

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Ciencias Sociales



Mejora de la competencia lectora a través de un programa de
lectura en alumnos de primero a tercero primaria

Trabajo de graduación presentado por
Dulce Lisseth Chinchilla Linares
para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

Guatemala,
2015

Mejora de la competencia lectora a través de un programa de
lectura en alumnos de primero a tercero primaria

UNIVERSIDAD DEL VALLE DE GUATEMALA
Facultad de Ciencias Sociales




Mejora de la competencia lectora a través de un programa de
lectura en alumnos de primero a tercero primaria


Trabajo de graduación presentado por
Dulce Lisseth Chinchilla Linares
para optar al grado académico de Licenciada en Psicología

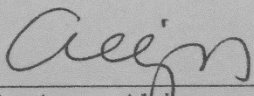
Guatemala,
2015

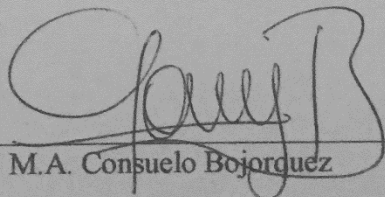
Vo. Bo. :

(f) 
MSc. Pablo Eduardo Barrientos Marroquín

Tribunal Examinador

(f) 
MSc. Pablo Eduardo Barrientos Marroquín

(f) 
MSc. Arturo Alejos

(f) 
M.A. Consuelo Bojorquez

Fecha de aprobación: Guatemala 10 de diciembre de 2015

AGRADECIMIENTOS

Quiero darle gracias a Dios por darme la bendición de estar viva y poder levantarme cada día para ser una mejor persona y cumplir mis sueños. También, agradezco a mis padres, Rafael Chinchilla y Mirian Linares por apoyarme en cada paso de mi vida y buscar siempre lo mejor para mí luchando y dándome las herramientas que me han permitido llegar al final de mi carrera, sin ustedes nada de esto sería posible. Al resto de mi familia, hermanos, tíos, abuelos, primos, que han estado pendiente de mis avances y me dieron palabras de aliento para seguir adelante. Le doy gracias a mi novio, Fernando G., quien ha estado a mi lado en todo momento apoyándome y creyendo incondicionalmente en mí, dándome todo su amor y acompañándome en cada paso. Así mismo, gracias a mis compañeros de la universidad, por darme momentos de alegría, concientización y apoyo, haciendo que la carrera fuera una experiencia inolvidable. Por último, le doy gracias a mis catedráticos, por todos los conocimientos y anécdotas que me han transmitido y más que todo a mi asesor, Pablo Barrientos, por la paciencia, las explicaciones y el apoyo en este estudio que es sólo el inicio de toda una vida profesional.

Índice

LISTA DE TABLAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xv
RESUMEN	xvii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES	3
A. Conceptualización del constructo lectura	3
1. Currículo Nacional Base	4
B. Procesos lectores	6
C. Métodos de enseñanza de la lectura	9
D. Antecedentes en la investigación de la competencia lectora.....	11
1. Investigación Iberoamericana sobre procesos lectores.	13
E. Investigaciones contextuales sobre competencia lectora	16
F. Dificultades de aprendizaje en lectura.....	18
1. Dificultad en la lectura.	19
G. Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL).....	20
1. Instrumentos de los Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL).	21
III. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS.....	23
A. Datos de Guatemala sobre lectura	23
IV. METODOLOGÍA	25
A. Pregunta de investigación.....	25
B. Objetivos	25
1. Objetivo general	25
2. Objetivos específicos.....	25
C. Hipótesis	25

1.	Hipótesis para primer grado	26
2.	Hipótesis para segundo grado.....	26
3.	Hipótesis para tercer grado.....	26
4.	Hipótesis comparativas entre grados	26
D.	Población y muestra	26
1.	Criterios de inclusión	27
2.	Criterios de exclusión.....	27
E.	Diseño de investigación	27
F.	Instrumento	28
G.	Variables	31
H.	Procedimiento	32
I.	Análisis estadístico.....	33
J.	Consideraciones éticas	33
K.	Asesor del proyecto.....	34
V.	RESULTADOS.....	35
A.	Estadísticos descriptivos por grados.....	35
B.	Análisis de variables descriptivas de los Indicadores en el Éxito de la Lectura (IDEL)	38
C.	Análisis factorial de medidas repetidas de las puntuaciones obtenidas por los diferentes indicadores de los IDEL.....	56
VI.	DISCUSIÓN	75
VII.	CONCLUSIONES	83
VIII.	RECOMENDACIONES	87
IX.	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
X.	ANEXOS	99

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Componentes de los Indicadores en el Éxito en la Lectura IDEL.....	22
Tabla 2. Definición conceptual y operativa de las variables utilizadas.....	31
Tabla 3. Descripción del alumnado de primero, segundo y tercer grado	35
Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Pre-test para el alumnado de primer grado	38
Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Pre-test para el alumnado de segundo grado	40
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Pre-test para el alumnado de tercer grado	42
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 1 para el alumnado de primer grado	44
Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 1 para el alumnado de segundo grado	45
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 1 para el alumnado de tercer grado	47
Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 2 para el alumnado de primer grado	49
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 2 para el alumnado de segundo grado.....	51
Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 2 para el alumnado de tercer grado	52
Tabla 13. Análisis factorial de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en la segmentación de fonemas y Fluidez en palabras sin sentido de Primer grado primaria	56
Tabla 14. Comparación por pares entre los tres momentos de evaluación utilizando ANOVA.....	57
Tabla 15. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en la segmentación de fonemas y Fluidez en Palabras sin sentido para primer grado primaria.....	58

Tabla 16. Análisis de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral para segundo grado primaria.....	60
Tabla 17. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral utilizando ANOVA	61
Tabla 18. Análisis de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en lectura oral, Fluidez en el recuento oral y Fluidez en el uso de palabras de tercer grado primaria.....	64
Tabla 19. Comparación por pares entre los tres momentos de evaluación de los Indicadores en el Éxito en la Lectura (IDEL) utilizando ANOVA.....	65
Tabla 20. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en lectura oral, Fluidez en el recuento oral y Fluidez en el uso de palabras utilizando ANOVA	66
Tabla 21. Análisis de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral de primero, segundo y tercero primaria.....	69
Tabla 22. Comparación por pares entre los tres grados evaluados utilizando ANOVA	71
Tabla 23. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral para los tres grados utilizando ANOVA	71

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Modelo de la doble ruta	8
Figura 2 . Población evaluada según grado	37
Figura 3. Población evaluada según género	37
Figura 4. Alumnado de primer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora en el Pre-test	39
Figura 5. Alumnado de segundo grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora	41
Figura 6. Alumnado de tercer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora	43
Figura 7. Alumnado de primer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora después de la intervención	45
Figura 8. Alumnado de segundo grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora después de la intervención	46
Figura 9. Alumnado de tercer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora después de la intervención	48
Figura 10. Alumnado de primer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora tres meses después de la intervención.....	50
Figura 11. Alumnado de segundo grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora tres meses después de la intervención.....	52
Figura 12. Alumnado de tercer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora tres meses después de la intervención.....	53
Figura 13. Comparación de los alumnos en riesgo de primer grado durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL	54
Figura 14. Comparación de los alumnos en riesgo de segundo grado durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL	55
Figura 15. Comparación de los alumnos en riesgo de tercer grado durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL	55

Figura 16. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en la segmentación de fonemas	59
Figura 17. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en palabras sin sentido	60
Figura 18. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en lectura oral	63
Figura 19. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el recuento oral	64
Figura 20. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en lectura oral	67
Figura 21. Comparación entre sexo durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el recuento oral	68
Figura 22. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el uso de palabras.....	69
Figura 23. Comparación entre grados durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en lectura oral	73
Figura 24. Comparación entre grados durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el recuento oral	74

RESUMEN

El tema de la competencia lectora ha sido estudiado desde el siglo pasado, sin embargo, la lectura como tal se remonta a años antes de Cristo. Con el paso del tiempo, el estudiar el cerebro y el ser humano, se ha vuelto un tema de interés por el hecho de que se han visto diferencias en cuanto a la forma en que cada niño aprende a leer. Así se han hecho diversas investigaciones que han llevado a la creación de métodos de evaluación como lo es los Indicadores en el Éxito en la Lectura (IDEL), de los autores Roland Good III y Ruth Kaminski, quienes buscan que se dé no sólo un puntaje para un niño, sino que haya un seguimiento en cuanto a su progreso a lo largo del ciclo escolar. En este proyecto se utilizaron los IDEL para determinar el nivel de lectura de un determinado grupo de alumnos, y se les brindó una intervención que les permitiera mejorar su competencia lectora. La muestra estaba compuesta por una $N = 63$ estudiantes de un colegio privado de la ciudad de Guatemala, los cuales comprendían los grados de primero a tercero primaria. Según los resultados obtenidos, se encontró que los alumnos de primer grado fueron quienes tuvieron un cambio más significativo en cuanto a la adquisición de la lectura, mientras que los estudiantes de segundo y tercero primaria, presentaron diferencias en algunos de los indicadores evaluados. Estos se describen posteriormente, junto con la discusión, conclusiones y recomendaciones para este estudio.

I. INTRODUCCIÓN

Según la Organización de las Naciones Unidas, entre los objetivos del milenio, se determinó que para este año 2015, todos los niños y niñas de los países que le conforman, puedan tener acceso a una educación primaria (Organización de Naciones Unidas, 2000:5). Esto implica que cada país utilice las evaluaciones y metodologías que más le favorezcan para cumplir con lo acordado. Entre estos aspectos, se presta especial atención a la competencia lectora, la cual es un proceso en el que se decodifica información, de forma visual o táctil, por medio de códigos y que el mismo lector le da un significado específico que luego transmite a su entorno. El que un sujeto pueda leer, abre un campo muy amplio al desarrollo no sólo personal, sino de todo su entorno.

El aprendizaje de la pre-lectura debe empezar en edades tempranas de la niñez. Desde la edad preescolar, los niños son capaces de identificar fonemas y algunos grafemas a nivel visual, pero se debe considerar la habilidad cognitiva general, puesto que esto influye en la agudeza de la percepción y aprehensión de los conocimientos de la competencia lectora de que se le brindan. Un factor importante es la metodología utilizada para enseñar, así como los recursos que el docente posee para transmitir la información de una forma apropiada. Por ello, en este trabajo se hizo una detección o “Pre-test” del nivel de desarrollo de la lectura que tienen los alumnos de primero a tercero primaria en un colegio de la ciudad de Guatemala y por medio de una intervención en lectura, mejorar los procesos lectores de esta población. Luego se realizó una nueva evaluación o “Post-test 1” para determinar si este modelo es efectivo en esta población. Por último, se dejó un espacio de tres meses en donde se hizo una tercera evaluación o “Post-test 2” para conocer si hubo una internalización en cuanto a los procesos lectores y los cambios que hubo a lo largo del tiempo. Así mismo, se pretendía identificar aquellos estudiantes que requieran de un refuerzo adicional y más personalizado.

Con el fin de experimentar con un método alternativo para la enseñanza de la lectura, se hizo esta investigación, permitiendo establecer ciertas predicciones en las que se abarcan los diferentes procesos lectores que se llevan a cabo día a día para poder leer

adecuadamente. Se pretende que los alumnos y docentes tengan herramientas y técnicas que les permitan saber qué alumnos están en riesgo de fracasar en esta rama del aprendizaje y buscar soluciones para poder brindarle un refuerzo adicional que le permita ir con el ritmo del grupo. Así mismo, el brindar una intervención diferente no sólo beneficia una clase en particular, sino que ayuda para todos los cursos que se imparten en cada grado. Por ello, hacer estas evaluaciones basadas en los IDEL y elegir las intervenciones que beneficien más, puede mejorar la forma en que aprenden los niños e incluso cómo se sienten en su centro educativo, puesto que se están tomando en cuenta sus diferencias y se le da apoyo para estar en un nivel adecuado.

II. ANTECEDENTES CONCEPTUALES

Estos dan un panorama de diferentes aspectos importantes para este estudio, como la comprensión sobre lo que es la competencia lectora y los autores que apoyan este constructo. Para iniciar, se debe hacer mención de lo qué es la lectura puesto que es la base que permite entender hacia dónde va encaminado esta investigación.

A. Conceptualización del constructo lectura

Con el surgimiento de la psicología, la competencia lectora se convirtió en un tema muy estudiado que ha abierto un campo completo sobre lo qué es y cómo se puede mejorar cada vez más. Durante la última década este tema ha llamado la atención por la necesidad que ha surgido de mejorar la educación y en vista de las diferentes limitaciones que se han encontrado, las evaluaciones se han visto necesarias. Se ha llevado a cabo porque cada cierto tiempo se mejora el currículo nacional base y el rendimiento del sistema educativo incrementa cada vez más. Por ello, que se han creado varias organizaciones con el fin de promover programas que involucren diferentes aspectos para hacer observaciones y reflexionar sobre los objetivos que se tienen para cada grado en diferentes países sobre educación (Monroy y Gómez, 2009: 37).

El aprendizaje de la lectura requiere de diversos procesos, pero en general, puede dividirse en dos etapas que dependen una de la otra. La primera, es la decodificación fonográfica, que consiste en la transformación verbal de aquellos signos visuales percibidos en la escritura y que al unirlos, formen sílabas y con ello palabras. Ya teniendo las palabras se hace una transferencia hacia la segunda etapa, que consiste en la comprensión de significado (Bravo *et al*, 1998: 34).

Según Viana Ribeiro y Santos, (2014:10), el leer se basa en dos competencias. De una forma simplificada, la primera es aquella que normalmente se llama decodificación, es decir el reconocimiento de letras y palabras. La segunda competencia es considerada de orden superior; es la construcción de significado, como la formación de frases, la secuencia de las mismas y el entendimiento de un todo dentro de un texto.

Al hablar del aprendizaje de la lectura en el idioma español, se dice que es una actividad compleja en donde intervienen varios procesos cognitivos, desde el reconocimiento de patrones gráficos, hasta el poder imaginarse la situación de la que habla el texto. Sin embargo, esto no sólo está relacionado con la capacidad neurológica y el entorno en el que se da este aprendizaje, sino que se debe tomar en cuenta la motivación o la forma en la que se realiza una lectura. Esto significa que si no hay una motivación adecuada, la comprensión del texto será poca o nula y en consecuencia, la competencia lectora no cumple con el mínimo para poder determinar que se desarrolla adecuadamente (Alvarado, 2015:44).

A la hora de hablar del término competencia lectora, se debe pensar en la fluidez de ésta, la cual es una habilidad utilizada para el reconocimiento de palabras que permite que quien está aprendiendo a leer construya un significado sobre el texto. Para poder determinar si la lectura ya ha sido adquirida y desarrollada adecuadamente, se debe medir en base a la rapidez, seguridad y expresión con que se manifiesta. Cuando ya se dan estas tres características, se dice que se da un automatismo, lo que significa que no se trata sólo de la precisión con la que se lee, sino el poder hacerlo sin esfuerzo y con rapidez. Para poder lograr esta automatización, se debe practicar no sólo en el centro de estudios, sino también en casa. Porque así se logra crear una representación mental de las palabras, las cuales se almacenan en la memoria de trabajo y al ser esto progresivo, con el tiempo, estas se recuperan al hacer cualquier otra lectura (Calero, 2014:35).

1. Currículo Nacional Base. Éste se realiza en cada país con el fin de establecer los lineamientos que los diferentes centros educativos deben seguir para brindar una educación adecuada a la población escolar. En Guatemala, se utiliza para que los docentes tengan una guía de los diferentes temas que deben abarcar a lo largo del ciclo escolar y trata desde el fomento de valores hasta aquellos temas específicos que los niños deben aprender. En cuanto al tema de la lectura, se busca que en primer grado primaria los estudiantes empiecen por la identificación de figuras y símbolos para luego poder leer las vocales y al menos seis consonantes. En las siguientes lecciones se les enseñan las demás consonantes hasta saber el abecedario y practicarlo para ya continuar con los procesos lectores que se involucran posteriormente (MINEDUC, 2008: 57).

Para segundo grado, según el Currículo Nacional Base (CNB), se espera que los estudiantes ya puedan leer palabras aisladas y comprenderlas, así como la lectura y comprensión de textos pequeños, así como las reglas que denoten las tildes y acentos. Ya para tercer grado, la dificultad aumenta y se espera que los niños aprendan más sobre los significados de las palabras y ahora ya se toma en cuenta el que puedan realizar el proceso desde la comprensión de una palabra hasta poder decir cada uno de sus fonemas (MINEDUC, 2008:59).

El CNB se basa en las leyes de la educación del país y va dirigido a centros educativos, docentes y alumnos para que sepan por qué se realiza y que haya un consenso en cuanto a lo que todo estudiante debe recibir. Así mismo, cada año se buscan mejorías y puesto que Guatemala es un país multiétnico y multilingüe, se han hecho ajustes en donde se busca que la educación sea más flexible, perfectible, participativa y amplia en cuanto a las formas de enseñanza. Ahora, se le da más énfasis al alumno, que sea él quien encuentre su forma de aprendizaje y que sea el sujeto principal de su educación utilizando las herramientas que el docente le brinda (MINEDUC, 2008:22). Conforme se han hecho más estudios e investigaciones, se pueden considerar más divisiones para el aprendizaje de la lectura. Para el fin de esta investigación, es importante hacer mención de aquellos procesos cognitivos involucrados en la lectura.

