciones como WhatsApp para mediar los aprendizajes durante la pandemia.

En la Figura 3 se puede observar de manera más clara esta diferencia. El Grupo 1 que utilizó con más frecuencia plataformas virtuales y de videoconferencia presentó calificaciones que están entre 3 y 5 puntos, con una mediana de 5. Sin embargo, el Grupo 2, cuyos docentes afirmaron dar atención por medio del teléfono móvil y la mensajería instantánea, obtuvo estudiantes con calificaciones que van desde 0 a 5, con una mediana igual a 4.

Figura 3

Diagrama de caja simple del nivel de desempeño de comprensión



Nota. Este diagrama de cajas y bigotes muestra las diferencias de la mediana de comprensión lectora en los grupos que fueron atendidos mediante la ERE mediada por plataformas virtuales y de videoconferencia y ERE mediado por teléfono móvil.

Estas diferencias explicadas entre los grupos 1 y 2, ponen en evidencia la inequidad existente entre la población estudiantil de centros educativos que tienen más acceso a datos y aparatos electrónicos de mayor capacidad, versus los que tienen poco acceso a internet y equipos más sencillos. La población estudiantil con internet y una computadora tiene más facilidad de utilizar plataformas como Zoom para conectarse y recibir clases; sin embargo,

quienes poseen solo un teléfono celular y paquetes de internet limitados, solo pueden recibir instrucciones por WhatsApp. Un estudio realizado en Argentina demostró que el 80% de la población estudiantil de contextos favorecidos podía acceder a clases por medio de videoconferencia sincrónicas de Zoom; mientras que solo el 45% de la población de contextos desfavorecidos podía acceder a clases sincrónicas (Romero et al., 2021). Esto indica que, quienes tienen dificultades socioeconómicas, tienen menos posibilidad de acceder a clases sincrónicas en tiempos de pandemia, migración forzada o catástrofe natural y, por lo tanto, más dificultades para lograr los aprendizajes esperados.

Por lo tanto, se puede afirmar que la población estudiantil que usó WhatsApp para ser atendida durante la pandemia posee más dificultades para llegar a niveles de logro aceptables en la comprensión lectora, ya que este tipo de aplicación provee interacciones limitadas, servicios de mensajería instantánea y videollamadas de hasta 8 personas. Esto representa una influencia negativa en los procesos de aprendizaje en general, pero de la comprensión lectora en particular, ya que se ha demostrado que el uso de plataformas como Teams tienen un efecto significativo en la comprensión lectora de estudiantes (Reflianto et al., 2019). Una ventaja de esta última aplicación frente a WhatsApp es que tiene múltiples posibilidades interactivas, tales como la creación de videollamadas con más de 100 personas, grupos de conversación en tiempo real, creación de documentos colaborativos, entre otras características muy similares a las de Zoom. En general, el problema de usar solo una aplicación como WhatsApp, frente a otras como Zoom o Teams, es que cuando la población infantil no se relaciona de manera directa con su docente o demás compañeros, su aprendizaje se ve limitado (UNICEF, 2022). La interacción entre docentes y estudiantes juega un papel importante en el aprendizaje, por lo que el uso de estrategias, aplicaciones y herramientas que permiten la comunicación constante para acompañar al estudiantado, la creación de un

clima favorable y la aplicación de métodos sincrónicos de comunicación, aseguran el mejoramiento de la comprensión lectora (Salgado, 2022).

Aunque los resultados de este estudio no se pueden generalizar, lo cierto es que, en el caso particular de estos centros educativos, quienes solo tienen acceso a clases asincrónicas por medio de WhatsApp, desarrollaron menos la comprensión lectora. Esto es preocupante porque, de acuerdo con un estudio realizado por Alas (2020), solo el 16.6% de la población hondureña encuestada tenía acceso a internet y solo el 13.3% poseía una computadora, por lo que usar plataformas de videoconferencias como Zoom o Google Meet puede ser más complejo para los que solo posee un celular con internet limitado. Lo anterior, significa que un buen número de estudiantes se conecta a clases por medio de aplicaciones de mensajería instantánea. El WhatsApp es una aplicación que exige pocos recursos de conexión y de equipo, pero tiene desventajas como la interacción limitada y asincrónica, además de que facilita la distracción dado que no es una aplicación diseñada para los procesos educativos (Cervantes y Alvites, 2021).

La conciencia fonológica, el principio alfabético, la lectura de palabras y pseudopalabras, y la fluidez, son variables que, de acuerdo con este estudio, predicen el aprendizaje de la comprensión lectora, ya que mostraron una correlación moderada y con significancia. Asimismo, en los centros educativos participantes, la estrategia de ERE también determinó de manera significativa los aprendizajes esperados en comprensión lectora. Utilizar plataformas y recursos tecnológicos que permitieran sesiones sincrónicas de aprendizaje demostró ser más efectivo para mejorar la comprensión lectora de la población estudiantil participante.

4.3. Limitaciones que se presentaron

Las limitaciones de este trabajo de investigación se presentarán en dos partes. En primer lugar, se explican las dificultades metodológicas que no permiten la generalización de los resultados y, en segundo lugar, se explican los inconvenientes surgidos durante el proceso.

En cuanto a la metodología, se tienen limitaciones en los siguientes aspectos: la técnica de análisis estadístico, el muestreo y el instrumento. Sobre la metodología, se puede afirmar que el análisis estadístico realizado es acertado, pero presenta limitaciones en los resultados. Aunque las correlaciones bivariadas son muy generalizadas en estudios que tienen como propósito determinar las asociaciones presentes en las habilidades lingüísticas, la desventaja es que realizan las mediciones de forma directa, es decir, una variable frente a otra, por lo que no se identifica la relación que puede existir en el interior de estas variables. Otros expertos opinan que el análisis de ecuaciones estructuradas es más efectivo para identificar la influencia de ciertas variables sobre otras. Este método de análisis “permite evaluar el ajuste de modelos teóricos en los que se proponen un conjunto de relaciones de dependencia entre variables” (Pérez et al., 2013). Usando esta metodología de análisis, se pueden descomponer las asociaciones entre las variables en distintos tipos de efecto: directo, indirecto y espurio (Pérez, et al., 2013). Sin embargo, la muestra tomada no era la suficiente para realizar este tipo de análisis estadístico y, además, los datos no se comportaron como una distribución normal.

Por otro lado, la muestra tomada presentó dos limitaciones: la forma de selección y el tamaño. Los participantes fueron seleccionados de manera no probabilística e intencionada, tomando en cuenta algunos criterios. Del mismo modo, el tamaño de la muestra no es representativo de la población identificada. Estas dos características hacen que los

resultados no se puedan generalizar y que el análisis solo sirva para explicar la comprensión lectora de estos tres centros educativos seleccionados. Aunque estudios similares se han realizado con muestras parecidas, de entre 40 y 80 niños (Muñoz, 2002; Zevallos, et al., 2017); los autores reconocen que los resultados tampoco se pueden generalizar. Sin embargo, es importante resaltar que, a pesar de ello, se obtuvieron hallazgos similares a estudios previos.