Con esto, el Ministerio de Educación del país, se plantea ocho políticas que van dirigidas hacia una educación de mejor calidad para fortalecer el sistema educativo. Para poder medir si se han cumplido con los requerimientos mínimos del CNB, se han realizado evaluaciones que se llevan a cabo periódicamente y no sólo para los alumnos sino para los docentes y personal administrativo. Así, se busca que los establecimientos sigan un lineamiento que permita que haya uniformidad en lo impartido y que se cumpla con los objetivos estipulados para beneficiar a la población y buscar un mejor futuro para Guatemala (Flores, 2009:6).

B. Procesos lectores

Para poder llevarse a cabo cualquier proceso lector, se necesita de procesos cognitivos como son la percepción, atención, memoria, entre otros. Lo más importante es que el niño haya alcanzado una base psicolingüística adecuada en donde se hace presente la capacidad para hacer una diferenciación auditiva de sílabas y fonemas, que incluyen contenidos semánticos y la habilidad para asociar visual y verbalmente para identificar las claves ortográficas del idioma que se está aprendiendo a leer (Bravo, 1999:79).

Entonces, un proceso lector inicia a partir de la observación de una palabra escrita que sirve como estímulo para poner en marcha los procesos perceptivos que llevan al reconocimiento, análisis y comprensión de significado de la información. Todo comienza con el movimiento ocular que identifica los grafemas y poder leer las palabras de una misma línea. Dependiendo de la palabra es la vía que se va a utilizar, si ésta es conocida, entonces se utiliza una vía léxica pero para otras como las pseudopalabras, existe una vía no léxica, en donde se utiliza fonema por fonema, el cual es esencial para los estados iniciales del aprendizaje de la lectura (Álvarez y González, 1996:574). A continuación se describen los procesos lectores que se han tomado en cuenta para describir cómo se compone la competencia lectora.

1. Consciencia fonológica. Según Bravo, Villalón y Orellana (2004:8), la consciencia fonológica es la variable de mayor importancia a la hora de empezar el aprendizaje de la lectura.

«Todo niño debe aprender que cada palabra se puede dividir en partes, las cuales son llamadas *fonemas* y al desarrollar esta habilidad metalingüística, las probabilidades de adquirir la lectura son mayores.»

Ésta es la base de la lectura e incluso es un refuerzo mutuo, porque la consciencia fonológica refuerza la lectura y la lectura refuerza la consciencia fonológica (Jiménez *et al*, 2011:58).

Ésta también es llamada metafonológica y se basa en la capacidad que tiene una persona hablante para identificar y manipular las estructuras fonológicas. En diferentes

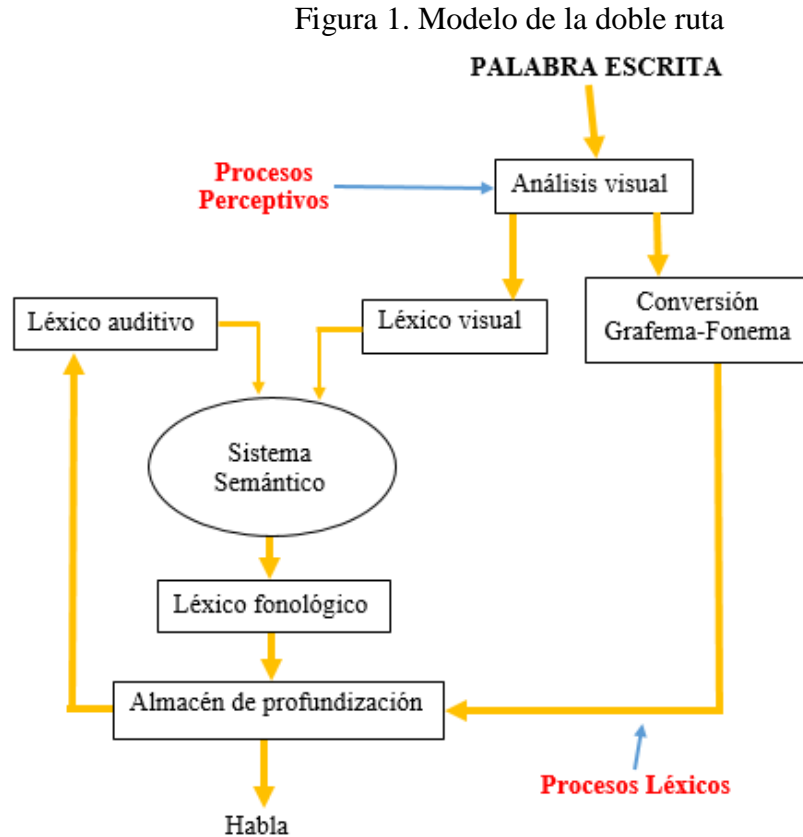
idiomas se han nombrado dos unidades que son la sílaba y el fonema, siendo la primera la más fácil de identificar para el niño y la segunda se da cuando se escucha el sonido de las letras y esto es fundamental para la adquisición de la lectura. Al hacer más estudios, se ha incluido una tercera unidad que es la rima, la cual consiste en la relación entre dos palabras y requiere de una manipulación de segmentos que se dan antes del aprendizaje de la lectura en sí (Gajardo *et al*, 2004:12).

2. Procesos léxicos. Según Jiménez *et al* (2011:59), se presentan dos rutas que son esenciales para la adquisición de la lectura. La primera se basa en identificar cada palabra y con ello su significado y en segundo lugar está la ruta fonológica. Este conocimiento empieza desde las edades de 2 o 3 hasta los 12 años. Es importante que exista un adecuado reconocimiento de letras para que haya un adecuado conocimiento de fonemas. Según estudios, los niños que tienen la capacidad para identificar un fonema inicial en los grados de pre-primaria, al ingresar a primer grado se desempeñan mejor en la lectura (Bravo, Villalón y Orellana, 2004:12).

Para entender mejor cómo se llevan a cabo estas rutas, hay que explicar a profundidad más sobre éstas. Habiendo dicho que son dos, la primera es la comparación entre los diferentes grafemas con las representaciones que están almacenadas en la memoria para definir cuál es. Esto sucede con cualquier estímulo visual y en este caso, se accede al almacén llamado léxico visual, donde están todas las palabras que la persona ha leído. Cabe mencionar que esto no funciona para pseudopalabras o aquellas que el sujeto no conozca. Por otro lado, la segunda ruta o fonológica, sirve para todo lo que resulte desconocido, puesto que aquí, se identifica cada letra por medio de la vía visual, se le asigna el sonido a cada una haciendo la conversión de grafema a fonema y se realiza la pronunciación de la palabra. Esto sucede por medio del léxico auditivo, el cual permite que la representación active el significado correspondiente en el sistema semántico (García de la Cadena, 2013:21).

Así, se puede decir que estos procesos son un conjunto de operaciones necesarias para que el niño pueda llegar a conocer la palabra que está leyendo y es almacenada en el cerebro para luego ser analizada y decodificada por medio de la vía visual. También la

vía fonológica, en la que se hace la distinción entre grafema-fonema, puesto que éstas son palabras poco frecuentes que requieren de un esfuerzo algo mayor para poder leerlas (Aragón, 2011:4). Se presenta un gráfico que ejemplifica mejor estas dos rutas.



Fuente: Tomado de Pérez, Vanesa. 2009. Vías de acceso al léxico y lectura. <http://vanesaperez.blogia.com/2009/042502-vias-de-acceso-al-lexico-y-lectura.php> [17/10/2015]

3. Procesos sintácticos. Ya habiendo desarrollado el procesamiento léxico, es decir el reconocimiento de palabras y pseudopalabras, se debe considerar el proceso sintáctico, en donde cada palabra aislada, al unirse con otras, forman un mensaje que necesita ser comprendido. En otras palabras, cuando la persona logra identificar y entender cada palabra, es necesario que tome en cuenta el grupo de palabras y el orden de éstas para determinar la relación entre sí. Entre algunos aspectos que se deben tomar en cuenta son los signos de puntuación porque son quienes le dan sentido al mensaje que está transmitiendo (Ramos, 1999:11).

Los procesos sintácticos permiten que se identifiquen las distintas partes de una oración y el valor de éstas para formular una oración. Es de suma importancia la relación entre palabras, puesto que éstas, al estar aisladas, no transmiten un mensaje, pero cuando están unidas en una frase, es deber del lector reconocer el orden y la importancia que se les da como un todo. Es aquí donde ya se toman en cuenta las claves gramaticales, que son las que determinan cómo se interpretan las oraciones y cómo deben organizarse para poder transmitir un mensaje (Velarde *et al*, 2010:57).

4. Procesos semánticos. Siendo este el último proceso que se toma en cuenta en la adquisición de la lectura, es el más complejo puesto que es donde se presenta mayor dificultad a la hora de transmitir conocimientos organizados. A nivel educativo, es la tarea que representa un reto puesto que sólo con un refuerzo constante se logra que el estudiante comprenda el texto asignado. El proceso de decodificación es adquirido de forma más sencilla que la comprensión de textos, por ello, estas estrategias siguen en desarrollo hacia años superiores a la primaria como los básicos. Para poder desarrollar los procesos semánticos, se necesitan diversos recursos cognitivos y mantenerlos en práctica. Según diversos autores, los niños que leen 10 minutos, fuera del requerimiento escolar, desarrollan la lectura y su comprensión de una forma más rápida y se internaliza mejor (Ramos, 1999:13).

Cuando se habla de procesos semánticos, se llevan a cabo dos procesos que son la extracción de significado y la integración en la memoria, pero, estipulan que el entendimiento se da desde que se lee una frase y no es necesario un texto completo. Entonces, la interpretación semántica empieza desde reconocer cada palabra y su significado para unirlos y entender lo que quiere decir la frase y por último, se combinan las frases para entender todo un texto (Castro, 2009:55).

C. Métodos de enseñanza de la lectura

Para poder determinar lo que se desea enseñar, primero se debe definir el concepto y según la Real Academia Española (2015:1), el término leer, se define como:

«Pasar la vista por lo escrito o impreso, haciéndose cargo del valor y la significación de los caracteres empleados, y pronunciando o no las palabras representadas por estos caracteres; es entender o interpretar un texto.»

Para poder enseñar a leer a cualquier persona, se debe tener un seguimiento y una metodología específica para saber sobre qué línea trabajar. Así, se ha llegado a varios métodos generales sobre los que los docentes pueden apoyarse para que los educandos aprendan desde el simple reconocimiento de letras, hasta la comprensión de un texto. A continuación se describen tres métodos generales que son utilizados para la enseñanza de la lectura.

Primero, el método sintético, también llamado silábico, es donde se parte desde las unidades más pequeñas hasta llegar a algunas mayores. Se empieza identificando letras, luego las sílabas y con ello el sonido de cada letra y la unión de estos para formar las sílabas. Con ello, se pretende que se lleguen a identificar palabras y luego oraciones. Al poder hacer esto, la persona llega a decodificar el contenido del texto y se extrae el significado de éste. Para este método no existen técnicas específicas, sino que cada docente utiliza la metodología que se ajuste más al grupo que tiene a su cargo. Por ejemplo, puede utilizar la presentación visual, imitación, reproducción de letras, entre otros (Castro, 2009:49).

Entre los métodos más comunes se encuentra el alfabético, donde se enseña letra por letra hasta que éstas sean memorizadas para luego decir el sonido de cada una y unirlos para formar sílabas y con ello palabras. Así, se llegan a leer oraciones, aunque, si cada palabra queda aislada, no se forma una idea general. Se llega a decir que el estudiante es un sujeto pasivo y no un constructor de conocimiento. En resumen, éste se enfoca más en el componente fonético y cómo se asocia a los grafemas presentados para que, al hacer la asociación, se llegue a hacer la relación de grafema-fonema (Jiménez, 2004:89).

En segundo lugar está el método analítico o global, diferente al sintético, puesto que empieza desde lo más global como lo son las palabras y oraciones, hacia algo más pequeño. Estipula que las sílabas y letras son carentes de significado, mientras que al tomar un texto completo, se ve como algo más global y si hay algo que no se entienda, se

busca la decodificación de aquello que parezca confuso. Entonces, cuando se habla que se utiliza la metodología analítica, se habla del análisis de la macroestructura como una primera opción (Linuesa, 2010:49).

Hay diversos autores que apoyan esta teoría, entre ellos, Ovidio Decroly, quien estipula que existe una percepción sincrética. Ésta es una función psicológica por medio de la cual se perciben las palabras y objetos como una totalidad. Cuando los niños están en edades tempranas hasta los siete años, les es mucho más sencillo entender las cosas como algo global puesto que su visión ve todo como un conjunto. Después de estas edades, los niños ya aprenden las letras y logran entender ya los componentes de cada palabra. Entre las desventajas de este modelo está el hecho que puede haber confusión entre el presente y pasado de los enunciados y en ocasiones la impresión obtenida puede ser confusa (Guzmán, 1997:26).

Por último, cabe mencionar que debido a las diferentes limitaciones que se han encontrado en los dos métodos anteriores, se han creado métodos mixtos que toman las ventajas de cada uno para encontrar aquello que se adapte mejor a la forma de aprendizaje de los alumnos. De igual forma, esto permite que haya un campo más amplio en cuanto a las técnicas y herramientas a utilizar y que las opciones de qué actividades realizar sean mayores. Lo que más se utiliza es el método fonético en donde hay un énfasis en el sonido de las letras y hasta después se hace la identificación del grafema correspondiente (Cantero, 2010:5).

D. Antecedentes en la investigación de la competencia lectora

Según distintas organizaciones como lo es la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la competencia lectora se define como:

«La capacidad individual para comprender, utilizar y analizar textos escritos con el fin de lograr sus objetivos personales, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar plenamente en la sociedad» (Jiménez *et al*, 2013:1).

Se han hecho diversos estudios en los que se ha llegado a concluir que aquellos estudiantes que tengan una competencia baja, son más propensos a sufrir un fracaso

escolar. Por ello, es que diferentes autores han estudiado la lectura, para encontrar bases que ejemplifiquen cómo se llega a desarrollar esta competencia.

La lectura va ligada a la creación de la escritura, y para Eric Havelock, citado en Viñao (2002:348), todo empieza en Grecia en el año 700 a. C. con la creación del alfabeto según su visión étnica y eurocéntrica. Primero, se le asignó una letra a cada vocal y así se generaron tres condiciones, siendo la primera la asignación de un grafema a cada fonema. La segunda es que ya no fueran posibles las ambigüedades de este tipo de escritura. En la tercera hubo una reducción en el número de formas gráficas, siendo un número entre 20 y 30 que facilitaría el aprendizaje y reconocimiento de cada una. Durante la Grecia clásica apareció una cuarta condición, el crear un sistema de instrucción para enseñarle al cerebro durante la infancia y la adolescencia a crear un hábito inconsciente sobre lectura.

Grecia era un país que se enfocaba mucho en la gramática y lectura; para el siglo XVII se enseñaba a los niños por medio de la memorización de cada letra en el orden normal, luego al revés y por último haciendo emparejamientos de la primera con la última letra. Después, se procedía a la formación de sílabas y se basaba meramente en la formación de todas las posibles combinaciones para terminar en la formulación de palabras, las cuales empezaban desde las monosílabas hasta las más difíciles. Cuando ya aprendían a leer textos, los deletreaban primero hasta llegar a tener una lectura fluida (Aleza-Izquierdo y López, 2000:165).

A finales del Siglo XVIII, en España, se dio una ruptura del modelo que se había estado manejando porque se empezó a enseñar lectura y escritura en conjunto, pero siguiendo un método diferente para cada proceso. Se llegó a la conclusión de que se podía enseñar a escribir sin saber leer. Ya para la segunda mitad del siglo XIX y principios del XX, la lectura empezó a tener un mayor auge porque empezaron a crear o surgir teorías sobre ésta y con ello también surgieron las escuelas. Incluso, aparecieron nuevos métodos que parecían ser prometedores; uno de ellos fue el de Vallejo, el cual dejaba atrás el aprendizaje de sílabas y se enfocaba en palabras determinadas. Esto prometía un aprendizaje más rápido y es el inicio de una serie de técnicas y mecanismos que han sido utilizados hasta la actualidad (Viñao, 2002:350).

1. Investigación Iberoamericana sobre procesos lectores. A continuación se presentan diversos autores que han hecho investigaciones sobre la competencia lectora y han descrito diversas formas de cómo se da el aprendizaje de la lectura. Estos son investigadores de diferentes países que han sido reconocidos por las diferentes publicaciones y teorías sobre el tema.

✓ Fernando Cuetos

Según Fernando Cuetos en (2005:15), la lectura funciona cuando se llevan a cabo varias operaciones mentales adecuadamente. En un sentido amplio, puede tomarse en cuenta no sólo la percepción, sino los procesos sintácticos y semánticos, puesto que esto incluye cómo los niños pueden comprender lo que están leyendo; la lectura no es sólo la decodificación de símbolos gráficos en significados. Para empezar, se toman en cuenta los procesos perceptivos como los movimientos sacádicos y fijaciones, que quiere decir, cómo los ojos perciben las palabras y también, hay períodos de fijación que permiten que quien lee, perciba el material escrito para poder asimilar la información (Cuetos, 2005:23).

También, en sus diferentes investigaciones toma como base una hipótesis hecha por Cattell, en la que se estipula que es más sencillo leer en voz alta las palabras que un grupo de letras aisladas. A esto se le llamó: hipótesis del reconocimiento global de la palabra. Por otro lado, también se habla de un segundo punto de vista, en donde basta con conocer las letras del abecedario y tenerlo almacenado en la memoria para reconocer cualquier palabra. A esta hipótesis se le ha llamado: reconocimiento previo de las letras (Cuetos, 2005:28).

Entonces, saber leer significa pasar de una forma visual como la palabra escrita, a una forma acústica, que es la pronunciación de la palabra para ya entender su significado. Es de mencionar que los niños de edad preescolar y adultos que no han aprendido a leer, pueden identificar palabras por el hecho de haberlas visto muchas veces. En este caso, como se describió en el apartado anterior, es posible considerar que presentar palabras completas como un todo es un método que puede resultar útil a la hora de pensar en la enseñanza de la lectura (Cuetos y Valle, 1988:4).

✓ Luis Bravo Valdivieso

Luis Bravo Valdivieso hizo sus estudios con base en investigaciones previas en otros países. A partir de esto, logró definir lo que él llama umbral lector, el cual puede ser definido como:

«La concentración del conjunto de habilidades y procesos cognitivos y lingüísticos con los cuales el niño inicia su aprendizaje formal de la lectura.»

Con esto se establece el grado de dominio que el niño tiene cuando empieza primer grado primaria. Para poder determinar las variables que pueden predecir mejor el desempeño futuro de la lectura, se hace mención de la consciencia fonológica, el conocimiento del sonido de algunas letras y la fluidez y velocidad para nombrar objetos (Velarde, 2008:7).

Se enfoca más en la edad en la que un niño es capaz de empezar a desarrollar su competencia lectora; y según estudios, la edad ideal para que todo niño empiece con el principio alfabético es desde que están en el vientre materno, puesto que está en contacto con el lenguaje y desde ese momento ya puede empezar a tener noción de las letras y sus sonidos. Es de considerar que él tiene una perspectiva basada en el desarrollo evolutivo y habla sobre cómo la competencia lectora inicia desde antes del nacimiento.

Esta información proviene de tres consideraciones que se basan en los procesos cognitivos, en donde se toma en cuenta el seguimiento de los niños entre preprimaria y los primeros años de básicos, que muestran las habilidades que el estudiante utilizará para el futuro. También, se hace una segunda consideración entre los alumnos que aprenden a leer sin dificultad y aquellos que fracasan en esta tarea, y por último, las interacciones entre las diferentes etapas del conocimiento de la lectura y las competencias que requiere su aprendizaje. Se deben tomar en cuenta que hay que cubrir otras condiciones como lo son las emocionales, las socioculturales y las metodológicas (Bravo, 2000:50).

✓ Juan E. Jiménez

Se han hecho una gran variedad de investigaciones para identificar cuáles son los modelos más efectivos y explícitos para describir el proceso de la adquisición de la lectura. Entre ellos están las investigaciones de Juan Jiménez, quien estipula que para

poder reconocer las palabras, es necesario conocer primero los fonemas de cada grafema. Así, se habla de dos rutas, siendo la primera la que demanda que para poder ser un lector competente, se debe tener una vía fonológica adecuada. Luego, como segunda vía, está el que el lector sea capaz de leer palabras familiares sin utilizar la fonología (O'Shanahan y Jiménez, 2008:4).

Por otro lado, para poder empezar el aprendizaje de la lectura, hay que considerar el método de escritura que se utilizará, puesto que para ciertos idiomas, los procesos o metodologías son diferentes. En español, la escritura representa la lengua de una forma fonémica y no fónica, porque lo que se representa son fonemas abstractos, que son las producciones concretas de los grafemas. En las primeras etapas del aprendizaje de lectura la consciencia fonológica es esencial porque esta hace consciente las divisiones del discurso. También, considerar la habilidad de la percepción del habla, es decir, el poder discriminar auditivamente los componentes y con estos componentes tener una velocidad lectora adecuada. Esto va a permitir que el lector tenga una facilidad mayor para aprender a leer (Jiménez *et al*, 2010:364).

Para poder aprender a leer, se requiere de una instrucción formal, porque, según varios estudios, se ha visto que personas adultas iletrados, aunque pueden expresarse verbalmente, tienen dificultad en desarrollar sus procesos lectores. Es decir, que al no dominar el código alfabético, se presentan los problemas de consciencia fonológica y su procesamiento, lo cual es un factor determinante en el aprendizaje de la lectura desde la niñez (O'Shanahan *et al*, 2008:4).

✓ Modelo de Walter Kintsch

Para este autor de la Universidad de Colorado que ha hecho varias investigaciones sobre la competencia lectora, la adquisición de la lectura se da a través de ciclos o partes, y cada uno de estos corresponde a una frase. El lector conecta e integra cada representación que construye con el ciclo anterior y en cada uno de estos se forman ideas, se hacen inferencias y el grado de comprensión empieza desde la construcción de proposiciones básicas. La persona extrae varias ideas elementales, las cuales se van

conectando como una red. Cabe mencionar que la densidad del texto es muy importante, puesto que entre más denso sea, más le toma al lector el comprenderlo (Tapia, 2005:70).

Así mismo, Kintsch hace mención al hecho de que debe reconocerse la estructura sintáctica para que haya una buena comprensión lectora, quiere decir que el sujeto debe hacer una jerarquización sobre el orden de las palabras, la función, el significado y los signos de puntuación. Pero, es importante mencionar que hay que adaptar a cada edad la forma en que se enseña a reconocer cada parte de una oración. Para la comprensión, influye el conocimiento general que se tenga del entorno y esto puede ayudar a que el entendimiento del texto que se está leyendo sea mejor (Escobar-Pérez, Robayo y Villegas, 2007:130).

Después de haber completado un ciclo, se llega a hacer una inferencia síntesis, en donde se retiene en la memoria de trabajo sólo lo más importante de lo que se ha leído, para que, cuando empiece un nuevo ciclo, se repita el proceso y se hagan conexiones y que todo tenga una coherencia lineal. Para poder mantener esta línea, se debe tener clara la temática del texto que se está leyendo (Kintsch y Rawon, 2004:210).

E. Investigaciones contextuales sobre competencia lectora

A lo largo de la historia, se ha llegado a documentar cómo la lectura y la escritura tomaron importancia para comunicarse. Se han llevado a cabo investigaciones que buscan entender el proceso de lectura, pero gracias a esto han surgido diferentes perspectivas de cómo se desarrolla la competencia lectora. Con la revolución de la tecnología, se encontraron métodos y concepciones diferentes para explicar este proceso pero también para optimizar su aprendizaje (Solé, 2012:47).

Para algunos autores, el estudio de la competencia lectora empieza desde 1880, en el laboratorio de Wilhelm Wundt, pero a quien se le ha atribuido más sobre esta área es a James Cattell, puesto que fue el primero en hacer publicaciones sobre el tema. Desde hace más de un siglo que se estudia la lectura y con el nacimiento de la psicología, se ha analizado desde diferentes corrientes como lo es la perspectiva conductista, cognitiva, constructivista, entre otras (Valdebenito, 2012:131).

Por otro lado, también se dice que esta competencia se realiza a través de procesos metacognitivos, los cuales permiten que se haga una reflexión sobre sus propios procesos, monitoreando los errores y ajustando las técnicas necesarias para poder entender mejor. Quienes son lectores eficientes, utilizan diferentes estrategias para entender bien lo que están leyendo. Por ejemplo, omiten algunas incoherencias, saltan errores y leen más para poder comprender mejor el texto. También, hay quienes retroceden en la lectura o acuden a investigar fuera del texto para poder seguir con la lectura y mediante mecanismos de autorregulación, el sujeto puede mejorar la comprensión (Viana *et al*, 2014:15).

Según la definición dada por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) la competencia lectora consta de cinco procesos importantes: la obtención de información, el desarrollo de una comprensión general, elaboración de una interpretación, la reflexión y valoración sobre el contenido del texto y la reflexión de este y por último, la valoración sobre la forma del texto. Sin embargo, se han hecho diversos estudios en los que se hace la comparación entre competencia y comprensión lectora y se siguen teniendo opiniones sobre la diferencia entre ambos conceptos. Pero, en ambos casos se ha determinado que algunos de los factores externos que influyen son la familia y la estimulación precoz para poder desarrollarse académicamente y personalmente (Jiménez, 2014:70).

Según Westbrook (2009:3), John Dewey es uno de los investigadores que se enfocó en conocer la forma de aprendizaje de los seres humanos, para lo cual llegó a la conclusión de que los niños no llegan como un papel en blanco al centro educativo, sino que ya son un componente activo y el docente debe tomar las competencias y dirigirlas hacia algo positivo. También, hace la mención que se debe incorporar la psicología y que los maestros no deben imponer una materia de forma gradual porque los niños no muestran interés ante esto, sino que se deben buscar las herramientas que les permitan experimentar por medio de la teoría y práctica.

Entonces, Dewey busca, por medio de sus investigaciones en Psicología, que los colegios utilicen más la práctica que algo estipulado. A través de sus diferentes escritos él ataca a los métodos de enseñanza norteamericanos porque desde el decenio de 1950 los

principios básicos no han cambiado y se siguen usando hasta la actualidad. Es decir, que este autor busca que haya una concientización sobre las deficiencias que se encuentran en la educación de cada país y cómo esto afecta a la sociedad en general. El analfabetismo es producto del descuido y del tradicionalismo que se ha mantenido a lo largo del tiempo (Hickman, 1999:315). Como estas, se han hecho muchas más investigaciones que llevan al análisis de las diferentes variaciones que pueden existir en los alumnos, siendo de notar que hay casos en los que algunos pueden mostrar cierto riesgo en su aprendizaje de la lectura. Por ello, llama la atención el hablar sobre este tema, porque ha sido decisivo en el desarrollo de niños y adultos.

F. Dificultades de aprendizaje en lectura

En los primeros años de vida, hasta los cinco, el desarrollo físico y neurológico de un niño es esencial para poder adaptarse a los requerimientos de una institución educativa. En los años escolares es cuando se pueden ver presentes algunos obstáculos y esto representa retos que son considerados esenciales para la edad que tienen, a estos se les llama dificultades del aprendizaje. El término no ha podido llegar a un consenso para determinar su definición exacta, sin embargo, diferentes autores las han categorizado como un rendimiento por debajo de lo esperado para su edad. Quiere decir que hay ciertos estándares establecidos que se toman como base para identificar a aquellos niños que no se desempeñen adecuadamente (Atorresi, 2009:20).

Según el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales (DSM-5), una dificultad de aprendizaje se considera cuando no se cumple con las aptitudes académicas. En cuanto al área de lectura, se toma como dificultad cuando se da una lectura de palabras imprecisa o lenta y con esfuerzo y/o dificultad para comprender lo que se lee. Para el área de escritura, son las faltas ortográficas en una cantidad considerable y/o dificultad en la expresión escrita. Otra área que se considera es la matemática, donde entender el sentido numérico representa un reto y también, cuando el razonamiento matemático no es claro. Estos son algunos criterios que se toman en cuenta para diagnosticar a un niño con una dificultad de aprendizaje y así determinar qué áreas son consideradas en riesgo y trabajar en ellas para que logre adaptarse a la educación brindada (Asociación Americana de Psiquiatría, 2014:39).

Así mismo, según la Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10), se plantean ciertos criterios que determinan si el niño tiene un trastorno específico del desarrollo del aprendizaje escolar. Entre estos están el que haya un deterioro significativo del rendimiento escolar específico, en este caso de lectura. También, al igual que en DSM-5, esto no es atribuible a algún tipo de retraso mental o algún déficit de inteligencia general; tercero, las limitaciones deben haber aparecido desde el principio del ciclo escolar y no al finalizar o en el transcurso de éste. En cuarto lugar, se debe considerar el contexto en el que se desenvuelve el niño y por último, si hay algún problema visual o auditivo que no pueda ser corregido (CIE-10, 2013:143).

1. Dificultad en la lectura. Según Jiménez *et al.* (2011:1), cuando se habla de dificultad en la lectura, se puede deber a distintas razones como una condición genética o por el ambiente. Cuando es notorio, se considera si puede diagnosticarse como un trastorno o si es simplemente que el niño o niña tiene un método de aprendizaje diferente. El trastorno que se analiza cuando se ve un problema a la hora de evaluar la lectura del estudiante es el *Trastorno específico del aprendizaje*. Se maneja cuando se presenta dificultad en el aprendizaje y en la utilización de aptitudes académicas en donde se puede dar una lectura imprecisa de palabras, la comprensión del significado del texto parece confuso, errores ortográficos y también en la expresión escrita o numérica.

Todas estas aptitudes deben estar por debajo de lo esperado para la edad cronológica y haberse visto presentes por más de seis meses, lo cual, casi siempre, se empieza a ver en la edad escolar, aunque puede suceder que sean disimuladas hasta que se superen las limitaciones del niño. También se debe tomar en cuenta si estas dificultades de aprendizaje no se explican mejor por algún otro trastorno como discapacidad intelectual, trastornos visuales o auditivos que aún no se han corregido u otros trastornos mentales o neurológicos. Incluso, antes de poder hacer este diagnóstico, se debe considerar cualquier tipo de adversidad psicosocial, falta de conocimiento del lenguaje utilizado en el centro escolar o una enseñanza inadecuada (Asociación Americana de Psicología, 2014:38).

Cuando el trastorno de lectura cobró interés, empezó llamándose dislexia al patrón específico de dificultades del aprendizaje que se basaba en poco reconocimiento de las

palabras, es decir, que no se podían decir de forma fluida, precisa, se deletreaban mal y había una ortografía que era considerada pobre. A la vez, hay que evaluar el nivel de gravedad del trastorno (Asociación Americana de Psicología, 2014:40). Para poder determinar el índice de lectura de los alumnos se llevó a cabo una evaluación en tres diferentes momentos, la cual se describe a continuación.

G. Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL)

La Universidad de Oregon, en 2009, indicó que para determinar el principio alfabético de un alumno, la forma más común es que lean pseudopalabras; éstas no son palabras reales y su fin es que el estudiante utilice este principio para poder leer correctamente. Según el Panel Nacional de Lectura en el año 2000, el enseñar la decodificación de letras y fonemas a niños de 5 a 7 años de edad por medio de pseudopalabras, brinda un gran beneficio en la adquisición de la lectura (Baker *et al*, 2010:956).

Con el fin de encontrar una medida que tuviera como objetivo evaluar el alfabetismo y las habilidades lectoras de niños entre las edades de 6 a 9 años, los doctores Roland Good III y Ruth Kaminski, co-autores de los IDEL y presidente y directora respectivamente del Grupo de Desarrollo para las Evaluaciones Dinámicas, identificaron aquellas habilidades literarias que servían como predictor para el éxito en la lectura. Desarrollaron métodos estandarizados para evaluar estas habilidades, que hoy toma como nombre IDEL, por sus siglas, Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura. Este programa de evaluación puede ser utilizado para evaluar, monitorear progresos y da la información necesaria sobre individuos o grupos de niños que requieran de asistencia adicional (Koehler-Hak y Bardos, 2009:389).

IDEL, originalmente DIBELS, por sus siglas en inglés, es presentado al público en los años 80 después de cuatro años de investigaciones en donde se hizo un estudio longitudinal a diez cohortes de alumnos entre kindergarten y tercer grado primaria. Se hizo con el fin de evaluar la validez y confiabilidad de este modelo para la enseñanza de la lectura. Como base, se tomó el índice de lectura de la batería de aprovechamiento Woodcock-Johnson y a partir de éste se definieron los diferentes indicadores que contiene este programa de evaluación. Cabe mencionar que ha sido evaluado por diferentes organizaciones como el ECRI-MGD (Early Childhood Research Institute on Measuring

Growth and Development) y se ha llegado a concluir que los IDEL tienen una fiabilidad del 90%, siendo un programa de utilidad para detectar alumnos en riesgo y poder darles una intervención adecuada que les permita ir acorde al resto del grupo (Good *et al*, 2004: 2).

El programa ha sido utilizado, en su mayoría, en Estados Unidos por ser el lugar donde fue creado. Según un estudio realizado en Canarias, España, se encontró que los IDEL son sensibles al país en el que se realizan las evaluaciones, así como las condiciones en las que está el evaluador y el evaluando. También, debe tomarse en cuenta que los indicadores tienen determinadas medidas, que pueden resultar mayores al nivel general de enseñanza del país. Sin embargo, resulta muy útil utilizar los IDEL para identificar aquellos alumnos que estén en riesgo y que requieran de una atención más personalizada para estar al día y dentro del rango esperado para el grado que están cursando (Jiménez, *et al*, 2004: 62).

1. Instrumentos de los Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL). Estos son utilizados para medir las habilidades relacionadas con la lectura y cada una de estas medidas se ha investigado para utilizarlo en el desarrollo de alfabetización temprana y que sirvan como predictores de algún retraso en la lectura o para los estudiantes que estén teniendo problemas en esta área. Los componentes utilizados por los IDEL han demostrado ser confiables y amigables con el evaluador y el evaluando, utilizando siempre datos normativos. De igual forma, cada uno de estos, sirve como base para el docente, y así determinar incluso si la metodología que utiliza está beneficiando a su clase encargada y para ello, hay puntos de referencia que son brindados para que sepan el rendimiento que todos los estudiantes deberían tener (Jiménez, *et al*, 2011: 61).