En cuanto a los instrumentos, se puede afirmar que la prueba EGRA tiene un buen índice de confiabilidad con un coeficiente de *Alfa de Cronbach* igual a 0.9462; sin embargo, hay una tendencia a obtener resultados con techo; es decir, debido a la facilidad de los ítems de comprensión literal, la mayoría de los estudiantes obtienen un alto número de respuestas correctas, a pesar de no obtener un buen nivel de comprensión lectora. No se cambió la prueba de lectura debido a que el resto de los instrumentos estandarizados que existen no tienen adaptaciones para Honduras y, por la limitante de tiempo, se decidió por una prueba ya utilizada en Honduras, como lo es la prueba EGRA.

Las limitaciones explicadas hasta ahora son de carácter metodológico; sin embargo, también surgieron algunas dificultades en el contexto. La primera tiene que ver con los efectos de la pandemia en los centros educativos, ya que, para evitar nuevos contagios, las escuelas no tenían a toda la población estudiantil asistiendo todos los días a clases. Por ejemplo, en algunos casos, solo tenía a la mitad de los estudiantes en una sección, lo que limitaba las aplicaciones diarias y lo que obligó a extender el tiempo de aplicación de las pruebas.

Otra dificultad fue el consentimiento informado y la autorización que los encargados y encargadas debían firmar para que se pudieran aplicar los instrumentos, ya que, en algunos casos, no se entregó en el tiempo indicado. En algunas ocasiones, se tuvieron que cancelar

las pruebas en algunos participantes debido a que no tenían las autorizaciones firmadas. Esto también provocó que las fechas de aplicación se extendieran, aunque, de todos modos, la mayoría de la población estudiantil seleccionada participó. Otro aspecto que atrasó las aplicaciones fueron las enfermedades, ya que algunos estudiantes se enfermaron y no asistieron a clases el día de aplicación de la prueba.

Aunque las dificultades de contexto atrasaron el levantamiento de datos, se pudieron sobrellevar para terminar con éxito esta actividad del estudio. Sin embargo, las limitaciones metodológicas limitan el alcance del estudio a tal punto que no se pueden generalizar los resultados. A pesar de esto, la investigación puede servir de referencia para próximos estudios y, principalmente, sirve para explicar la situación particular de los 117 estudiantes participantes y de los centros educativos seleccionados.

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

Este estudio se realizó en un contexto pedagógico de ERE; sin embargo, a pesar de esto, los resultados no varían respecto a lo revisado en investigaciones anteriores. El hallazgo que más sobresale en este trabajo es el hecho de que la fluidez es la variable que más se asocia con la comprensión lectora de la población estudiantil de segundo grado. Esto concuerda con investigaciones realizadas por otros autores (Gómez, 2008; Lutz y Guthrie, 2008) y confirma la importancia de lograr la fluidez y la automaticidad en la decodificación en los primeros grados, ya que esto se asocia de manera alta con un buen nivel de comprensión lectora.

Por otro lado, la conciencia fonológica es una habilidad que se asocia o relaciona en un mayor medida con la habilidad para decodificar, pero en menor valor con la comprensión lectora. Esta investigación confirma esta premisa, ya que esta habilidad fue la que menos se asoció con la comprensión lectora de la población estudiantil evaluada. Esto también coincide con estudios previos, en donde la conciencia fonológica parece ser menos importante en estudiantes que ya conocen el código alfabético y que han desarrollado un nivel de comprensión lectora (Rodríguez y Poveda, 2020).

A partir de los resultados de este estudio, es importante resaltar la importancia del desarrollo de algunas habilidades para mejorar el aprendizaje de la comprensión lectora. Mientras que la conciencia fonológica y el código alfabético son fundamentales para aprender la decodificación, la fluidez lectora es relevante para lograr la comprensión. En el segundo grado y en tiempos de pandemia y ERE, la población docente debe enseñar y practicar la fluidez lectora, para asegurar la automaticidad en la lectura y la comprensión de los textos.

Aunado a esto, y dada la situación actual del país, caracterizada por la inasistencia escolar y la irregularidad del sistema educativo, debido principalmente a los efectos de la postpandemia, la migración forzada y los fenómenos naturales, es importante tomar en cuenta las estrategias de ERE utilizadas y su influencia en la comprensión lectora. En este estudio, se demostró que la población estudiantil que fue atendida por medio de clases sincrónicas desarrolladas por Zoom u otras plataformas de videoconferencia, obtuvieron mejores resultados en la comprensión lectora. El grupo que fue atendido por medio de WhatsApp mostró un menor nivel de comprensión lectora, ya que no recibieron clases, solo asignaciones y retroalimentación compartidas mediante la mensajería instantánea. Esto supone un gran reto para el sistema educativo, porque, lastimosamente, el uso de estas estrategias depende de diversos factores, como la geografía, el grado de aislamiento y el factor socioeconómico (Gómez y Escobar, 2021).

La importancia de los resultados expuestos radica en que, en situaciones de emergencia, los centros educativos deben tomar decisiones para mejorar la lectura con base en dos aspectos analizados en esta investigación: la priorización de las habilidades a enseñar y la estrategia de ERE a utilizar. En cuanto a las habilidades a enseñar, como se ha podido demostrar, en el segundo grado, no es importante enseñar la conciencia fonológica, sino más bien, acelerar la enseñanza del código alfabético (en el caso de que ciertos estudiantes aún no puedan decodificar) y mejorar la velocidad en la lectura de palabras. Ambas habilidades son muy importantes en el aprendizaje de la comprensión lectora, de acuerdo con este y otros estudios (Muñoz y Schelstraete, 2008; Sélles, et al., 2012; Cotto, 2013; Defior y Serrano; 2014; Núñez y Santamarina, 2014). En cuanto a la estrategia de ERE, se debe valorar el contexto del centro educativo para tomar una decisión; sin embargo, es importante que se combinen medios que permitan sesiones de aprendizaje con mayor peso en el tipo sincrónico

y, de forma complementaria, métodos asincrónicos. Las habilidades como el principio alfabético, la fluidez y la comprensión lectora requieren de la enseñanza explícita y directa (Jiménez y O'Shanahan, 2008) y, en contextos de ERE, las plataformas de videoconferencia o las estrategias semipresenciales son las que facilitan esto.

CAPÍTULO 6: RECOMENDACIONES

En este apartado se presentan las recomendaciones en cuanto a la metodología, el contenido y a nivel de sugerencias didácticas. En la metodología, se explican las sugerencias para investigaciones similares. Sobre el contenido, se presenta la relevancia conceptual del estudio y la importancia de continuar ampliando este tema en el contexto hondureño. En última instancia, se darán recomendaciones técnicas y pedagógicas con base en la evidencia encontrada.

Con respecto a la metodología, ya se explicó que la técnica de análisis estadístico se puede variar para obtener otros resultados, y que la selección de la muestra se puede realizar de manera probabilística. En cuanto a la técnica estadística, se sugiere un análisis de ecuaciones estructuradas, el cual puede identificar las relaciones de dependencia entre todas las variables, y no solo de manera bivariada (Pérez et al., 2013). Esta estrategia permitiría identificar, por ejemplo, la relación que existe entre variables como la conciencia fonológica y el principio alfabético que, como se sabe, tiene asociación significativa según otros estudios (Muñoz y Sheltstraete, 2002). Sobre la muestra, es importante que, a nivel de país, se realicen estudios con muestra representativas para obtener un mayor alcance y, de esta manera, tomar decisiones informadas. Se sugiere que para próximos estudios se haga una selección probabilística de la muestra y de un tamaño mayor.