El instrumento utilizado cuenta con un cuadernillo para cada alumno según el grado que está cursando y otro que es utilizado por el evaluador para registrar los resultados. Cada uno de los ejercicios mide una destreza específica y está organizado para las diferentes evaluaciones a realizar durante el año y las que se deben utilizar para cada grado. A continuación se describen los componentes de IDEL.

Tabla 1. Componentes de los Indicadores en el Éxito en la Lectura IDEL

Indicador	Descripción
Fluidez en el nombramiento de letras	El alumno debe nombrar las letras que le son presentadas en mayúsculas y minúsculas.
Fluidez en la segmentación de fonemas	Se le da una serie de palabras al niño que debe leer diciendo cada fonema de cada palabra.
Fluidez en palabras sin sentido	El estudiante debe leer un grupo de pseudopalabras.
Fluidez en la lectura oral	El alumno debe leer tres cuentos; para cada uno se le da 1 minuto.
Fluidez en el recuento oral	Se le pide al niño que cuente lo que entendió de cada cuento, él o ella debe dar todos los detalles e ideas principales posibles.
Fluidez en el Uso de Palabras	Se le da una lista de 10 palabras al niño y con cada una debe formular una oración.

Fuente: Elaboración propia

Así mismo, esta evaluación cuenta con un apartado en su página web donde muestra la forma en que debe calificarse la evaluación e incluso se puede llevar el registro en una base de datos personalizada. Cabe mencionar que este servicio no es gratis, puesto que se debe poner en contacto con la Universidad de Oregon para obtener la autorización por el número de alumnos que se evaluará. El precio por alumno es de 1 dólar americano (\$1.00) y se hace la gestión para registrarlos y poder ingresar los puntajes obtenidos.

Al terminar las tres evaluaciones, se puede llevar a cabo el análisis de resultados, para lo cual existen baremos en donde se clasifican los puntajes en tres categorías: en riesgo (Percentil 0-20) emergente (Percentil 20-60) y establecida (Percentil 60-100). En base a esto se determina si a lo largo de las evaluaciones ha habido un cambio en los procesos lectores de cada niño.

III. ANTECEDENTES METODOLÓGICOS

El siguiente capítulo muestra algunos datos sobre la educación en Guatemala y la prevalencia del desarrollo de la competencia lectora en los grados de primaria. El país ha utilizado evaluaciones propias basadas en el Currículo Nacional Base (CNB).

A. Datos de Guatemala sobre lectura

Guatemala es un país con un porcentaje de analfabetismo de 16.63% según Conalfa en 2013. Hubo un cambio significativo desde 1994, en donde el porcentaje era de 38.75% habiendo una diferencia entre hombres y mujeres (Conalfa, 2013:8). En la actualidad, más del 65% de la población guatemalteca ha finalizado sus estudios a nivel primario, pero sólo un 34% los ha continuado y completado hasta el grado de básicos. Aunque ya hay una mayor equidad en cuanto a género, las mujeres son quienes tienen un porcentaje menor de escolaridad (Unicef, 2002:80).

A partir del año 2005, el Ministerio de Educación de Guatemala, creó el Currículo Nacional Base o CNB, el cual incluye el área de lectura dentro del rubro Comunicación y Lenguaje. En este curso impartido año con año, se pretenden desarrollar habilidades básicas que todo alumno merece tener. Entre ellas está el leer y escribir, lo cual permite que haya un entendimiento de persona a persona y con ello, que exista una forma de comunicación creativa; la lectura, en específico, ayuda al desarrollo del pensamiento, afectividad e imaginación. Año con año, se hacen evaluaciones a los diferentes grados de primaria, en donde se evalúan diferentes competencias, siendo la cuarta, la lectura (Flores, 2009:16).

Según las pruebas realizadas por la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (DIGEDUCA) en 2012, el Ministerio de Educación llegó a la conclusión que para el año 2009, en primer grado primaria, sólo el 47.93% de los estudiantes alcanzó el nivel de logro esperado. De igual forma, en tercer grado, 51.8% llegó a este nivel y en sexto primaria, el 30.9% puntuó dentro de los estándares esperados para la competencia

lectora. En el siguiente año, 2010, al hacer la evaluación respectiva, se obtuvo como resultado que sólo el 22.39% estaba dentro del rango esperado en el área de lectura. Por ende, el Ministerio de Educación ha creado diferentes programas que beneficien a la población estudiantil y que esto favorezca al desarrollo de la lectura (MINEDUC, 2012:4).

Uno de los programas que se ha promovido es el que lleva por nombre *Leamos Juntos*, el cual tiene como objetivo promover el hábito de lectura a través de diversas actividades, así como el desarrollo de la competencia lectora. También, favorece la creación y el uso de materiales de lectura y bibliotecas y la mejora del rendimiento académico de los diferentes grados de primaria y básicos. Éste tiene una duración de cuatro años y se divide en tres fases, siendo el 2015 el año de culminación y tomando en cuenta a más de 2000 establecimientos educativos para beneficiarse de este programa (MINEDUC, 2012:7).

IV. METODOLOGÍA

Esta sección presenta las predicciones y la descripción de cómo se llevó a cabo este estudio para contextualizar a los lectores sobre las variables y criterios que fueron tomados en cuenta. Así mismo, se da una breve explicación sobre el modelo de evaluación utilizado, así como la población que participó.

A. Pregunta de investigación

¿Se produce una mejora en los procesos lectores, luego de implementar una intervención en lectura, en estudiantes de primero a tercero primaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala?

B. Objetivos

1. Objetivo general

Determinar y evaluar si una intervención para el desarrollo de la competencia lectora, produce una mejora significativa sobre los procesos lectores de niños de primero a tercero primaria en un centro educativo privado.

2. Objetivos específicos

- Establecer datos descriptivos acerca de los procesos lectores en niños de primero a tercero primaria de un colegio privado de la ciudad de Guatemala.
- Identificar por medio de los IDEL, niños que se encuentran en riesgo de padecer una Dificultad de Aprendizaje de la Lectura (DAL).
- Evaluar a través de los IDEL el impacto de una intervención para la mejora de la competencia lectora en niños de primero a tercero primaria.
- Determinar qué procesos lectores son los que obtienen mejoría posterior a la intervención en lectura.

C. Hipótesis

A partir de nuestra intervención, hacemos las siguientes predicciones:

1. Hipótesis para primer grado

Hipótesis 1: Se espera un aumento significativo en los índices de Fluidez de segmentación de fonemas y en la capacidad de decodificar palabras sin sentido, posterior a la intervención en lectura.

Hipótesis 2: Los alumnos de primer grado experimentan un aumento en la capacidad de leer de manera fluida, y a su vez, en su capacidad de comprensión y recuento de textos de manera oral, posterior a una intervención en lectura.

2. Hipótesis para segundo grado

Los alumnos de segundo grado experimentan un aumento en la capacidad de leer de manera fluida, y a su vez, en su capacidad de comprensión y recuento de textos de manera oral, posterior a una intervención en lectura.

3. Hipótesis para tercer grado

Hipótesis 1: Los alumnos de tercer grado experimentan un aumento en la capacidad de leer de manera fluida, y a su vez, en su capacidad de comprensión y recuento de textos de manera oral, posterior a una intervención en lectura.

Hipótesis 2: Los alumnos de tercer grado experimentan un aumento en la capacidad de generar oraciones a partir de palabras aisladas, posterior a una intervención en lectura.

4. Hipótesis comparativas entre grados

Hipótesis 1: Los alumnos de primero primaria experimentarán una mejora más significativa en la Fluidez en lectura oral, aumentando su capacidad de leer pequeños textos, respecto a los estudiantes de segundo y tercer grado primaria.

Hipótesis 2: La capacidad de recuento oral para los alumnos de segundo grado es más efectiva después de la intervención, al compararla con alumnos de primero y tercero primaria.

D. Población y muestra

Los participantes constaron de un total de $N = 63$ estudiantes de primero ($N = 20$), segundo ($N = 19$) y tercer grado ($N = 24$) primaria de un colegio en la ciudad capitalina, los cuales comprendían desde las edades de 7 a 10 años de edad y se incluyeron ambos

sexos, femenino y masculino. El centro educativo abarca los grados desde pre-primaria hasta tercero básico y está dirigido para la población media baja, lo cual brinda un parámetro de la exigencia y las expectativas que se tienen para los alumnos.

1. Criterios de inclusión

- ✓ El centro fue seleccionado intencionalmente, debido a que es en esta institución donde los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Psicología realizan sus prácticas en el área educativa. Se realizó el debido consentimiento informado para cada uno de los estudiantes, pidiendo autorización previa a la institución.
- ✓ Fueron tomados en cuenta los alumnos que cursaran los grados entre primero y tercer grado primaria.
- ✓ De esta población, se utilizaron sólo los datos de aquellos que tuvieran el permiso de sus padres por medio del consentimiento informado para padres.
- ✓ Se consideraron los alumnos que estuvieran dentro del rango de edad estipulado por los IDEL para estos grados.

2. Criterios de exclusión

- ✓ No fueron tomados en cuenta a quienes no hayan obtenido la autorización de sus padres por medio del consentimiento informado.
- ✓ También, aquellos que no se encontraran dentro del rango de evaluación permitido para los IDEL, es decir, que no estuvieran cursando alguno de los grados entre primero y tercer grado primaria.

E. Diseño de investigación

Para conocer los efectos de la intervención en lectura, se utilizó un diseño de investigación cuantitativo, donde se evaluaron diferentes procesos lectores en tres momentos distintos del año escolar. Se utilizó este diseño puesto que la evaluación, basada en los IDEL, arroja datos numéricos con los que se permite identificar el nivel de competencia lectora de cada alumno evaluado. Al mismo tiempo, se hizo una comparación de corte transversal entre los resultados de los distintos grados.

Para primer grado se utilizó un diseño 4x3 (procesos lectores: Segmentación de fonemas, Palabras sin sentido, Lectura oral y Recuento oral x momento), evaluando los

distintos indicadores de lectura. En segundo primaria, el diseño fue de tipo 2x3 (procesos lectores: Lectura oral y Recuento oral x momento) y para tercero primaria será 3x3 (procesos lectores: Lectura oral, Recuento oral y Uso de palabras x momento). La razón por la que varían, es porque cada grado es evaluado según indicadores específicos que evalúan los procesos lectores que se espera que estén desarrollados para el grado que cursaban en el momento.

Adicionalmente, para contrastar los resultados de cada grado en sus procesos lectores, se utilizó un diseño de medidas repetidas de 2x3x3 (procesos lectores: Lectura oral y Recuento oral x momento x grado). Esto quiere decir que se compararon diferentes variables entre sí, para ver la diferencia que hubo entre cada grado evaluado, y así, poder determinar los momentos en los que es percibido un efecto, ya sea positivo o negativo en cuanto a la evaluación de los IDEL y la intervención basada en lectura.

F. Instrumento

Se utilizó el programa “Indicadores Dinámicos de Éxito en la Lectura”, creado por el Dr. Roland Good III y la Dra. Ruth Kaminski de la Universidad de Oregon en 1980, para evaluar los diferentes procesos lectores involucrados en el aprendizaje de la competencia lectora. Los IDEL fueron la base para determinar el nivel de lectura de los estudiantes y determinar quiénes estaban en riesgo y necesitarían una intervención más personalizada.

A continuación se presentan los indicadores que comprenden el programa IDEL:

- ✓ *Fluidez en nombrar letras:* esto incluye reconocer fonemas, la comprensión del principio alfabético, precisión y fluidez en la lectura del texto y el vocabulario. Sirve como un indicador para determinar si el estudiante tendrá alguna dificultad en lectura posteriormente. Éste se presenta como más útil para los grados de pre-primaria.
- ✓ *Segmentación de fonemas:* mide la capacidad del niño para segmentar con fluidez palabras de una, dos o tres sílabas en sus fonemas individuales. Este es aplicable en todos los grados, pero es más recomendado para alumnos de primero primaria, puesto que con ello, se puede predecir, con bastante certeza, el nivel de lectura de los estudiantes de este grado. La importancia del reconocimiento de fonemas es

más a nivel cognitivo, porque es donde se desarrolla el nombramiento de letras y gracias a la relación grafema-fonema se van formando palabras que luego forman textos.

- ✓ *Fluidez en las palabras sin sentido*: mide dos componentes básicos del principio alfabético que son: la correspondencia entre letras y sonidos, quiere decir que haya una adecuada identificación de las letras y que se haga una segmentación adecuada de la palabra. Y, la habilidad del estudiante de combinar los fonemas de los grafemas para leer las pseudopalabras presentadas. Esta prueba sirve para confirmar los procesos en los que el niño requiere apoyo y cuáles están más desarrollados.
- ✓ *Fluidez en la lectura oral*: ésta mide la precisión y fluidez en la lectura del texto. Para ello, el alumno debe leer tres cuentos diferentes, cada uno por 1 minuto y se hace el recuento del número de palabras leídas durante este tiempo. Con este indicador, se trabaja un modelo de ritmo e inflexión de voz, en donde se busca evaluar el proceso sintáctico de la lectura, el cual es ya el último de la adquisición de la competencia lectora. Éste busca evaluar qué tanta preparación tienen los alumnos para comprender el lenguaje escrito y con ello, la asimilación y adquisición de esquemas lectores con diferentes dificultades.
- ✓ *Fluidez en el recuento oral*: busca comprobar la evaluación de la fluidez oral, ya que es una de las mejores formas para identificar la comprensión del estudiante sobre lo que ha leído. Así mismo, establece qué niños no muestran una compatibilidad entre lo que leen y el entendimiento del texto en conjunto.
- ✓ *Fluidez en el uso de palabras*: determina varios aspectos como la comprensión, el razonamiento y la expresión verbal. Esto evalúa el conocimiento del significado de las palabras, puesto que se ha encontrado que si no comprenden la palabra, se centran en entenderla aisladamente, mientras que si sí saben su significado, se enfocan más en la formulación de alguna oración o la comprensión de un texto. (Cummings *et al*, 2006).

✓ Intervención en lectura

Para la intervención se utilizó un programa que lleva por nombre “Taller de Dificultades en la Lectura. Actividades para la mejora de la Competencia en Lectura

MECO DEA Canarias”. Fue elaborado por la Consejería de Educación, Universidades, Cultura y Deportes del Gobierno de Canarias. Éste cuenta con una metodología que aborda los diferentes procesos de la competencia lectora tales como la consciencia fonológica, procesos léxicos, sintácticos y semánticos y brinda un detalle exhaustivo de las actividades que se deben realizar, así como el tiempo de duración de cada una. Sirve como referencia para planificar cada sesión y saber qué actividades realizar para que tenga un mejor efecto sobre los estudiantes, y que así, haya un cambio positivo en la competencia lectora de ellos.

Este taller favorece el desarrollo de la consciencia fonológica, es decir la discriminación auditiva de fonemas de las diferentes palabras y la automatización del proceso de decodificación de los diferentes grafemas y fonemas para la mejora de la adquisición y desarrollo de la lectura. En este caso, el programa fue utilizado con la población general para mejorar la competencia lectora, pero, cabe mencionar que permite identificar a aquellos alumnos que muestran dificultades y empiezan a quedarse atrás del nivel esperado para el grado que están cursando. Se tiene como fin saber si necesitan una intervención más personalizada que beneficie su proceso de aprendizaje.

El libro para profesorado dedicado a las dificultades en lectura, consta de ocho módulos, los cuales se componen en cuatro sesiones cada uno, teniendo una duración de dos horas y media. Se pretende que éstas se realicen a lo largo de los días y no en uno sólo. Cabe mencionar que se dividen en diferentes actividades donde se hace un ejercicio rompe hielo para luego, ya se entrar en materia. Dependiendo de la sesión, es la regla o actividad que se llevará a cabo, y al terminar haya una autoevaluación y autorrefuerzo para identificar la comprensión de lo visto ese día.

Algunas de las tareas son presentar reglas ortográficas, hacer lecturas dirigidas en conjunto e individualmente, entonación de poesía y percepción del habla por decir algunos ejemplos. Cada actividad a realizar tiene un tiempo estipulado que se debe acatar para poder abarcar todas las actividades planificadas. Cabe mencionar que cada sesión aumenta su dificultad, en donde la sesión 1 se trata meramente sobre la consciencia

fonológica y ya para la sesión 8, se basa en los procesos sintácticos, llegando así al proceso de la adquisición y desarrollo de la competencia lectora.

G. Variables

Tabla 2. Definición conceptual y operativa de las variables utilizadas

Variable	Definición conceptual	Definición operativa
Programa de evaluación “Indicadores Dinámicos de Éxito en la Lectura” (Independiente)	Programa realizado por la Universidad de Oregon, Estados Unidos, con el fin de evaluar las habilidades lectoras que permitan evaluar e identificar los niños que requieran de refuerzo adicional para alcanzar el nivel esperado para su edad.	Fluidez en el nombramiento de letras
		Fluidez en el relato oral Fluidez en lectura oral
		Fluidez en palabras sin sentido
		Fluidez en el uso de palabras
		Fluidez en segmentación de palabras
Procesos lectores (dependiente)	Los procesos lectores se conforman por la conciencia fonológica, los procesos léxicos, semánticos y sintácticos, los cuales serán evaluados a través de los IDEL.	Consciencia fonológica Procesos léxicos Procesos sintácticos
Sexo (sociodemográfica)	El alumno es mujer u hombre.	Femenino Masculino
Grado (sociodemográfica)	Año que cursa el alumno al momento de la evaluación.	Primero Segundo Tercero

Continuación Tabla 2

Variable	Definición conceptual	Definición operativa
Idioma que se habla en el hogar (sociodemográfica)	En Guatemala, el idioma oficial es el español, sin embargo, existen 23 idiomas que son consideradas oficiales. Se toma en cuenta si algún alumno(a) habla alguna de estas lenguas como idioma materno, puesto que esto puede influir en los resultados de la evaluación e intervención.	Español Otro
Repitencia (sociodemográfica)	Es cuando el alumno(a) ha cursado algún grado más de una vez.	Sí No
Usa lentes (sociodemográfica)	El alumno(a) utiliza lentes, que pueden influenciar en su capacidad para leer.	Sí No

Fuente: Elaboración propia

H. Procedimiento

Dentro del contexto de la Práctica Educativa durante el año 2014 del programa de pregrado para adquirir el grado de Licenciatura en Psicología, se lleva a cabo un proceso continuo de colaboración con un centro educativo determinado. Se hizo el contacto con la directora en base a los convenios de colaboración entre la Universidad del Valle y el colegio, y se pidió la autorización pertinente para la realización de las evaluaciones e intervención en los grados ya mencionados. Se envió un consentimiento informado a los padres para la autorización de trabajar con sus hijos y de igual forma, darles a conocer qué es lo que se realizaría. Para fines de la investigación, se realizó un formato con las siguientes codificaciones: cada estudiante tendrá un código, el grado que cursa, el género, si utiliza lentes, repitencia, e idioma que habla en casa.

El primer paso consistió en una pre-evaluación “Pre-test”, realizada por tres estudiantes de la carrera de Psicología a los alumnos de primero, segundo y tercer grado primaria para determinar el nivel en el que se encuentra su competencia lectora. Posteriormente, se hizo la intervención “Taller de dificultades en la lectura” basada en los IDEL, para la cual se tuvo una reunión con los docentes para establecer los horarios de clase que se utilizarían para realizar el taller. En este caso, se utilizó 1 período de 40 minutos para llevar a cabo cada sesión. Luego, se preparó el material y a cada grado se le brindó la intervención por separado. Al finalizar se realizó la primera post-evaluación “Post-test 1”. Para la evaluación Post-test 2, se dejó un lapso de tres meses, la cual fue realizada ya sólo por una de las estudiantes, la autora de esta investigación. Se tabularon los datos en Excel 2013 y luego se trasladó la base de datos de cada grado a SPSS donde se hicieron los análisis estadísticos respectivos.

I. Análisis estadístico

Con la intención de conocer el impacto de la intervención sobre la competencia lectora, se utilizó el modelo lineal general multivariante de medidas repetidas para determinar los cambios en los IDEL en función del impacto obtenido por la intervención. Se hizo la comparación de los datos adquiridos de los diferentes momentos en que se evaluó (Pre-test, Post-test1 y Post-test2), y se buscó el cambio en los indicadores para encontrar el efecto en función del grado, el género y el momento de la evaluación a lo largo del tiempo.

J. Consideraciones éticas

Para este estudio se trabajó con estudiantes menores de edad, por lo que se requirió de un consentimiento informado previamente aprobado por el Departamento de Psicología de la Universidad del Valle de Guatemala y de la institución educativa para realizar la detección e intervención de lectura. Los datos son totalmente confidenciales, por lo que cada alumno fue asignado con un código y los datos recabados y ejercicios realizados han sido archivados durante un período de tiempo.

Así mismo, la autora cuenta con un Certificado de Ética del curso de capacitación a través de internet “Protección de los participantes humanos de la investigación” otorgado

por la Oficina para Investigaciones Extra institucionales de los Institutos Nacionales de Salud (NIH) en julio de 2013. Éste curso abarca aspectos como códigos y reglamentos que deben ser tomados en cuenta, como respeto a las personas, beneficencia y justicia.

K. Asesor del proyecto

El asesor de este proyecto fue MSc. Pablo Eduardo Barrientos Marroquín

V. RESULTADOS

Para este estudio, se hizo una comparación entre las evaluaciones Pre-test, Post-test 1 y Post-test 2, con el fin de encontrar si hubo una diferencia significativa en la competencia lectora de los alumnos de primero a tercero primaria en tres diferentes momentos. A continuación se presentan los resultados de las diferentes evaluaciones realizadas por grado y la interpretación de estos, así como también los datos descriptivos para cada población evaluada y las variables utilizadas.

A. Estadísticos descriptivos por grados

Los estadísticos descriptivos son aquellos que describen a las características de los participantes que fueron seleccionados para este estudio. En la Tabla 3 se presentan las variables sociodemográficas tomadas en cuenta para los diferentes grados evaluados.

Tabla 3. Descripción del alumnado de primero, segundo y tercer grado

Variable	Grado			Total	
	Primero	Segundo	Tercero		
Edad	7 años	18	1	NA	19
	8 años	2	12	2	16
	9 años	NA	6	17	23
	10 años	NA	NA	5	5
Género	Femenino	7	7	7	21
	Masculino	13	12	17	42
Utiliza lentes	Sí	2	NA	1	3
	No	18	19	23	60
Repitente	Sí	1	2	NA	3
	No	19	17	24	60

Fuente: Elaboración propia

Primer grado consta de una N = 20 alumnos, de los cuales N = 13 son niños y N = 7 son niñas. La mayoría, un 90% de los niños tenían 7 años y el otro 10% ya tenía 8 años

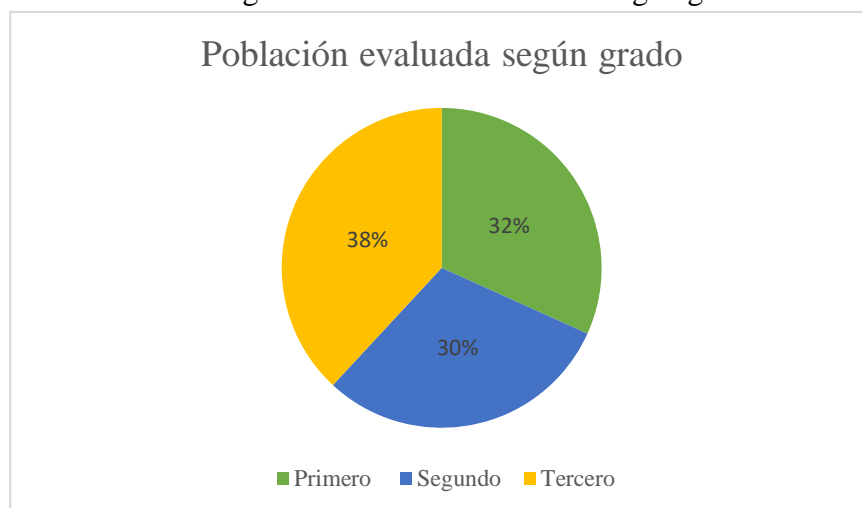
cumplidos. Así mismo, $N = 2$ estudiantes de este grupo utiliza lentes y por otro lado, en cuanto a la repitencia $N = 1$ estudiante estaba cursando por segunda vez este grado.

Seguidamente, se presentan los datos para explicar la muestra de segundo grado en donde hubo una $N = 19$ alumnos, de los cuales $N = 12$ niños y $N = 7$ niñas. Al hacer la división entre edades de esta población, es importante notar que hay un alumno que tiene 7 años, había una $N = 12$ de niños que tenían 8 años y el resto, $N = 6$ estudiantes ya tenían 9 años.

Así mismo, al observar el número de estudiantes de segundo que utilizan lentes, se encuentra una $N = 19$ estudiantes para aquellos que no les es necesario usarlos. Al ver la repitencia dentro de este grado, una $N = 2$ niños estaban repitiendo este grado y el resto estaba cursándolo por primera vez.

En tercer grado primaria había una $N = 24$ alumnos, de los cuales una $N = 7$ son niñas y $N = 17$ son niños. En cuanto al rango de edades, $N = 17$ estudiantes tenían 9 años y una $N = 2$ alumnos eran un año menor y $N = 5$ niños tenían un año más. En cuanto al uso de lentes en los alumnos de tercer grado, sólo $N = 1$ estudiante los utiliza, mientras que $N = 23$ niños no requieren de esta herramienta para poder tener una mejor vista. Adicionalmente, al tomar en cuenta la variable de la repitencia, ningún alumno estaba cursando el grado por segunda vez, sino que todos lo recibían por primera vez. A continuación, se presenta la integración de la población con base al grado y el género.

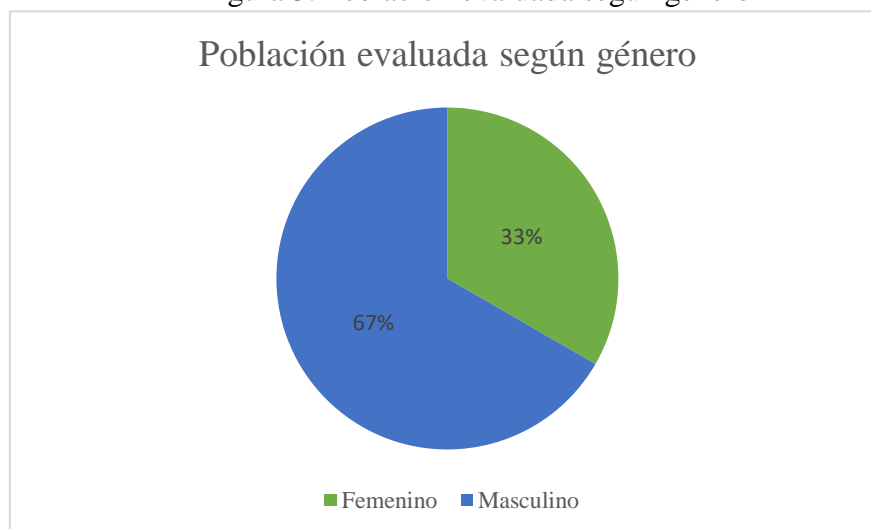
Figura 2 . Población evaluada según grado



Fuente: Elaboración propia

Para 2014, la muestra total evaluada se comprende por una $N = 63$ estudiantes entre los grados de primero segundo y tercero primaria, de los cuales, un 32% es representado por el alumnado del primer grado ($N = 20$), mientras que un 30% del total son alumnos de segundo ($N = 19$) y un 38% del total es para tercer grado ($N = 24$). A pesar que haya una variación entre el número de alumnos por grado, los porcentajes entre ellos son parecidos.

Figura 3. Población evaluada según género



Fuente: Elaboración propia

La Figura 3, indica que la población de género masculino, $N = 42$ niños, representó dos terceras partes de la muestra total, mientras que las niñas representan un 33%, es decir que tienen una $N = 21$, siendo un tercio de la muestra total.

B. Análisis de variables descriptivas de los Indicadores en el Éxito de la Lectura (IDEL)

Se dan a conocer las variables descriptivas con el fin de ejemplificar cada uno de los indicadores de los IDEL que fueron evaluados en este estudio y que son relevantes porque dan información sobre el índice de competencia lectora del alumno.

▪ Evaluación Pre-test de los IDEL

A continuación se muestran aquellas que fueron utilizadas en el momento 1 o “Pre-test” para cada grado que fue evaluado.

✓ Pre-test de primer grado primaria

En primer grado hubo una $N = 20$ estudiantes, los cuales fueron evaluados en tres momentos y para poder determinar la media de cada indicador, se llevó a cabo un “Pre-test”, que brindó una base que permitió saber el nivel de competencia lectora que tenían estos alumnos.

Tabla 4. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Pre-test para el alumnado de primer grado

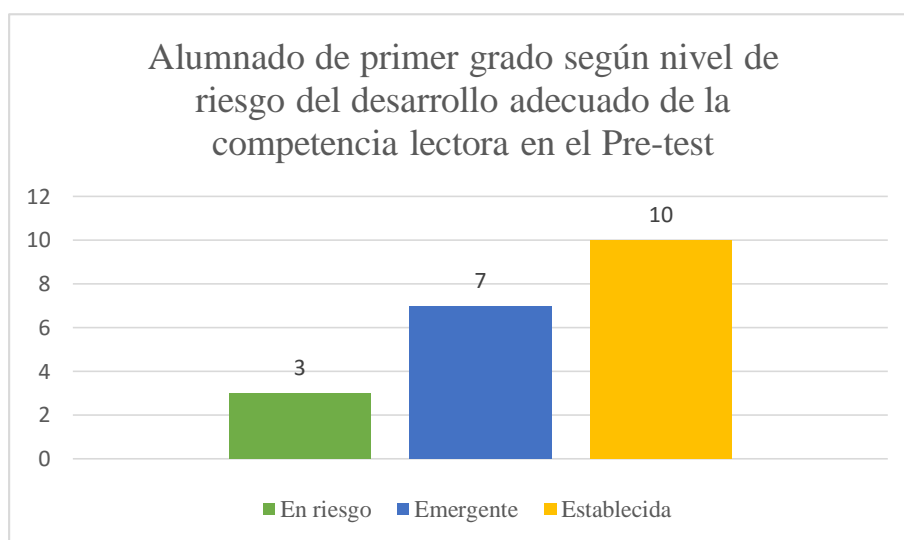
Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en el nombramiento de letras	Masculino	91.00
	Femenino	76.00
Segmentación de fonemas	Masculino	21.00
	Femenino	37.85
Palabras sin sentido	Masculino	45.57
	Femenino	53.92

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 4 presenta los valores promedio por género para el indicador de Fluidez en el nombramiento de letras, donde los niños obtuvieron una $\bar{X} = 91.00$ letras leídas por minuto. En contraste, las niñas tuvieron una $\bar{X} = 76.00$ letras leídas, lo que significa que pudieron leer un número menor de letras que el grupo de género masculino.

Para el indicador de Segmentación de fonemas, los niños obtuvieron una $\bar{X} = 21.00$ segmentaciones, menor a la puntuación de las niñas, $\bar{X} = 37.85$. Por otro lado, en la cantidad de Palabras sin sentido leídas, las alumnas tuvieron un desempeño con una $\bar{X} = 53.92$ palabras, mientras que la de los alumnos fue de $\bar{X} = 45.57$ palabras; al igual que el indicador anterior, las puntuaciones de ellos son menores.

Figura 4. Alumnado de primer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora en el Pre-test



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para primer grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

La Figura 4, muestra la población total de alumnos de este grado, donde sólo 3 de ellos presentan un riesgo ante la adquisición de la competencia lectora. Ya $N = 7$ de ellos están dentro del rango emergente, el cual está considerado dentro del promedio porque en primer grado es donde se empieza el aprendizaje de la lectura. Por último, $N = 10$ alumnos obtuvieron una puntuación alta en los diferentes indicadores evaluados, lo que

permite inferir que los procesos lectores evaluados para determinar el nivel de lectura que tenían, ya estaban cimentados.

✓ Pre-test de segundo grado primaria

Este grado consta de una N = 19 estudiantes, donde se asume que los alumnos ya han desarrollado más su competencia lectora, por lo que las bases que se toman en cuenta para evaluarlos varían a las de primer grado a cierto nivel. A continuación se presentan las medias (\bar{X}) obtenidas para cada indicador y el nivel de lectura que obtuvieron los estudiantes para segundo primaria.

Tabla 5. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Pre-test para el alumnado de segundo grado

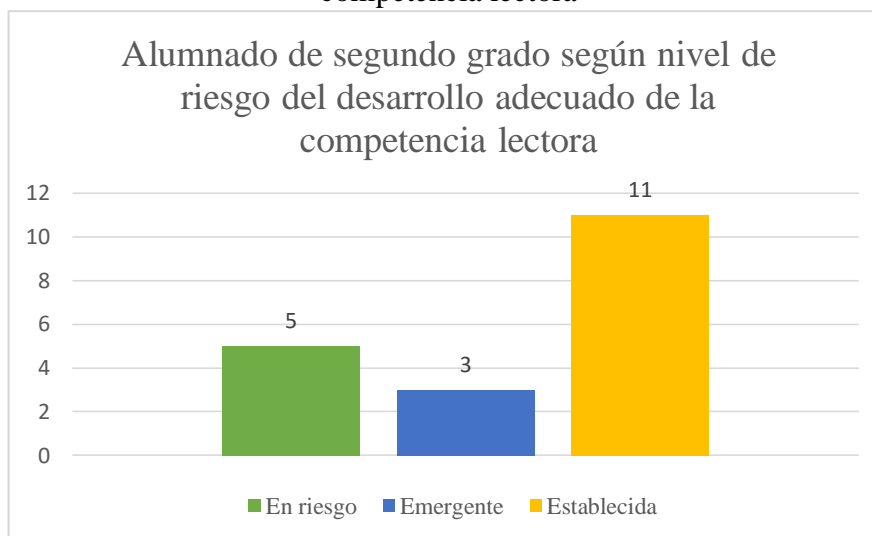
Proceso lector	Género	\bar{X}
Palabras sin sentido	Masculino	57.25
	Femenino	57.42
Fluidez en lectura oral	Masculino	172.82
	Femenino	190.43
Fluidez en el recuento oral	Masculino	70.00
	Femenino	76.29
Fluidez en el uso de Palabras	Masculino	48.80
	Femenino	59.43

Fuente: Elaboración propia

El primer indicador evaluado fue Palabras sin sentido, donde ambos grupos tuvieron una media (\bar{X}) parecida, siendo la de los niños $\bar{X} = 57.25$ palabras sin sentido y la de las niñas $\bar{X} = 57.42$. En Fluidez en lectura oral, las niñas leyeron más palabras, $\bar{X} = 190.43$, en determinado tiempo que los niños que obtuvieron una $\bar{X} = 172.82$ palabras. El tercer indicador que se evaluó fue Fluidez en el recuento oral, en donde los niños obtuvieron una $\bar{X} = 70.00$ palabras leídas, mientras que las niñas obtuvieron $\bar{X} = 76.29$, lo que significa que ellas utilizaron más detalles para describir pequeños textos que la población

de género masculino de este grado. Por último, el indicador de Fluidez en el uso de palabras, muestra que las niñas utilizaron más palabras a la hora de formular oraciones con una $\bar{X} = 59.43$ palabras utilizadas, mientras que los niños obtuvieron una $\bar{X} = 48.80$ palabras utilizadas, es decir, que el desempeño en los tres indicadores fue menor al del grupo femenino.