Sobre los aspectos de contenido, estudiar las habilidades que influyen en la comprensión lectora en tiempos de ERE es muy importante en un país en donde la asistencia escolar se ha vuelto muy irregular debido a efectos de la pandemia, la migración forzada y los desastres naturales. Si bien es cierto, a nivel de Suramérica y España existen diversos estudios para analizar los predictores y facilitadores de la lectoescritura y la comprensión

lectora, lo cierto es que, a nivel regional y nacional, los estudios son pocos y de carácter descriptivo o exploratorio. Asimismo, estudios con estas variables en tiempos de pandemia, también son escasos en la literatura de la región. Se recomienda continuar con investigaciones de ERE, pero en otros contextos diferentes a la pandemia, como puede ser la atención remota o a distancia de estudiantes que asisten de forma irregular por diversas razones como el trabajo forzado, migración irregular o dificultades por desastres naturales. También se sugiere estudiar los efectos de los métodos análisis y sintéticos en el desarrollo de la conciencia fonológica, el principio alfabético, la fluidez y la comprensión lectora.

Finalmente, en cuanto a las recomendaciones pedagógicas y didácticas, se resaltarán harán recomendaciones sobre los contenidos, metodología y materiales de enseñanza y aprendizaje. En los contenidos, es relevante que en las competencias o estándares educativos de segundo grado se incluyan las habilidades que más se relacionan con la comprensión lectora: el principio alfabético (para aquellos estudiantes que no han logrado la habilidad para decodificar), la fluidez y las estrategias de comprensión lectora. Vale resaltar que la conciencia fonológica es una habilidad que se asocia con el aprendizaje de la lectoescritura, pero no con la comprensión lectora; por lo tanto, su enseñanza es menos relevante en estudiantes que ya adquirieron el principio alfabético (Pang et al., 2006).

La metodología de enseñanza juega un papel decisivo en el desarrollo de las habilidades mencionadas. Se recomienda emplear métodos de la pedagogía estructurada o enseñanza directa para lograr el desarrollo del principio alfabético, la fluidez (Jiménez y O'Shanahan, 2008; Defior, 2014) y la comprensión lectora. Como ya se explicado antes, el constructivismo no es una metodología acertada para enseñar lectura en contexto desfavorecidos (Abadzi, 2008). Para lograr el uso generalizado de esta metodología, la Secretaría de Educación debe realizar procesos de formación para la población docente e

instaurar, por medio de la política educativa, este enfoque de enseñanza, tal y como se hizo con el constructivismo en su momento.

Es del conocimiento de todos que la pandemia ha sido un fenómeno sanitario que ha aumentado el problema de cobertura y asistencia escolar en los centros de educación de Honduras. En 2015, la cobertura neta en la población estudiantil de 6 a 11 años era de 82%, mientras que, en 2021, bajó a 72% (Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu [FEREMA], 2022). Aunque la pandemia ya no representa una situación tan crítica como hace un par de años, la migración y los fenómenos naturales parecen ser las dificultades que el sistema educativo enfrentará en el futuro. Según fuentes de FEREMA (2022), el 24.7% de estudiantes de sexto grado piensa migrar hacia Estados Unidos por razones económicas y situaciones de violencia. Asimismo, según fuentes del Banco Interamericano de Desarrollo (BID, 2021), más de 10000 centros educativos se dañaron en 2021 debido a los fenómenos naturales Eta e Iota, lo que ocasionó la cancelación de clases por algunos meses. Dadas estas situaciones, el sistema educativo debe estar preparado con estrategias puntuales de ERE para seguir atendiendo a la población que por alguna razón no puede continuar asistiendo de manera regular a los centros educativos. En este sentido, se recomiendan dos sugerencias: para los contextos urbanos y con acceso a internet, hacer mediación pedagógica por medio de plataformas que permitan las clases sincrónicas; por lo contrario, para las zonas altamente rurales y con poco acceso a internet, clases semipresenciales y uso de material impreso de manera complementaria. En ambos casos, se deben aprovechar los momentos sincrónicos o presenciales para dar enseñanza directa de las habilidades y contenidos priorizados.

En general, las recomendaciones realizadas en este apartado se orientan a la mejora metodológica de este estudio en cuanto a las técnicas de análisis estadístico y muestreo, con el objetivo de poder realizar generalizaciones en futuros proyectos. Asimismo, se promueven

el uso de metodologías que permitan la enseñanza directa y explícita de las habilidades que, según la evidencia, son las más importante para lograr la comprensión lectora. Se espera que sean de provecho para los investigadores, tomadores de decisiones y educadores que enseñan lectura y escritura en los centros de educación de Honduras.

CAPÍTULO 7: REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abadzi, H. (2008). *Aprendizaje eficaz y pobreza: ideas desde las fronteras de la ciencia cognitiva*. Ediciones UCSH.
- Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. (2018). *Evaluación de la lectura inicial en El Salvador: Informe Final*. Recuperado de https://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00TFBZ.pdf
- Alas, M., Hernández, R., Moncada, G. (2020). La situación educativa hondureña en el contexto de la pandemia del COVID-19: escenarios para el futuro como una importante oportunidad de mejora. Tegucigalpa: Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional.
- Alas, M., Moncada, G. (2009). Factores asociados con el rendimiento académico en el tercer ciclo de Educación Básica en Honduras. *Revista Paradigma*, 17(26), 75-91.
- Alegría, J., Carrillo, M. (2005). La enseñanza de la lectura. *Investigación y ciencia*, 6-14.
- Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, S., Conde, A., y García, M. (2012). Facilitación del conocimiento del principio alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura. *Psicothema*, 24(4), 573-580.
- Andrade, D., Pereira, E., y Clementino, A. (2021). *Docente en tiempos de pandemia: una mirada regional a Latinoamérica*. IEAL, CNTE, Red Estrado.
- Arancibia, B., Bizama, M., Sáez, K. (2012). Aplicación de un programa de estimulación de la conciencia fonológica en preescolares de nivel transición 2 y alumnos de primer año básico pertenecientes a escuelas vulnerables de la Provincia de Concepción, Chile. *Revista signos*, 45(80), 236-256.
- Arancibia, B., León, H., Castro G., Bizama, M., y Sáez, C. (2022). Comprensión de lectura, reconocimiento de palabras y fluidez lectora en escolares de sexto año básico. *ONOMAZEIM*, 55, 156-173. DOI: 10.7764/onomazein.55.05
- Arán, V. y Lopez, M. (2016). Predictores de la comprensión lectora en niños adolescentes: el papel de la edad, el sexo y las funciones ejecutivas. *Panamerican Journal of Neuropsychology*, 10(1), 23-44. DOI: <https://doi.org/10.7714/CNPS/10.1.202>
- Banco Interamericano de Desarrollo- BID. (2021). *Evaluación de los efectos e impactos de la tormenta tropical Eta y el huracán Iota en Honduras* (Nota técnica n° IDB- TN- 2168). BID y CEPAL
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2 de diciembre de 2021). *Honduras afrontará desastres naturales y de salud pública con créditos contingentes del BID*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://normas-apa.org/referencias/citar-pagina-web/>
- Banco Mundial. (2020). *COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Políticas Públicas*. Recuperado de: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/33696/148198SP.pdf?sequence=6&isAllowed=y>
- Banco Mundial. (2021). *Actuemos ya para proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector*