Figura 5. Alumnado de segundo grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para segundo grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

Los alumnos de segundo grado, muestran variaciones en cuanto al nivel de competencia lectora que ya han desarrollado. Por ejemplo, hubo $N = 5$ alumnos que están considerados en riesgo porque no cumplieron con la puntuación mínima requerida para el curso según la evaluación “Pre-test” de los IDEL. De los 19 alumnos, $N = 3$ están en un rango emergente, quiere decir que cumplieron con algunos de los indicadores y por último, $N = 11$ de los niños de este grado puntuaron dentro del rango esperado para este grado.

✓ Pre-test de tercer grado primaria

Este fue el último grado evaluado y se considera que para el rango de edades de este alumnado, la competencia lectora ya está completamente desarrollada y sólo debe afinarse por medio de la práctica y el conocimiento de técnicas y herramientas para poder

mejorar la fluidez y la comprensión de aquello que lean a lo largo de su vida. A continuación, se presentan las medias (\bar{X}) obtenidas y el rango en el que se encuentra este grado según lo esperado según la evaluación de los IDEL.

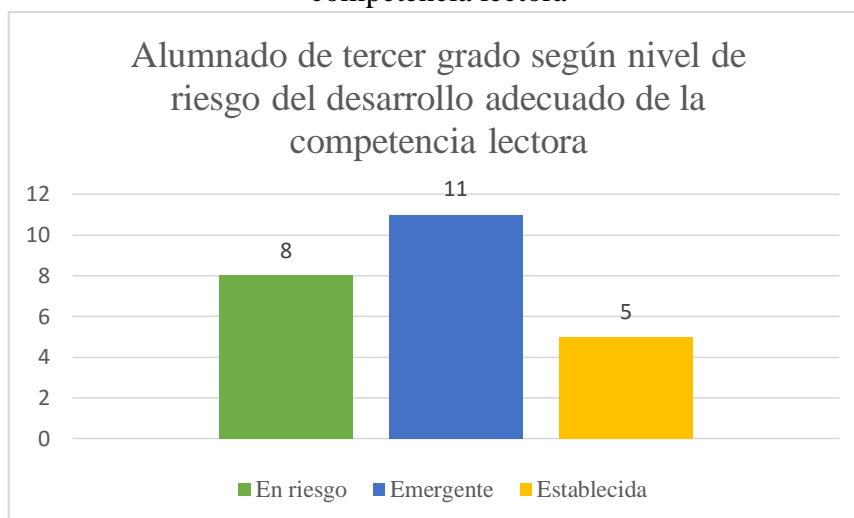
Tabla 6. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Pre-test para el alumnado de tercer grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en lectura oral	Masculino	250.00
	Femenino	253.18
Fluidez en el recuento oral	Masculino	82.71
	Femenino	71.94
Fluidez en el uso de palabras	Masculino	114.57
	Femenino	95.82

Fuente: Elaboración propia

Tercer grado primaria muestra que cada grupo se comporta de forma distinta dependiendo del indicador que se esté evaluando. En este caso, según la Fluidez en lectura oral, los niños obtuvieron una $\bar{X} = 250.00$ palabras, mientras que las niñas $\bar{X} = 253.18$ palabras, quiere decir que lograron leer más palabras por minuto que los del grupo masculino. En cuanto al recuento oral, fueron los niños quienes puntuaron más alto, con una $\bar{X} = 82.71$ palabras utilizadas, y ellas $\bar{X} = 71.94$; en otras palabras, los de género masculino describieron con más detalles los pequeños textos que leyeron en comparación con el grupo de género femenino. Por último, el indicador de Fluidez en el uso de palabras, muestra que los niños utilizaron una $\bar{X} = 114.57$ palabras al formular oraciones, mientras que las niñas utilizaron $\bar{X} = 95.82$, es decir que usaron menos palabras que el otro grupo.

Figura 6. Alumnado de tercer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para tercer grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

En tercer grado primaria, se encontró que una $N = 8$ alumnos están considerados en riesgo, puesto que no cumplieron con los estándares mínimos para el grado que estaban cursando para el año 2014. La mayoría de los estudiantes, $N = 11$, están en etapa emergente, donde ya han desarrollado la mayor parte de los procesos lectores y están llegando a un nivel esperado para su edad. De la población evaluada, también una $N = 5$ ya tenían una lectura adecuada.

- Evaluación Post-test 1 de los IDEL

El momento 2 o Post-test 1, fue la evaluación hecha justo al finalizar la intervención para determinar el efecto que ésta tuvo en los alumnos a los que fue brindada. En algunos grados los indicadores son diferentes porque ameritan una evaluación más exhaustiva y con una dificultad mayor. A continuación se presenta el análisis respectivo.

- ✓ Post-test 1 de primer grado primaria

Este grado presenta ciertas variaciones en cuanto a los indicadores que fueron evaluados después de haber recibido la intervención, porque se pretende que se haya dado una mejora que permita que diferentes procesos, que requieren de más atención, ya hayan iniciado su desarrollo.

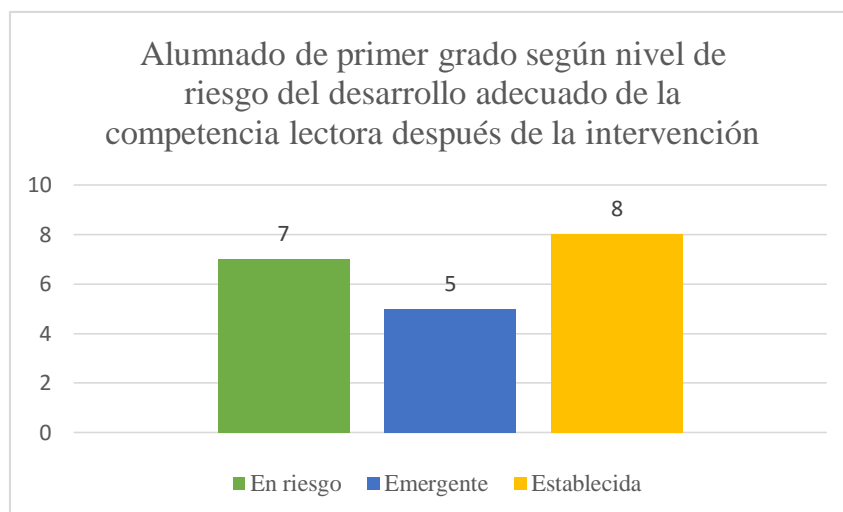
Tabla 7. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 1 para el alumnado de primer grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Segmentación de fonemas	Masculino	9.43
	Femenino	17.85
Palabras sin sentido	Masculino	59.86
	Femenino	62.00
Fluidez en lectura oral	Masculino	118.15
	Femenino	87.86
Fluidez en el recuento oral	Masculino	35.77
	Femenino	36.00

Fuente: Elaboración propia

La Tabla 7 muestra una $\bar{X} = 9.43$ segmentaciones para los niños y para las niñas una $\bar{X} = 17.85$, en el indicador de Segmentación de fonemas. Se debe al hecho de que los alumnos separaron palabras en sílabas y no sólo por el sonido de cada letra, lo cual, tomando la base de los IDEL, es válido. Para Palabras sin sentido, el grupo femenino superó al masculino con una $\bar{X} = 62.00$ palabras, mientras que la de ellos fue $\bar{X} = 59.86$, significando que ellas leyeron más pseudopalabras que los niños. Un tercer indicador, nuevo en la evaluación para primer grado, es Fluidez en lectura oral, donde la población masculina obtuvo una $\bar{X} = 118.15$ palabras leídas y la femenina $\bar{X} = 87.86$, quiere decir que, en tres minutos, los niños leyeron con más rapidez los pequeños textos que les fueron presentados. Por último, en la Fluidez en el recuento oral, se les preguntó qué habían entendido del cuento que acababan de leer y que lo dijeran en voz alta. Las alumnas demostraron tener mayor comprensión con una $\bar{X} = 36.00$ palabras utilizadas y los niños una $\bar{X} = 35.77$, lo que muestra que en ambos casos la comprensión de lo leído fue muy parecida.

Figura 7. Alumnado de primer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora después de la intervención



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para primer grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

Después de haber llevado a cabo la segunda evaluación basada en los IDEL, se encontró una $N = 7$ en cuanto a los alumnos que estaban considerados en riesgo. Hubo una $N = 5$ donde se pudo ver que los niños estaban mejorando su competencia lectora y hubo cierto aprendizaje en ellos. Por último, una $N = 8$ estudiantes presentó una competencia lectora establecida, puesto que al evaluar su fluidez y comprensión, habían alcanzado los estándares esperados para el grado cursado para ese año.

✓ Post-test 1 de segundo grado primaria

Puesto que en segundo grado la competencia lectora ya está más automatizada, se busca evaluar la fluidez y comprensión que tienen de lo que leen. Según los IDEL, es pertinente analizar estos dos indicadores para determinar los cambios que tuvieron lugar a través de la intervención en esta población.

Tabla 8. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 1 para el alumnado de segundo grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en lectura oral	Masculino	204.00
	Femenino	209.14

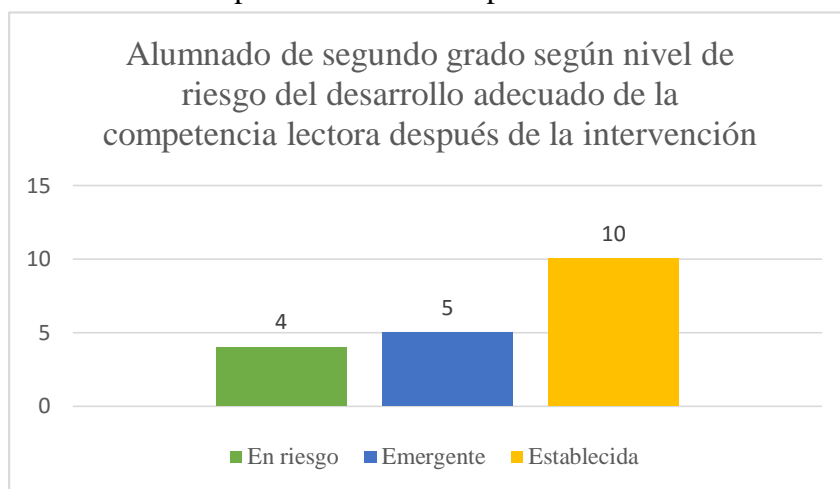
Continuación Tabla 8

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en el recuento oral	Masculino	35.77
	Femenino	65.92

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la Fluidez en lectura, el grupo femenino obtuvo una $\bar{X} = 209.14$ palabras leídas en un lapso de tres minutos, mientras que los niños obtuvieron una $\bar{X} = 204.00$, siendo este un rango cercano al de las niñas. En contraste, la Fluidez en el recuento oral muestra que el grupo masculino tuvo una comprensión de textos con una $\bar{X} = 35.77$ palabras utilizadas, y ellas una $\bar{X} = 65.92$, por lo que el grupo femenino pudo dar más detalles sobre el cuento leído que los niños.

Figura 8. Alumnado de segundo grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora después de la intervención



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para segundo grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

Los alumnos de segundo grado mostraron que, según el Post-test 1, $N = 4$ alumnos se encontraban en riesgo. Quiere decir que su fluidez y la comprensión de aquello que han leído están severamente afectada. Sin embargo, el grupo que está en el rango de emergente es mayor, siendo $N = 5$ estudiantes, por lo que se infiere que hubo un desarrollo de los procesos lectores que mejoró la forma de leer. El número de alumnos

que están dentro de la característica de tener una lectura adecuada es mayor con $N = 10$ estudiantes.

✓ Tercer grado primaria

Tercer grado es considerado donde termina el proceso de aprendizaje de la lectura inicial y se pretende que ésta ya sea automática hasta cierto nivel. El enfoque está dirigido a la mejora de la fluidez, la comprensión lectora y la formulación de oraciones a partir de palabras aisladas.

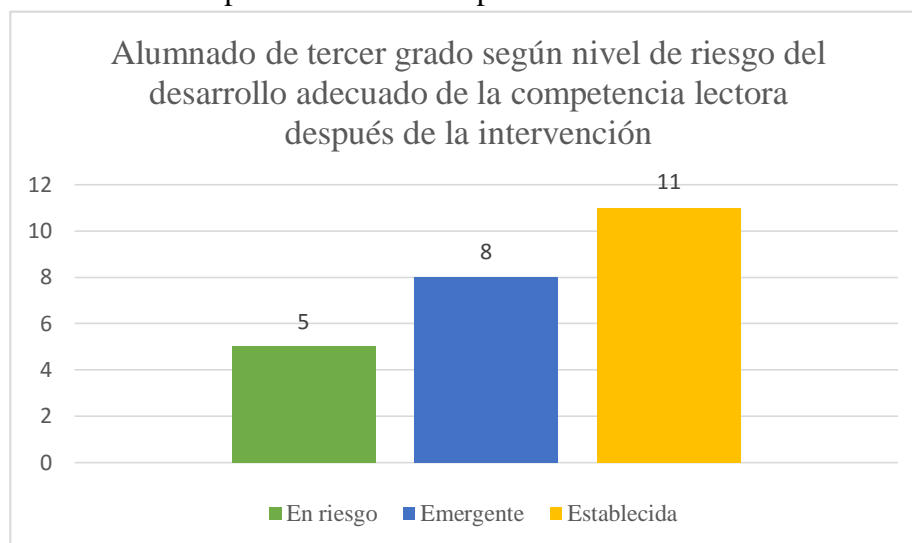
Tabla 9. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 1 para el alumnado de tercer grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en lectura oral	Masculino	243.57
	Femenino	237.88
Fluidez en el recuento oral	Masculino	64.43
	Femenino	66.24
Fluidez en el uso de palabras	Masculino	99.00
	Femenino	71.65

Fuente: Elaboración propia

Para la Fluidez en lectura oral, el grupo de género masculino obtuvo una $\bar{X} = 243.57$ palabras leídas y el femenino una $\bar{X} = 237.88$ palabras, lo que quiere decir que los niños leyeron un número mayor de palabras en tres minutos, en comparación con ellas. Al preguntar qué habían comprendido del texto, los niños obtuvieron una $\bar{X} = 64.24$ palabras, menor al número de palabras que las niñas utilizaron para hablar sobre los pequeños textos. Este último grupo tuvo una $\bar{X} = 66.24$ palabras siendo éstas parecidas, por lo que son consideradas dentro de un rango promedio para todo el grado. Por último, en cuanto al Uso de Palabras, los niños puntuaron más, con una $\bar{X} = 99.00$ palabras, mientras que para ellas es de $\bar{X} = 71.65$ palabras, estipulando así que ellos usaron más palabras en este ejercicio que el grupo femenino.

Figura 9. Alumnado de tercer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora después de la intervención



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para tercer grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

Para la segunda evaluación es de observar que hay $N = 5$ estudiantes que se refiere a los niños que siguen considerados en riesgo, siendo menor a lo visto en la evaluación Pre-test. La $N = 8$ alumnos corresponde a aquellos alumnos que han adquirido los conocimientos pertinentes sobre la competencia lectora y ahora deben volverla algo automático. Por último, una $N = 11$ niños, es para los estudiantes que han aprendido a leer y que sólo deben seguir practicando para que esté bien cimentada.

- Evaluación Post-test 2 de los IDEL

Según la metodología basada en los IDEL, es importante que se haga una tercera evaluación tres meses después de haber brindado la intervención. Se hace con el fin de identificar si hubo cambios a lo largo del tiempo y si la intervención en lectura causó un impacto en los alumnos permitiendo que hubiera una mejora en su competencia lectora.

- ✓ Post-test 2 de primer grado primaria

Los estadísticos para ejemplificar cómo fue el comportamiento de los estudiantes de primero primaria en esta evaluación se presentan a continuación.

Tabla 10. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 2 para el alumnado de primer grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Segmentación de fonemas	Masculino	72.14
	Femenino	85.62
Palabras sin sentido	Masculino	49.57
	Femenino	55.12
Fluidez en lectura oral	Masculino	168.85
	Femenino	144.29
Fluidez en el recuento oral	Masculino	46.92
	Femenino	20.14
Fluidez en el uso de palabras	Masculino	70.46
	Femenino	44.57

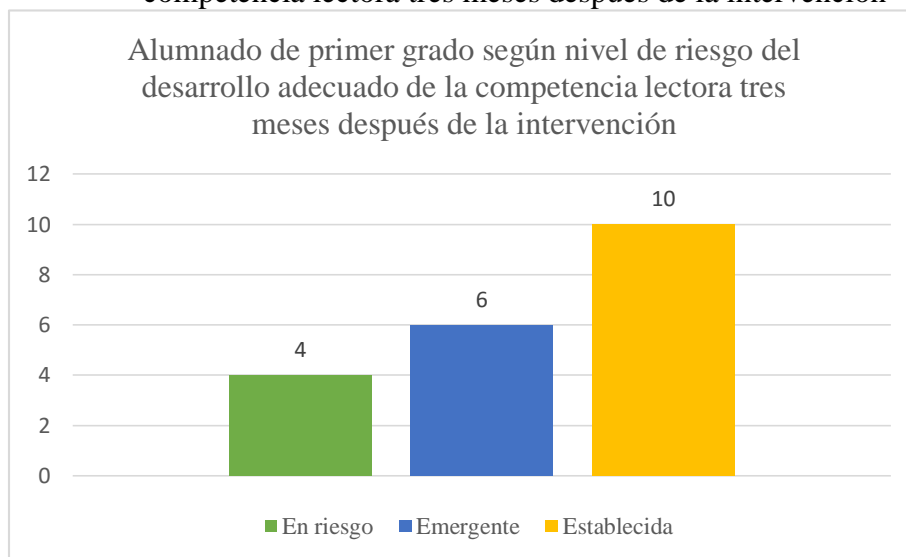
Fuente: Elaboración propia

En el Post-test 2, se realizó una evaluación exhaustiva para el alumnado de primer grado puesto que resultaba necesario saber cómo se encontraba cada proceso lector para ese momento. Siguiendo con la división del género, se llevó a cabo el análisis que indicó que para la Segmentación de fonemas, las niñas obtuvieron una $\bar{X} = 85.62$ segmentaciones y los niños una $\bar{X} = 72.14$, siendo ellas quienes mostraron tener el proceso de consciencia fonológica mejor cimentado. Para Palabras sin sentido, sucede este mismo comportamiento, donde el grupo femenino obtuvo una $\bar{X} = 55.12$ palabras, mientras que los niños obtuvieron $\bar{X} = 49.57$, siendo ésta menor a la de ellas.

Así mismo, se les pidió que realizaran la tarea de leer pequeños textos, para lo cual, el grupo masculino obtuvo una media de $\bar{X} = 166.85$ palabras leídas, siendo ésta mayor que la del grupo femenino con una $\bar{X} = 144.29$; quiere decir que ellos leyeron más palabras por minuto que las niñas. Al preguntarles sobre la comprensión de cuentos, se puede observar que el género masculino obtuvo una $\bar{X} = 46.92$ de palabras utilizadas y describió

mejor los cuentos que el grupo de género femenino con una $\bar{X} = 20.14$. Para finalizar, se les dio una lista de palabras aisladas y debían decir una oración con cada una de ellas. En este caso, los niños obtuvieron una $\bar{X} = 70.46$ palabras. Quiere decir que éste fue el número de palabras que utilizaron para esta tarea aproximadamente en comparación con las niñas que obtuvieron una $\bar{X} = 44.57$.

Figura 10. Alumnado de primer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora tres meses después de la intervención



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para primer grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

Al evaluar por tercera vez los indicadores descritos anteriormente, hubo una $N = 4$ estudiantes respecto a los alumnos considerados en riesgo, lo que quiere decir que todavía había quienes no habían desarrollado el nivel mínimo de la competencia lectora esperada para el grado que estaban cursando. El alumnado que ya estaba en una etapa emergente tenía una $N = 6$, significando que ellos estaban aún en el proceso de aprendizaje de lectura pero ya cumplieron con algunos de los estándares esperados para primer grado primaria. Por último, una $N = 10$ representa los estudiantes que han cumplido con las bases de la evaluación y que, por lo tanto, ya han aprendido a leer adecuadamente.

✓ Post-test 2 de segundo grado primaria

Al igual que en primer grado, la tercera evaluación de segundo se llevó a cabo tres meses después de haber brindado la intervención en lectura. La Tabla 11 presenta el análisis de los indicadores utilizados para este grado.

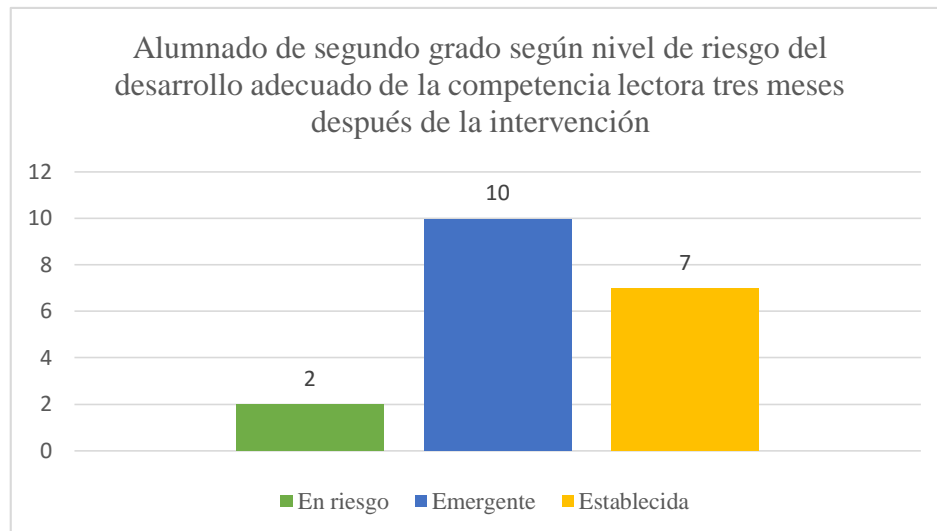
Tabla 11. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 2 para el alumnado de segundo grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en lectura oral	Masculino	195.17
	Femenino	206.14
Fluidez en el recuento oral	Masculino	49.58
	Femenino	36.57

Fuente: Elaboración propia

Para este tercer momento, la $\bar{X} = 195.17$ palabras corresponde al grupo de género masculino y la $\bar{X} = 206.14$ es para el grupo femenino, lo que quiere decir que las niñas tuvieron una fluidez lectora mayor durante un período de tres minutos que los niños. Al evaluar la comprensión lectora por medio del indicador de Fluidez en el recuento oral, se encuentra una $\bar{X} = 49.58$, que representa a los alumnos y una $\bar{X} = 36.57$ para las alumnas; es decir que los niños expresaron más detalles que las niñas.

Figura 11. Alumnado de segundo grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora tres meses después de la intervención



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para segundo grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

Para el Post-test 2, una N = 2 alumnos representó a los alumnos que estaban en riesgo y que no cumplieron con el nivel mínimo esperado para el grado que estaban cursando para el año 2014. Seguidamente, los alumnos que ya aprendieron a leer pero que necesitan de cierto refuerzo para automatizar la competencia lectora tiene una N = 10, representando más de la mitad de la población de este grado. Por último, una N = 7 es para los alumnos que tienen una lectura adecuada y que sólo están practicando para seguir optimizándola.

✓ Post-test 2 de tercer grado primaria

Los alumnos de tercer grado representan una expectativa más alta porque se espera que ya hayan desarrollado su competencia lectora casi en su totalidad. A continuación se presenta la descripción de las variables que fueron analizadas para el Post-test 2.

Tabla 12. Estadísticos descriptivos de las variables evaluadas en el Post-test 2 para el alumnado de tercer grado

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en lectura oral	Masculino	262.71
	Femenino	252.24

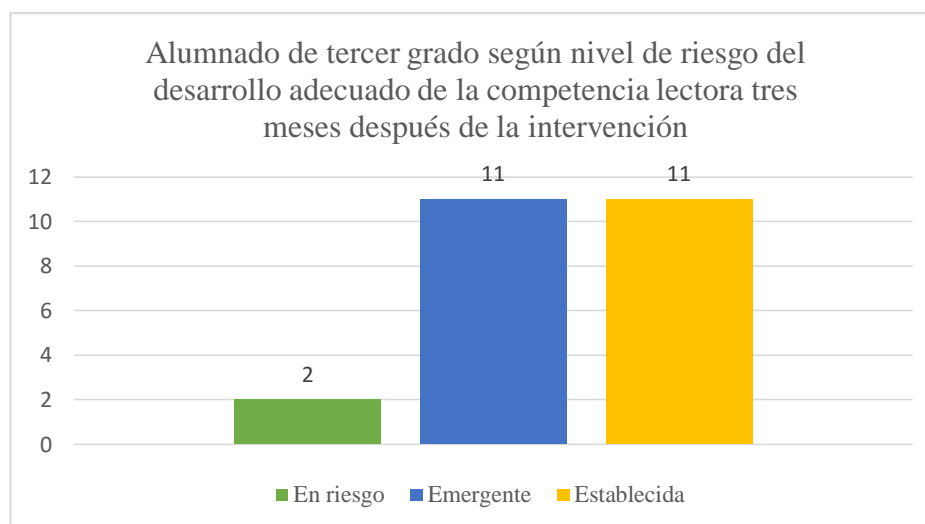
Continuación Tabla 12

Proceso lector	Género	\bar{X}
Fluidez en el recuento oral	Masculino	37.57
	Femenino	44.24
Fluidez en el uso de palabras	Masculino	88.86
	Femenino	76.88

Fuente: Elaboración propia

La fluidez lectora fue medida a través de la lectura de pequeños textos durante un tiempo de tres minutos. Para el género masculino la $\bar{X} = 262.71$ palabras leídas y para el femenino fue $\bar{X} = 252.24$ palabras, lo que significa que los niños leyeron más palabras que las niñas en promedio. Posteriormente, se le pidió a cada alumno que relatara el cuento nuevamente para medir cuánto comprendió de éste, para lo cual, las alumnas tuvieron un desempeño con una $\bar{X} = 44.24$ palabras utilizadas, la cual supera a la de los alumnos con una $\bar{X} = 37.57$. Por último, en el Uso de palabras, los niños tuvieron una media de $\bar{X} = 88.86$ palabras, que está por arriba de la que obtuvieron las niñas con $\bar{X} = 76.88$ palabras.

Figura 12. Alumnado de tercer grado según nivel de riesgo del desarrollo adecuado de la competencia lectora tres meses después de la intervención



Fuente: Elaboración propia. En riesgo significa que no han puntuado en el nivel mínimo esperado sobre lo aprendido en lectura para el grado cursado. Emergente quiere decir que ya han desarrollado algunos de los

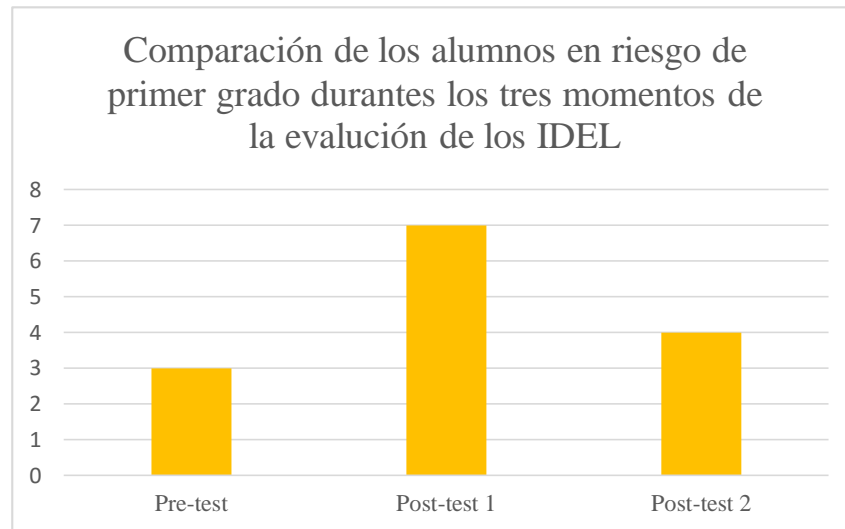
procesos lectores iniciales para poder leer adecuadamente. Establecida significa que ya han cumplido con los estándares requeridos para tercer grado primaria en cuanto al nivel de competencia lectora.

La Figura 12 muestra que en tercer grado, hay una N = 2, que se refiere a los alumnos que están considerados en riesgo, es decir que no cumplieron con el mínimo esperado para esta tercera evaluación según las bases de los IDEL. También, los alumnos que están en una etapa emergente son N = 11 estudiantes, es igual a quienes ya han logrado cumplir con el desarrollo de los procesos lectores involucrados para tener una competencia lectora adecuada.

- Comparación por grado de los alumnos en riesgo durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL

En esta sección se presentan datos comparativos del número de alumnos en riesgo para cada grado a lo largo de las evaluaciones realizadas, con el fin de observar los cambios en el comportamiento de cada grupo.

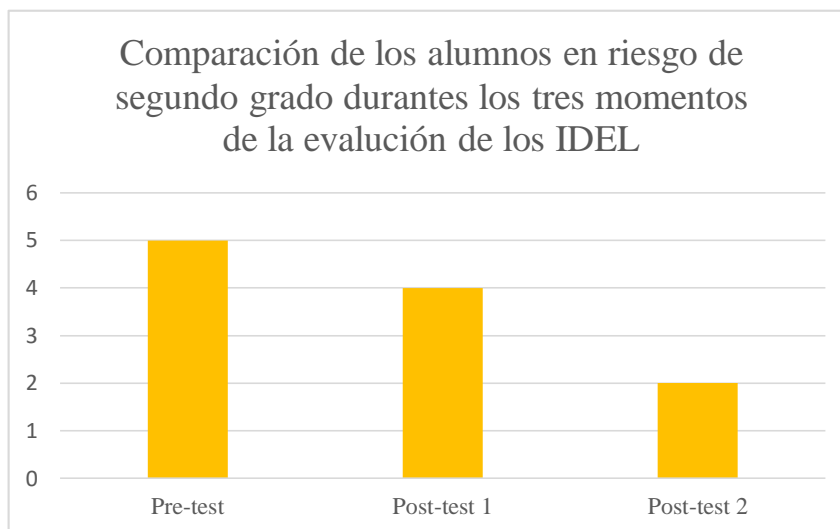
Figura 13. Comparación de los alumnos en riesgo de primer grado durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL



Fuente: Elaboración propia

Al hacer la primera evaluación o Pre-test, hubo una N = 3 estudiantes que estaban considerados en riesgo, lo cual aumentó para el Post-test 1 con una N = 7 alumnos. Tres meses después de haber hecho la intervención, se hizo la tercera evaluación o Post-test 2 y se identificó una N = 4 niños que estaban todavía considerados dentro de este rango.

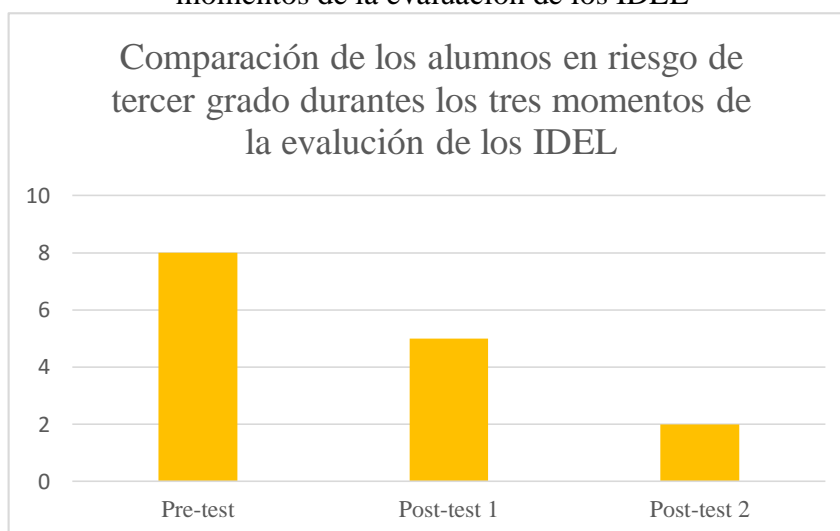
Figura 14. Comparación de los alumnos en riesgo de segundo grado durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL



Fuente: Elaboración propia

La Figura 14 muestra que en el momento 1 de la evaluación, $N = 5$ estudiantes estaban considerados en riesgo, significando que no cumplían con los estándares esperados para su edad. Luego de la intervención, en la segunda evaluación o Post-test 1, se obtuvo una $N = 4$ alumnos y para el Post-test 2, ésta disminuyó a $N = 2$ alumnos.

Figura 15. Comparación de los alumnos en riesgo de tercer grado durante los tres momentos de la evaluación de los IDEL



Fuente: Elaboración propia.

En tercer grado primaria, se encontró una $N = 8$ alumnos que estaban considerados en riesgo para el Pre-test. Ésta disminuyó para el Post-test 1, siendo una $N = 5$ niños y por último, en la última evaluación la $N = 2$ estudiantes.

C. Análisis factorial de medidas repetidas de las puntuaciones obtenidas por los diferentes indicadores de los IDEL

Para determinar el cambio de los procesos lectores en los diferentes momentos evaluados, se utilizó el estadístico de análisis factorial de medidas repetidas. A continuación se presentan los resultados obtenidos para los diferentes indicadores y su análisis respectivo por grado.

✓ Primer grado primaria

Se presenta el análisis para aquellas variables que fueron medidas en los tres momentos distintos de la evaluación y que son considerados pertinentes para este grado.