- Educativo de América Latina y El Caribe*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/35276>
- Banco Mundial. (28 de mayo de 2021). *Honduras: panorama general*. Banco Mundial. Recuperado el 20 de octubre de 2021 de <https://www.bancomundial.org/es/country/honduras/overview#1>
- Campo, A. y Oviedo, H. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista Salud Pública*, 10(5), 831-839.
- Carpio, M. d. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-23.
- Centro de Investigación y Acción Educativa- CIASES. (2009). *Honduras, diagnóstico de capacidades de lectura*. RTI.
- CEPAL y UNESCO. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. CEPAL- UNESCO.
- Cervantes, C. y Alvites, C. (2021). WhatsApp como recurso educativo y tecnológico en la educación. *Revista Cuatrimestral de Divulgación Científica*, 8(2), 69-78.
- Coello, L. (2020). *Vida y recorrido de niñez migrante hondureña: estudio de cinco casos*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Universidad Nacional Autónoma de Honduras. <https://omih.unah.edu.hn/assets/Uploads/Cuaderno-N-5-Vida-y-recorrido-de-la-ninez-migrante-hondurena.pdf>
- Colomer, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- Cotto, E. (2013) Fluidez de lectura oral medida con la prueba ELGI aplicada durante el 2011. *Ajetab'al* (14), 1-9.
- Cuetos, F. (2010). *Psicología de la lectura*. Wolters Kluwer.
- Currea, A., y Quintero, M. (2020, 9 de octubre). Informe de UNICEF y PNUF evidencia impacto de la pandemia en la educación. Prensa UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/comunicados-prensa/informe-unicef-y-pnud-evidencia-impacto-de-la-pandemia-en-la-educacion>
- Defior, S. (2014). Procesos implicados en el reconocimiento de las palabras escritas. *Universidad de Granada*, 2(20), 25-44.
- Defior, S., y Serrano, F. (2014). Aspectos diacrónicos y sincrónicos del español: relación con la adquisición del lenguaje escrito. *Estudios de Psicología*, 35(3), 450-475.
- Dehaene, S. (2015). *Aprender a leer, de las ciencias cognitivas al aula*. Siglo veintiuno.
- Del Valle, M., y Mirón, R. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado*. Secretaría de Educación de Guatemala.

- Dong, C., Cao, S. y Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID-19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. *PubMed Central*, 118. doi: [10.1016/j.childyouth.2020.105440](https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440)
- Egg, A. (1987). *Técnicas de Investigación Social*. Humanitas.
- Ferroni, M., & Jaichenco, V. (2020). Comprensión lectora en contextos de pobreza: un análisis de la Visión Simple de la Lectura. *Lenguaje*, 48(2), 225-240. Doi: 10.25100/lenguaje.v48i2.8610
- Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu- FEREMA. (2022). *Informe de Progreso Educativo Honduras*. FEREMA. <https://thedialogue.wpenginepowered.com/wp-content/uploads/2022/06/Informe-Progreso-Educativo-Honduras-IPEH-2022.pdf>
- Fiallos, S. (9 de noviembre de 2020). Niñez y juventud de Honduras sin educación, con violencia y viviendo en las calles. *Criterio HN*. Recuperado de <https://bit.ly/33aNxQY>
- Forbes. (20 de enero de 2021). *Economía hondureña, entre las que más crecerá en 2021*. Forbes staff. Recuperado el 20 de octubre de 2021 de <https://forbescentroamerica.com/2021/01/20/economia-hondurena-entre-las-que-mas-crecera-en-2021/>
- Flores, D. (5 de febrero de 2021). Ministro de Educación ve difícil que en 2021 regresen las clases presenciales. *La Prensa*. Recuperado de <https://www.laprensa.hn/honduras/1440720-410/ministro-educacion-dif%C3%ADcil-clases-presenciales-virtuales-covid-honduras>
- Flores, M. (2020). Formación inicial docente para la enseñanza de la Lectoescritura Inicial en el currículo de Profesorado de Educación Básica para el I y II Ciclo y en el grado de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (UPNFM) de Honduras. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 20(2), 1-17.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (5 de junio de 2020). *La falta de igualdad en el acceso a la educación a distancia en el contexto de la COVID-19 podría agravar la crisis mundial del aprendizaje*. UNICEF. <https://www.unicef.org/es/comunicados-prensa/la-falta-de-igualdad-en-el-acceso-la-educaci%C3%B3n-distancia-en-el-contexto-de-la>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Guía de Adaptación del Currículo en Situaciones de Emergencia*. UNICEF.
- Fonseca, L., Migliardo, G., Simian, M., Olmos, R., y León, J. (2018). Estrategias de comprensión lectora: impacto de un programa de intervención en español. *Psicología Educativa*, 25, 91-99.
- Fonseca, L., Gottheil, B., Aldrey, A., Pujals, M., Lagomarsino, I., Barreyro, J., Molina, S. (2 al 14 de noviembre de 2019). *El reconocimiento de palabras como prerrequisito de*

- la comprensión lectora*. II Congreso Internacional de Investigación, Universidad de La Plata, La Plata, Argentina.
- García, G. (1993). La comprensión de textos. Modelo de procesamiento y estrategias de mejora. *Didáctica*, 5 (87), 87-113.
- García, S. (20 de junio de 2019). *¿Qué es el m-learning? ¿Es una opción viable para la educación del siglo XXI?* Instituto para el Futuro de la Educación. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/que-es-mobile-learning>
- Gutiérrez, R. (2017). Habilidades favorecedoras del aprendizaje de la lectura en alumnos de 5 y 6 años. *Revista Signos*, 51(96), 45-60.
- Grace, Y. (2017). Why the Simple View of Reading Is Not Simplistic: Unpacking Component Skills of Reading Using a Direct and Indirect Effect Model of Reading (DIER). *Scientific Studies of Reading*, 21,(4), 310-333.
- Greaney, K. (1998). *The effects of rime-based orthographic analogy training on the word recognition skills of children with reading disability* [Tesis de doctorado]. Universidad Massey.
- Gómez, I. y Escobar, F. (2021). Educación virtual en tiempos de pandemia: incremento de la desigualdad social en Perú. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 15, 152-165. <https://doi.org/10.37135/chk.002.15.10>
- Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 3(4), 95-126.
- Gómez, V., Núñez, M. (2007). La enseñanza de la lectura en el aula. *Textos de didáctica de la lengua y de la literatura*, (44), 19-33.
- Goodman, K. (1986). *El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y el desarrollo*. Siglo XXI.
- Hernández, S., Fernández, C., y Batista, M. (2014). *Metodología de la Investigación* (5.º ed.). McGraw Hill.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., y Bond, A. (27 de marzo de 2020). La diferencia entre la enseñanza remota de emergencia y el aprendizaje en línea. *Educase Review*. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Holliman, A., Critten, S., Lawrence, T., Harrison, E., Wood, C. y Hughes, D. (2014). Modeling the relationship between prosodic sensitivity and early literacy. *Reading Research Quarterly*, 49 (4), 469-482.
- Hudson, M., Föster, C., Rojas, C., Valenzuela, M., Valdés, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Pefiles Educativos*, 35(140), 100-118.

- International Business Machines. (13 de septiembre de 2022). *Análisis factorial*. IBM Corporation. Recuperado el 3 de noviembre de 2022. <https://www.ibm.com/docs/es/spss-statistics/29.0.0?topic=features-factor-analysis>
- Instituto Nacional de Investigación y Evaluación Educativas y Sociales (INIEES), Unidad Externa de Medición de la Calidad Educativa (UMCE). (2018). *Seguimiento a indicadores educativos 2017: Plan de Nación 2010-2022*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2019). *Tecnologías de información y comunicaciones TIC`S*. Recuperado de <https://www.ine.gob.hn/V3/imag-doc/2019/07/TICS.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2019). *Indicadores cifras de país 2019*. Recuperado de <https://www.ine.gob.hn/V3/imag-doc/2020/10/cifras-de-pais-2019.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2017). *Indicadores de Educación*. Recuperado de <https://www.ine.gob.hn/images/Productos%20ine/encuesta%20de%20hogares/EPHPM%202017/Educacion.pdf>
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE (2018). *Resumen ejecutivo de la Encuesta permanente de hogares de propósitos múltiples*. Recuperado de https://www.ine.gob.hn/publicaciones/Hogares/EPHPM_2018/02_EPHPM_Resume_n_Ejecutivo_2018.pdf
- Instituto Nacional de Estadísticas, INE. (2016). *Educación, encuesta de hogares*. INE. Recuperado de: <https://www.ine.gob.hn/images/Productos%20ine/Boletines/Boletines%20servicios%20publicos%202016/Educacion.pdf>
- Jiménez, J., O'Shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5(45), 1-22.
- Lipski, J. (1987). *Fonética y fonología del español de Honduras*. Editorial Guaymuras.
- Lipski, J. (1985). Reducción de la /s/ en el español de Honduras. *Universidad Nacional Autónoma de Honduras*, XXXII, 272-288.
- López, L. (2020). Educación remota de emergencia, virtualidad y desigualdades: pedagogía en tiempos de pandemia. *593 Digital Publisher*, 5 (5-2), 98-107.
- Lutz, S. y Guthrie, J. (2014). Relationships of Three Components of Reading Fluency to Reading Comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310-321. DOI: 10.1037/0022-0663.100.2.310
- Marí, M. I., Gil, D. y Ceccato, R. (2019). Habilidades predictoras de éxito en el aprendizaje inicial de la lectura y su relación con dos métodos de enseñanza. *Psicología de la Educación y Saberes Imaginarios*, 2, 149-158.

- Martín, S. (2013). Aplicación de los principios éticos de la metodología de la investigación. *Enfermería en Cardiología*, 58(59), 27-30.
- Mendoza Fillola, J. (2003). *Didáctica de la lengua y de la literatura para primaria*. Pearson.
- Montealegre, R., y Forero, L. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Monje, C. (2011). Metodología de la Investigación Cuantitativa y Cualitativa. Universidad Surcolombiana.
- Muñoz, C. (2002). Aprendizaje de la lectura y la conciencia fonológica: un enfoque psicolingüístico del proceso de alfabetización inicial. *Psyche*, 11(2), 29-42.
- Muñoz, C., Schelstraete, M. (2008). Decodificación y comprensión de la lectura en la edad adulta: ¿una relación que persiste? *Revista Iberoamericana de Educación*, (45), 1-10.
- Núñez, M., Santamarina, M. (2014). Prerrequisitos para el proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectura y la escritura: conciencia fonológica y destrezas orales de la lengua. *Lengua y habla*(18), 72-92.
- Osorio, J. (2000). Principios éticos de la investigación en seres humanos y animales. *Medicina*, 60(2), 255-258. <https://www.medicinabuenaosaires.com/revistas/vol60-00/2/principioseticos.htm>
- Observatorio Universitario de la Educación Nacional e Internacional. (2020). *La situación educativa hondureña en el contexto de la pandemia del covid-19: escenarios para el futuro como una importante oportunidad de mejora*. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.
- Organización de las Naciones Unidas. (2020). Impacto de la pandemia en áreas urbanas. Honduras: Organización de las Naciones Unidas. <https://honduras.un.org/es/54534-impacto-de-la-pandemia-en-areas-urbanas>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2018). *Las brechas de aprendizaje: uso de datos para formular la política educativa* [Archivo PDF]. <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip54-learning-divides-using-data-inform-educational-policy-spanish.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes de América Latina y El Caribe?* UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373982>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015). *Tercer estudio regional comparativo. Factores asociados*. Recuperado de <https://cutt.ly/mbz4H3P>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Análisis curricular: Estudio regional comparativo y explicativo*. UNESCO.
- Otzen, T. y Manteola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *Inst. J. Morphol*, 35(1), 227-232.

- Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). (2019). *Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos*. OCDE.
- Ouellette, G., y Beers, A. (2010). A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23(2), 189-208. Doi: 10.1007/s11145-008-9159-1.
- Palacios, I., Alonso, R., Valera, M., Calvos, Y., Fernández, F., Gómez, L., López, P., Rodríguez, Y., y Varela, J. (2019). *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*. Dicenlen. <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/prueba-mann-whitney>
- Pang, E., Muaka, A., Bernhardt, E., Kamil, M. (2003). *La enseñanza de la lectura*. Academia Internacional de Educación.
- Paz, E., Flores, H., y Silva, I. (2021). Educación y desigualdad social: el impacto de la pandemia COVID-19 en el Sistema Educativo Público de Honduras. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(133). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.6290>
- Perkins, S., Finegood, E., Swaim, J. (2013). Pobreza y desarrollo del lenguaje: roles de la crianza y el estrés. *Innov Clin Neurosci*, 10(4), 10-19.
- Puñales, L., Fundora, C., Torres, C. (2017). La enseñanza de la lectoescritura en Educación Primaria: reflexión desde las dificultades de aprendizaje. *Atenas*, 1 (37), 49-60.
- Ripoll, J. y Aguado, G. (2016). Cuatro patas para mejorar la comprensión lectora. *Apuntes Teóricos*, 4, 38-41.
- Reflianto, Setoyosari, P., Kuswandi, D. y Widiati, U. (2021). Reading Comprehension Skills: The Effect of Online Flipped Classroom Learning and Student Engagement During The COVID-19 Pandemic. *European Journal of Educational Research*, 10(4), 1613-1624.
- Rodríguez, R. (1996). Teoría básica del muestreo. Atenas.
- Rodríguez, E. y Poveda, S. (2020). Correlación entre la conciencia fonológica y la comprensión lectora en estudiantes de educación básica y media. *Pisteme*, 7(4), 547-559.
- RTI Internacional (2015). *Datos educativos para tomar decisiones: estudio de lectura para escuelas primarias en Honduras*. USAID. https://ierc-publicfiles.s3.amazonaws.com/public/resources/Report_Primary%20School%20Reading%20Study_Honduras_01_2015.pdf
- Romero, C., Kricheski, G. y Zacarías, N. (2021). *Escuelas WhatsApp y escuelas Zoom: desigualdad y segregación educativa durante la pandemia COVID 19 en Argentina*. Universidad Torcuato Di Tella.
- Saldaña, D. (2008). Teoría de la mente y la lectura en personas con trastornos del espectro autista: hipótesis para una relación compleja. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 28(2), 117-125.

- Salgado, M. (2022). Factores de éxito en la enseñanza de la comprensión lectora en la Educación Remota en Emergencia (ERT). *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 22(1), 1-33. <https://doi.org/10.15517/aie.v22i1.49073>
- Secretaría de Educación de Honduras. (2020). *Estándares Educativos Nacionales*.
- Secretaría de Educación de Honduras. (2003). *Diseño Curricular Nacional Básico*. Recuperado de https://www.se.gob.hn/media/files/basica/DCNEB_primer_ciclo.pdf
- Secretaría de Educación de Honduras. (2017). *Estudio de factores asociados al desempeño académico*. Recuperado de <https://n9.cl/nanro>
- Secretaría de Educación de Honduras. (2017). *Informe de Rendimiento Académico*. Recuperado de: <http://transformemoshonduras.com/org/2018/08/01/informe-de-desempeno-academico-2017/>
- Secretaría de Educación de Honduras. (2017). *Sistema Educativo Hondureño en cifras: periodo académico de 2014-2016*. Recuperado de: https://www.se.gob.hn/media/files/articles/201711_usinieh_informe_estadistico_2014_2016_hbha1lq.pdf
- Secretaría de Educación de Honduras. (2015). *Evaluación de Rendimiento Académico 2015: Informe Departamental*. Recuperado de: http://www.desempenoacademico.hn/resultados2015/wp-content/uploads/2016/03/08_Francisco_Morazan_DepReport_y15_180316.pdf
- Secretaría de Educación de Honduras. (4 de marzo de 2022). *Año escolar inicia el 1 de febrero, afirma Secretario de Educación, Daniel Esponda*. Secretaría de Educación.
- Sélles, P., Martínez, T., Vidal, E. (2012). Controversia entre madurez lectora y enseñanza precoz de la lectura. Revisión histórica y propuestas actuales. *Revista Aula Abierta*, 40(3), 3-14.
- Serrano, D. y Linares, A. (1991). Principios éticos de la investigación biomédica en seres humanos: aplicación y limitaciones en América Latina y El Caribe. *Bol of Sanit Panam*, 108, 5-6.
- Shuele, M., Boudreau, D. (2008). Phonological Awareness Intervention: Beyond the Basics. *American Speech -Language- Hearing Association*, 39, 3-20.
- Silva, G. y Romero, S. (2017). Leer rápido no es siempre igual a comprender: examinando la relación entre velocidad y comprensión. *Revista Costarricense de Psicología*, 36(2), 123-144.
- Solé, I. (2009). *Estrategias de lectura*. GRAO.
- SSG Advisors. (2017). *Evaluación del Currículo Nacional Básico de Lectura y el Uso y Disponibilidad de los Materiales Educativos de Lectura*.
- Suárez, A., Moreno, J., y Godoy, J. (2010). Vocabulario y comprensión lectora: algo más que causa y efecto. *Álabe*, 1-18.
- Tapia, M. (2016). ¿Es “simple” la concepción simple de la lectura? en Castejón. J. (Ed.), *Psicología y educación: presente y futuro*. Asociación Científica de Psicología y Educación.

- Treiman, R. (2000). The foundation of literacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 89-92.
- Zamero, M. (2017). ¿Cómo se aprende a leer? *El Dipló*, (210) 1-10.
- Zevallos, D., Arcos, N., y Ripoll, J. (2017). La concepción simple de la lectura en alumnos de 4° primaria de una escuela fiscal de Quito. *Alteridad*, 12(1), 115-127. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n1.2017.10>

CAPÍTULO 8: ANEXOS

Este apartado muestra documentos utilizados durante el proceso de la investigación, esto incluye el instrumento EGRA, el formato del consentimiento informado y algunas fotografías tomadas durante el proceso de recolección de los datos.

8.1. Prueba EGRA adaptada para Honduras, protocolo para el aplicador



Honduras: Diagnóstico de Lectura Inicial

Nombre de la escuela:		Grado del Alumno:	
Dirección de la escuela:			
Nombre del estudiante:		Género del Alumno	0=Masculino 1=Femenino
Fecha de Nacimiento del Alumno		Edad (en Años)	
Fecha de aplicación de la prueba			

Es importante establecer un ambiente relajado con el niño a través de la conversación inicial. El niño debe percibir la situación como un juego y no una prueba. Lea al estudiante solamente las instrucciones que están en las cajas grises (esto es su "guión".)

Ejemplo de una conversación inicial

Buenos días. Mi nombre es XXXX y vivo en XXXX (ejemplo: Tegucigalpa). Quiero presentarme— tengo dos hijos, una niña de tu edad y otro niño un poco mayor. A ellos dos les gusta jugar fútbol.

1. Me podría decir algo sobre usted y su familia? ¿Cuántos hermanos tiene?
[Esperar respuesta pero si el niño parece "frio" todavía, preguntar lo siguiente].
2. ¿Qué le gusta hacer cuando no está estudiando? ¿Qué deporte le gusta/practicar?



Sección 1. Identificación del sonido inicial

[No ocupamos el cronometro para este ejercicio, y no hay una hoja plastificada. Diga:]

Sabemos que cada letra tiene un sonido, por ejemplo, la letra M suena así: /mmm/. Ahora, voy a leerle algunas palabras para que me diga su primer sonido.

Por favor escuche bien y dígame el sonido con que comienza cada palabra. Empiezo con "mamá"; el primer sonido de "mamá" es /mmm/. Practiquemos juntos ¿Cuál es el primer sonido de mamá? /mmm/

[Si lo hace incorrecto, diga:] Practiquemos de nuevo la palabra "mamá", cuyo primer sonido es /mmm/. [Marcar con énfasis el sonido /mmm/]. Dime cuál es el primer sonido de "mamá".

[Si dice, /mmm/ diga] ¡Muy bien! El primer sonido es /mmm/.

Practiquemos con otra palabra, ¿Cuál es el primer sonido de la palabra "la"?

[Si dice, /lll diga:] ¡Muy bien! , El primer sonido de "la" es /lll/.

[Si lo dice incorrectamente diga:] El primer sonido de "la" es /lll/.

¿Entendió lo que vamos a hacer? ¿Listo(a)? Le voy a dar la primera palabra. ¿Cual es el primer sonido de la palabra_____?

[Repita la pregunta para cada palabra. Marcar correcto o incorrecto cada palabra. Si el estudiante se equivoca en las primeras cinco palabras, pare el ejercicio y marque la casilla indicada abajo. Debe dar 15 segundos al máximo por palabra].

¿Cuál es el primer sonido de la palabra "_____ " ?		Correcto	Incorrecto	Rehusó responder
sol	/sssss/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mal	/mmm/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
dedo	/d/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tu	/t/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
cena	/sssss/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mesa	/mmm/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
luna	/lll/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
foca	/fff/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
preso	/p/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
tribu	/t/	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

El ejercicio se detuvo porque el estudiante dijo los primeros cinco sonidos incorrectamente:

Cantidad de respuestas correctas

¡Muy bien, sigamos!

Sección 2. Conocimiento de los sonidos de las letras

[Muestre al estudiante la hoja plastificada de letras. Diga:]

Aquí hay una serie de letras para que me diga su sonido [mostrar la lámina y retirarla]. Por favor dígame nada más los SONIDOS de estas letras, no sus nombres

Empiezo con un ejemplo: el sonido de esta letra [mostrar la lámina y señalar la F] es “/ffff/”. Ahora inténtelo usted con esta otra letra.

Dígame el sonido de esta letra [señala la letra “L”]:

[si el estudiante responde correctamente, diga]: bien, el sonido de esta letra es “/llll/”.

[si el estudiante no responde correctamente, diga]: el sonido de esta letra es “/llll/”.

Ahora dígame el sonido de esta letra [señala la letra “a”]:

[si el estudiante responde correctamente, diga]: bien, el sonido de esta letra es “/aaaa/”.

[si el estudiante no responde correctamente, diga]: el sonido de esta letra es “/aaaa/”.

[Retirar la lámina]

¿Comprende lo que debe hacer? Cuando le diga “comience”, dígame los sonidos lo más rápido y lo mejor que pueda. [entregar la lámina] Comience aquí y continúe en esta dirección [indicar con su dedo]. Si hay una letra cuyo sonido no conoce, yo se lo diré. Ahora me voy a callar y lo voy a escuchar, a menos que necesite ayuda ¿Listo(a)? Comience por favor.



Active el cronómetro cuando el niño(a) comience a leer. Es importante que marque las letras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Dé por correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la letra con un círculo y continúe. Permanezca en silencio, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, dígame el sonido de la letra, e indique la siguiente letra diciendo “Por favor siga leyendo.” Marque la letra cuyo sonido le dio Ud. como incorrecta. Si el estudiante da el nombre de la letra y no el sonido, diga Usted: [“Favor dígame el SONIDO de la letra”]. Solo debe decir esto una vez durante el ejercicio. Si el estudiante no da el sonido correcto pase la barra diagonal sobre la letra. Si tuvo que marcar como incorrectas todas las letras en la primera línea, pare el ejercicio y marque con una X la casilla abajo. Si no, continúe hasta contar un minuto y diga “alto”. Marque con un corchete () la última letra que el estudiante intentó leer o leyó antes de que usted dijera “alto”.

DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE () LA LETRA DONDE DEJÓ DE LEER.

Ejemplo: f L a

M	d	r	O	E	C	i	u	p	S	10
A	n	j	T	b	e	f	r	ch	L	20
m	R	D	E	y	O	a	g	s	Z	30
c	V	N	l	k	U	ll	x	L	Q	40
S	Ñ	O	A	d	t	i	N	a	e	50

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el estudiante leyó en menos de 1 minuto:

Anotar total de letras leídas correctamente en tiempo anotado:

El ejercicio se detuvo porque no pudo nombrar los primeros diez sonidos:

Muy Bien, sigamos!

Sección 3. Lectura de palabras simples

[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras. Diga:]

Aquí tiene una serie de palabras para que las lea, una por una [mostrar la lámina y retirarla]. Le voy a dar un ejemplo: esta palabra [mostrar la lámina y señalar la palabra "mi"] es "mi". Ahora inténtelo usted con esta otra palabra. [señale la siguiente palabra: el] Léala en voz alta.

[si el estudiante responde correctamente, diga]: Muy bien: "el".

[si el estudiante no responde correctamente, diga]: Esta palabra es "el".

¿Entendió lo que vamos a hacer? Cuando le diga "comience", lee las palabras lo más rápido y lo mejor que pueda. [entregar la lámina] Comience aquí y continúe en esta dirección [indicar con su dedo]. Cuando pase un tiempo voy a decir "alto" para que se detenga. Ponga su dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo (a)? Comience por favor.



Active el cronómetro cuando el niño(a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas CLARAMENTE con una barra diagonal. Dé por correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. Permanezca en silencio, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "Por favor siga leyendo". Marque la palabra que Ud. le leyó como incorrecta. Si el estudiante no respeta los tildes en las palabras acentuadas esas palabras serán consideradas también incorrectas. Si tuvo que marcar como incorrectas todas las palabras en la primera línea, pare el ejercicio y marque con una X la casilla indicada abajo. Si el niño/a puede hacer el ejercicio, después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete () la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE () LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.

sol	pesa	rojo	he	come	5
masa	nos	al	niña	lápiz	10
la	lobo	solo	cama	toma	15
casa	las	tela	muy	ojo	20
en	hay	alto	una	parte	25
mano	ellos	si	amo	que	30
sal	techo	carro	mesa	pelo	35
niño	vaso	todo	vaca	malo	40
rana	azul	bajo	pata	corre	45
hoja	papá	plato	tiza	fue	50

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto:

Anotar total de palabras leídas correctamente :

El ejercicio se detuvo pues no pudo leer las primeras 5 palabras (toda la primera línea tiene una barra diagonal):

¡Muy bien, sigamos!

Sección 4. Lectura de palabras sin sentido

[Muestre al estudiante la hoja plastificada de palabras sin sentido. Diga:]

Aquí tenemos una serie de palabras inventadas [mostrar la lámina y retirarla]. Las va a leer por favor. Te voy a dar un ejemplo: [mostrar la lámina y señalar la palabra "ut"] esta palabra inventada es "ut". Ahora inténtelo usted con esta otra. Léala en voz alta [señale: dif].

[Si el estudiante dice "dif", diga]: "Muy bien: dif".

[Si el estudiante no dice "dif" correctamente, diga]: Esta palabra inventada es "dif".

¿Entendió lo que vamos a hacer? Cuando le diga "comience", lee las palabras lo más rápido y lo mejor que pueda por favor. [entregar la lámina] Comience aquí y continúe en esta dirección [indicar con su dedo]. Cuando pase un tiempo voy a decir "alto" para que se detenga. Ponga su dedo debajo de la primera palabra. ¿Listo (a)? Comience por favor.



Active el cronómetro cuando el niño(a) comience a leer. Es importante que marque las palabras incorrectas con una barra diagonal. Dé por correctas las auto-correcciones. Si ya ha marcado la auto-corrección como incorrecto, rodee la palabra con un círculo y continúe. Permanezca en silencio, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, léale la palabra, indique la siguiente palabra y diga "Por favor siga leyendo". Marque la palabra que le dijo, como incorrecta. Si tuvo que marcar como incorrectas todas las palabras en la primera línea, pare el ejercicio y marque con una X la casilla abajo. Si no hubo problemas, después de un minuto diga "alto". Marque con un corchete () la última palabra intentada antes de que usted dijera "alto".

DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE () LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER.

lete	quibe	bafa	mise	garo	5
cafa	celu	bede	lura	mesi	10
lluno	rite	duso	jata	fica	15
luma	alti	lufa	rate	dulte	20
ledo	fosu	gesa	lemo	golpa	25
bosa	rale	flano	rabu	bulo	30
lupa	arcu	cince	llusia	firta	35
onti	zaca	queno	bana	juru	40
foba	lise	vodo	tuzi	listu	45
quira	cuto	ganco	rafo	duba	50

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño leyó en menos de 1 minuto:

Anotar total de palabras leídas correctamente:

El ejercicio se detuvo porque las cinco primeras palabras estaban incorrectas:

¡Muy bien, sigamos!



Sección 5. Lectura y comprensión de un pasaje

[Muestre al estudiante el pasaje en la última página del formulario plastificado. Diga:]

Este es un cuento para que lo lea. Quiero que lo lea en voz alta. Cuando termine, le haré algunas preguntas sobre el cuento ¿Entendió lo que vamos a hacer? Cuando le diga “comience”, lea el cuento lo más rápido y mejor que pueda. Después de un rato voy a decir “alto” para que se detenga. Ponga su dedo debajo de la primera palabra ¿Listo (a)? Comience ahora por favor. Cuando termine el estudiante de leer dígame: Ahora le voy a hacer unas preguntas sobre el cuento que leyó. Después de leer cada pregunta, dé al estudiante cuando mucho 15 segundos para responder. Marque la casilla adecuada a la respuesta.

Active el cronómetro cuando el niño(a) comience a leer. Marque las palabras incorrectas con una barra diagonal y dé por correctas las auto-correcciones. Si había marcado la auto-corrección como incorrecta, rodee la palabra con un círculo y continúe. *Permanezca en silencio*, excepto si el estudiante duda por 3 segundos, en ese caso léale la palabra que no supo, e indique la siguiente palabra diciendo: “Por favor siga leyendo”. Marque la palabra que Ud. le leyó como incorrecta. Después de un minuto diga: “alto”. Marque con un corchete (|) la última palabra intentada antes del “alto”. *Si tuvo que marcar como incorrectas todas las palabras en la primera línea, pare el ejercicio y marque la casilla, Quite el texto al estudiante después de que lo haya leído.* Solamente haga preguntas sobre el texto leído antes del corchete. **DETENGA AL ESTUDIANTE A LOS 60 SEGUNDOS Y MARQUE CON UN CORCHETE (|) LA PALABRA DONDE DEJÓ DE LEER. HAGA LAS PREGUNTAS INMEDIATAMENTE DESPUÉS.**

	Pregunta	Respuesta esperada	Correcto	Incorrecto	No respondió
María tiene una gata.	4 5.1 ¿Quién tiene una gata?	[María/la niña]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gata es negra y gorda.	10				
Le gusta jugar y brincar	15 5.2 ¿A quién le gusta jugar y brincar?	[A la gata/ a la gata de María]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Un día, María no pudo encontrar a la gata.	24 5.3 ¿Qué le pasó a la gata de María?	[Se perdió/ tuvo gatitos/ se metió debajo de la cama]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
María y su mamá la buscaron por toda la casa.	34				
La gata estaba debajo de la cama.	41 5.4 ¿Dónde estaba la gata de María?	[Debajo de la cama/ en la casa/ con sus gatitos]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La gata tuvo tres gatitos.	46				
La mamá de María le dice – Yo también voy a tener un bebé. Vas a tener un hermanito.	64 5.5 ¿Qué le dijo la mamá a María?	[Que va a tener un bebé/niño/cipote/ María va a tener un hermanito/ que está embarazada/ que tendrá otro hijo]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anotar el tiempo indicado en el cronómetro si el niño/a leyó en menos de 1 minuto:	
Anotar total de palabras leídas correctamente :	
Anotar el total de respuestas correctas a las preguntas:	
El ejercicio se detuvo porque no pudo leer bien la primera línea :	



Sección 6. Comprensión oral

[No hay una hoja plastificada para este parte del diagnostico. Diga.]

Voy a leer un párrafo breve una vez, y luego le haré algunas preguntas sobre lo que le leí. Por favor ponga mucha atención mientras yo leo y responda a las preguntas lo mejor que pueda. ¿Entendió lo que vamos a hacer? ¿Listo (a)? Comencemos.

Quando Ud. haya terminado de leer la historia dígame al estudiante: Ahora le voy a hacer unas preguntas sobre el cuento que oyó ¿Listo/a?

[Lea en voz alta y clara UNA VEZ el pasaje a un ritmo constante y pausado.]

El sábado fue un día divertido. Juana y su familia fueron al partido de futbol de Juana. Juana era la portera del equipo. El juego estaba empatado. En el último momento, un jugador del otro equipo intentó un gol pero Juana lo paró. Sus amigas la felicitaron al fin del partido.

Preguntas	Posibles respuestas	Correcto	Incorrecto	Rehusó responder
6.1 ¿Cómo fue el sábado?	[Divertido/ Alegre]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.2 ¿A dónde fueron Juana y su familia?	[Al partido de futbol/ al estadio/ al campo/al juego de futbol/ al juego de Juana]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.3 ¿Qué pasó en el ultimo momento del partido?	[El otro equipo intento un gol/ Juana paró un gol/ casi meten un gol los otros]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.4 ¿Cómo quedó el partido?	[Empatado/ cero a cero]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.5 ¿Por qué felicitaron a Juana sus amigas?	[Porque salvó el partido para su equipo/ porque paró el gol/ porque Juana es buena portera/ estuvo bien/ Juana jugó bien/ Juana atajó el gol]	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Cantidad de respuestas correctas	
----------------------------------	--

¡Muy bien, gracias!

8.2. Prueba EGRA adaptada para Honduras, hojas para el estudiante



Early Grade Reading Assessment (EGRA)

Usar en el aula

Honduras



f L a

M	d	r	O	E	C	i	U	p	S
A	n	j	T	b	e	f	r	ch	L
m	R	D	E	y	O	a	g	S	Z
c	V	N	I	k	U	ll	x	L	Q
S	Ñ	O	A	d	t	i	N	a	E

Sección 2

mi el

sol	pesa	Rojo	he	come
masa	nos	Al	niña	lápiz
la	lobo	Solo	cama	toma
casa	las	Tela	muy	ojo
en	hay	Alto	una	parte
mano	ellos	Si	amo	que
sal	techo	Carro	mesa	pelo
niño	vaso	Todo	vaca	malo
rana	azul	Bajo	pata	corre
hoja	papá	Plato	tiza	fue

Sección 3



Ut dif

lete	quibe	bafa	mise	garo
cafa	celu	bede	lura	mesi
lluno	rite	duso	jata	fica
luma	alti	lufa	rate	dulte
ledo	fosu	gesa	lemo	golpa
bosa	rale	flano	rabu	bulo
luva	arcu	cince	llusia	firta
onti	zaca	queno	bana	juru
foba	lise	vodo	tuzi	listu
quira	cuto	ganco	rafo	duba

Sección 4



María tiene una gata. La gata es negra y gorda. Le gusta jugar y brincar. Un día, María no pudo encontrar a la gata. María y su mamá la buscaron por toda la casa. La gata estaba debajo de la cama. La gata tuvo tres gatitos. La mamá de María le dice – Yo también voy a tener un bebé. Vas a tener un hermanito.

Sección 5

8.3. Formato del consentimiento informado para madres, padres o encargados de familias

Consentimiento informado

Yo _____, mayor de edad, con residencia en Tegucigalpa, Honduras, declaro que he sido informado de la participación de mi hijo o hija, en la investigación titulada “Factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora en la niñez de segundo grado durante la pandemia por COVID-19, Tegucigalpa, Honduras, 2022”, la cual tiene como propósito “Analizar los factores asociados al desarrollo de la comprensión lectora de la niñez de segundo grado”.

Entiendo que la participación de mi hijo o hija: _____, estudiante del **Centro Educativo** _____, consistirá en contestar un cuestionario que evalúa las habilidades iniciales de la lectoescritura y la comprensión lectora. Por este medio, se me informa que mi hijo o hija tardará alrededor de diez minutos en resolver la prueba. Del mismo modo, se me explica en esta nota que la información resultante será registrada de manera confidencial y no se dará a conocer a otras personas.

Estoy en conocimiento de que los datos no me serán entregados y que no habrá retribución por la participación en este estudio, pero sí entiendo que esta información podrá beneficiar de manera indirecta a la población estudiantil de este centro educativo y sociedad en general.

Asimismo, sé que puedo negar la participación de mi hijo o hija, y que puede dar por concluida la prueba en cualquier momento, por si así lo desea.

Sí. Acepto voluntariamente la participación de mi hijo o hija en este estudio.

Firma de la madre, padre encargado o encargada:

Fecha: _____

8.4. Recolección de datos

Figura 4

Fotografía del investigador aplicando la prueba EGRA



Nota. En la fotografía se observa al investigador aplicando la prueba EGRA en uno de los centros educativos seleccionados. Se cuida la identidad del estudiante de segundo grado.