Tabla 13. Análisis factorial de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en la segmentación de fonemas y Fluidez en palabras sin sentido de Primer grado primaria

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	Gi del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. género	.951	.923	1.000	16.000	.349	.049
momento vs. Género	.960	.357	2.000	17.000	.705	.040
Procesos lectores vs. momento	.267	23.303	2.000	17.000	.000	.733
Procesos lectores vs. momento vs. género	.999	.008	2.000	17.000	.992	.001

Fuente: Elaboración propia. Los resultados que muestran el efecto del grupo de variables están basados en Lambda de Wilks.

La interacción obtenida para el grupo de variables de los diferentes procesos lectores comparado con el género no presentó un cambio notable, $F(1, 18) = .923$, Wilks $\Lambda = .951$, $p = .349$, $\eta^2 = .049$, al contrastar las puntuaciones entre hombres y mujeres. Esto también se observa al comparar los tres diferentes momentos con el género, Wilks $\Lambda = .960$, $F(2, 17) = .357$, $p = .705$, $\eta^2 = .040$, y da la pauta para decir que sin importar si son

niños o niñas, no hay una diferencia en cuanto a las puntuaciones obtenidas. Por otro lado, cuando se habla de si los procesos lectores tienen algún efecto al compararse con el momento de la evaluación, se utilizó Wilks $\Lambda = .267$, $F(2, 17) = 23.303$, $p < .0005$, $\eta^2 = .733$, y se pudo notar que sí hay un cambio a lo largo del tiempo. Es importante hacer la comparación de las tres variables analizadas y ver cómo interactúan unas con otras. En este caso, hay que notar que el efecto que se produce entre los procesos lectores, comparado con el momento y la diferencia de género utilizando Wilks $\Lambda = .999$, $F(2, 17) = .008$, $p = .992$, $\eta^2 = .001$, no es significativo.

Posteriormente, se utilizó ANOVA para conocer las interacciones que se dieron entre cada una de las cohortes.

Tabla 14. Comparación por pares entre los tres momentos de evaluación utilizando ANOVA

Variable		Diferencia de medias	ET	Sig.
Momento (I)	Momento (J)	(I-J)		(p)
1	2	2.302	4.232	1.000
	3	-26.035	4.556	.000
2	1	-2.302	4.232	1.000
	3	-28.338	4.457	.000
3	1	26.036	4.556	.000
	2	28.338	4.457	.000

Fuente: Elaboración propia. El momento 1 corresponde a la evaluación Pre-test, la cual se realizó antes de la intervención. El momento 2 corresponde a la evaluación Post-test 1, es decir la que se hizo justo después de la intervención y el momento 3 a la evaluación Post-test 2, que se llevó a cabo tres meses después de haber hecho la intervención.

La Tabla 14, muestra que entre el momento 1 o Pre-test y 2 o Post-test 1 ($p = 1.000$), no hubo un cambio significativo, posterior a la intervención y según la evaluación que se hizo justo después de ésta, las puntuaciones fueron parecidas entre sí. Por otro lado, se observó que sucede lo contrario cuando se compara el Pre-test y el Post-test 2 ($p < .0005$), significando que las puntuaciones mostraron una variación notable durante este tiempo. Al hacer una tercera comparación entre el momento 2 y 3 ($p < .0005$), se encontró que hubo un efecto significativo, lo cual hace evidente que justo después de la intervención,

los alumnos tenían cierto nivel y que éste mejoró en el tiempo que transcurrió hasta la siguiente evaluación.

Tabla 15. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en la segmentación de fonemas y Fluidez en palabras sin sentido para primer grado primaria

Proceso lector	Momento	\bar{X}			Percentil (Pc)
		Femenino	Masculino	Total	
Segmentación de fonemas	1	37.85	21.00	29.43	30
	2	17.85	9.43	13.64	14
	3	85.62	72.14	78.88	79
Palabras sin sentido	1	53.92	45.57	49.75	50
	2	62.00	59.86	60.93	61
	3	55.15	49.57	52.36	52

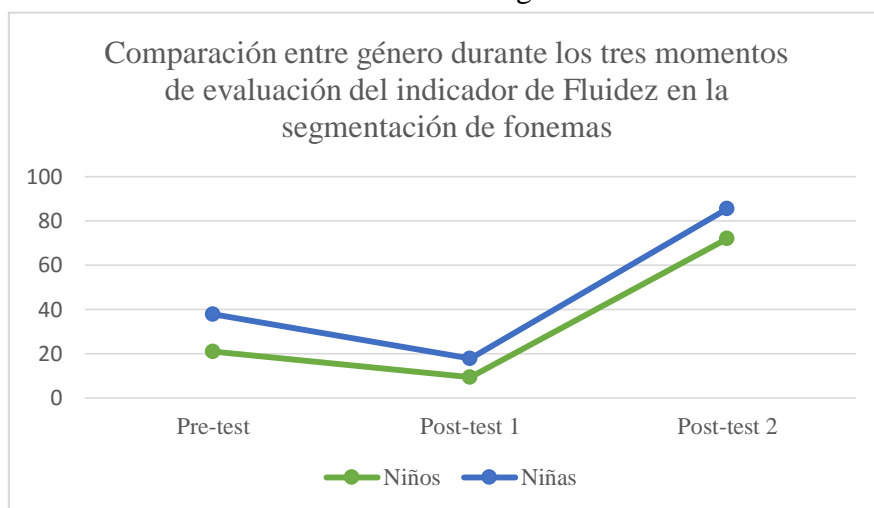
Fuente: Elaboración propia. El momento 1 corresponde a la evaluación Pre-test, la cual se realizó antes de la intervención. El momento 2 corresponde a la evaluación Post-test 1, es decir la que se hizo justo después de la intervención y el momento 3 a la evaluación Post-test 2, que se llevó a cabo tres meses después de haber hecho la intervención.

Hacer la comparación por pares significa tomar las diferentes variables y compararlas entre sí. Observando la tabla, empezando por el sexo masculino, en la Segmentación de fonemas, el momento 1 indica una $\bar{X} = 21.00$, mientras que para las niñas, la $\bar{X} = 37.85$, lo que quiere decir que ellas segmentaron más fonemas. Para el Post-test 1 los niños tuvieron una $\bar{X} = 9.43$, mientras que ellas, con una $\bar{X} = 17.85$, fue mayor. En el tercer momento, ellas superaron a los niños con una $\bar{X} = 85.62$, mientras que la de ellos fue de $\bar{X} = 72.14$, significando que el grupo femenino pudo segmentar más palabras dentro de sus fonemas.

En cuanto al indicador de Palabras sin sentido, en el primer momento, las niñas obtuvieron una $\bar{X} = 53.92$ pseudopalabras leídas, y los niños obtuvieron una $\bar{X} = 45.57$, significando que ellas leyeron un número mayor de palabras. Para un segundo momento, el grupo femenino muestra una $\bar{X} = 62.00$ pseudopalabras, en comparación con el grupo masculino que obtuvo una $\bar{X} = 59.86$ pseudopalabras leídas. Para finalizar, hubo un cambio en las puntuaciones obtenidas, siendo la de las alumnas una $\bar{X} = 55.15$ pseudopalabras y los niños contaban con una $\bar{X} = 49.57$.

En comparación con el género masculino, las niñas obtuvieron puntuaciones superiores en las tres evaluaciones hechas. Sin embargo, ambos géneros se comportaron de la misma forma, puesto que en el segundo momento tuvieron un descenso y para el tercero, hubo una mejoría notable. Según lo esperado para el grado que están cursando, éste es uno de los procesos más importantes para la adquisición adecuada de la lectura, y en este caso, se puede ver que la decodificación mejora una vez finalizada la intervención. Así mismo, al hacer la comparación entre género en los tres diferentes momentos respecto al indicador evaluado, no hubo una interacción, pero, en cuanto a la segmentación de fonemas y los diferentes momentos, se ejemplifica cómo se dio la interacción entre estas variables.

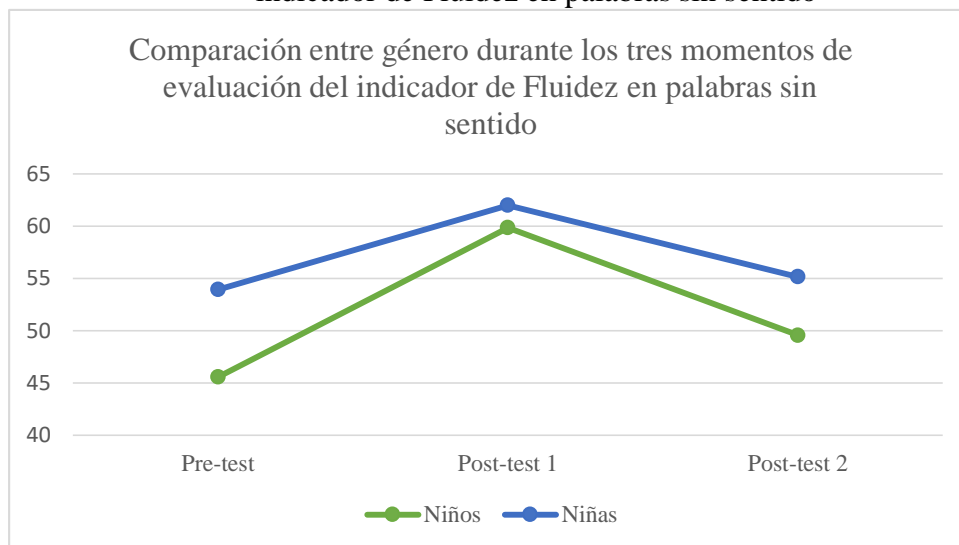
Figura 16. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en la segmentación de fonemas



Fuente: Elaboración propia

Se evaluó el indicador de Palabras sin sentido para la población femenina y masculina y según lo observado, entre el primer momento y el segundo, hubo un ascenso significativo de este indicador después de la intervención de nivel 1, las niñas fueron capaces de leer más palabras y con una mayor fluidez. Después de tres meses se hizo la tercera evaluación, en la cual la \bar{X} obtenida fue menor al segundo momento, aunque, siempre fue más alta que en la evaluación “Pre-test”, teniendo una $\bar{X} = 55.15$, al finalizar las evaluaciones.

Figura 17. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en palabras sin sentido



Fuente: Elaboración propia

En comparación con los niños, las niñas obtuvieron puntuaciones más altas en los tres momentos, pero, al igual que en la segmentación de fonemas, ambos grupos se comportaron de la misma forma, donde hubo una mejoría significativa justo después de la intervención y un descenso a largo plazo, pero que fue superior a la \bar{X} obtenida en el Pre-test.

✓ Segundo grado primaria

Se presenta el análisis de medidas repetidas y la comparación de las diferentes variables analizadas para este grado para determinar el efecto que hubo entre ellas.

Tabla 16. Análisis de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral para segundo grado primaria

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	Gi del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. género	.987	.220	1.000	17.000	.645	.013
Momento vs. género	.965	.293	2.000	16.000	.750	.035
Procesos lectores vs. momento	.378	13.175	2.000	16.000	.000	.622

Continuación Tabla 16

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	Gi del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. momento vs. género	.972	.232	2.000	16.000	.795	.028

Fuente: Elaboración propia. Los resultados que muestran el efecto del grupo de variables están basados en Lambda de Wilks.

Los resultados en segundo primaria revelan que las variables que comparan los procesos lectores y el género no mostraron una interacción, $F(1, 17) = .220$, $p = .645$, Wilks $\Lambda = .987$, $\eta^2 = .013$ y sucede lo mismo con el contraste entre los tres diferentes momentos y el género, con Wilks $\Lambda = .965$, $F(2, 16) = .293$, $p = .750$, $\eta^2 = .035$, para las puntuaciones obtenidas en los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral. Si bien las comparaciones anteriores no mostraron que hubo una diferencia, cuando se relacionaron los procesos lectores con los tres diferentes momentos, se obtuvo un resultado con Wilks $\Lambda = 378$, $F(2, 16) = 13.175$, $p < .0005$, $\eta^2 = .622$, significando que sí hubo una interacción.

Se compararon los procesos lectores, el género y el momento entre sí, y no se encontró un efecto de interacción entre estas variables, $F(2, 16) = .232$, $p = .795$, Wilks $\Lambda = .972$, $\eta^2 = .028$, lo que quiere decir que en los diferentes momentos de la evaluación, las puntuaciones obtenidas por los niños y niñas de segundo grado, no presentan un cambio notable en cuanto a la fluidez en lectura y qué tanto recuerdan del texto leído.

Tabla 17. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral utilizando ANOVA

Proceso lector	Momento	\bar{X}			Percentil (Pc)
		Femenino	Masculino	Total	
Fluidez en lectura oral	1	190.43	172.92	181.68	61
	2	209.14	204.00	206.57	70
	3	206.14	195.17	200.66	67
Fluidez en el recuento oral	1	76.29	70.00	73.15	24
	2	63.00	60.25	61.50	21
	3	36.57	49.58	43.08	14

Fuente: Elaboración propia. El momento 1 corresponde a la evaluación Pre-test, la cual se realizó antes de la intervención. El momento 2 corresponde a la evaluación Post-test 1, es decir la que se hizo justo después

de la intervención y el momento 3 a la evaluación Post-test 2, que se llevó a cabo tres meses después de haber hecho la intervención.

Los niños, en el indicador de Fluidez en lectura oral, en la evaluación Pre-test obtuvieron una $\bar{X} = 172.92$ palabras leídas en los tres minutos estipulados para esta medida de evaluación, mientras que la de las niñas fue $\bar{X} = 190.43$. Al comparar ambos géneros en el segundo momento o evaluación Post-test 1, se obtuvo una $\bar{X} = 204.00$ para el grupo masculino y $\bar{X} = 209.14$ para el femenino, significando que después de la intervención, sí hubo una mejoría en el número de palabras leídas. En el tercer momento, se obtuvo $\bar{X} = 195.17$ para los alumnos, y las niñas obtuvieron una $\bar{X} = 206.14$ palabras leídas.

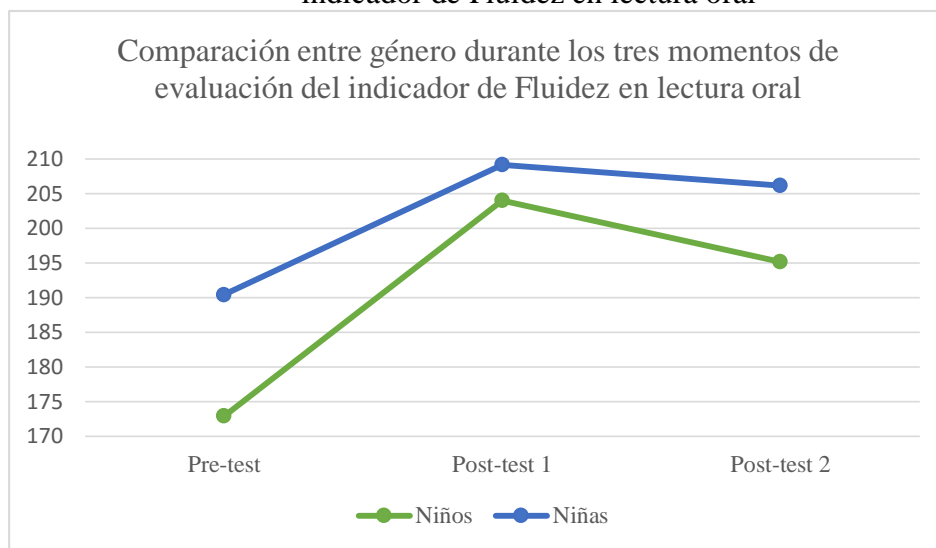
El segundo indicador, Fluidez en el recuento oral, mide la capacidad de retener información en la mente y la comprensión de esta. Así, los niños obtuvieron una $\bar{X} = 70.00$ palabras en el Pre-test y $\bar{X} = 60.25$ en el Post-test 1. Quiere decir que justo después de la intervención, ellos tuvieron una comprensión menor de los textos leídos. Al incluir el tercer momento, se puede notar que la \bar{X} descendió. En el caso de las niñas, para el momento 1, se tuvo una $\bar{X} = 76.29$ palabras que supera la de los niños, pero, a lo largo de las siguientes evaluaciones, este puntaje disminuyó hasta ser menor que el grupo masculino con una $\bar{X} = 36.57$ palabras.

Cuando se comparan las puntuaciones entre niños y niñas, se puede observar cómo ellos obtuvieron puntuaciones menores en el indicador de Fluidez en lectura oral, sin embargo, ambos grupos presentan el mismo comportamiento. Quiere decir que tenían un nivel determinado para el Pre-test y en la evaluación que se hizo justo después de la intervención, hubo un ascenso en donde es notable que ambos mejoraron el número de palabras leídas por minuto. Al hacer la medición tres meses después de la intervención, se nota que hubo un descenso en las puntuaciones obtenidas, pero, estas se mantuvieron siempre arriba del promedio de evaluación del primer momento.

Al observar a los grupos por separado, los niños obtuvieron una mejoría mayor entre el primer y segundo momento que las niñas, y a la vez, para la evaluación Post-test 2, la media (\bar{X}) obtenida tuvo una baja más notable que el del grupo femenino. En el Post-test

1 es cuando más se acercan las puntuaciones y luego vuelven a separarse, pero en general, sí hubo una interacción que demuestra que la intervención brindada permitió que los alumnos de segundo grado mejoraran su velocidad lectora en general.

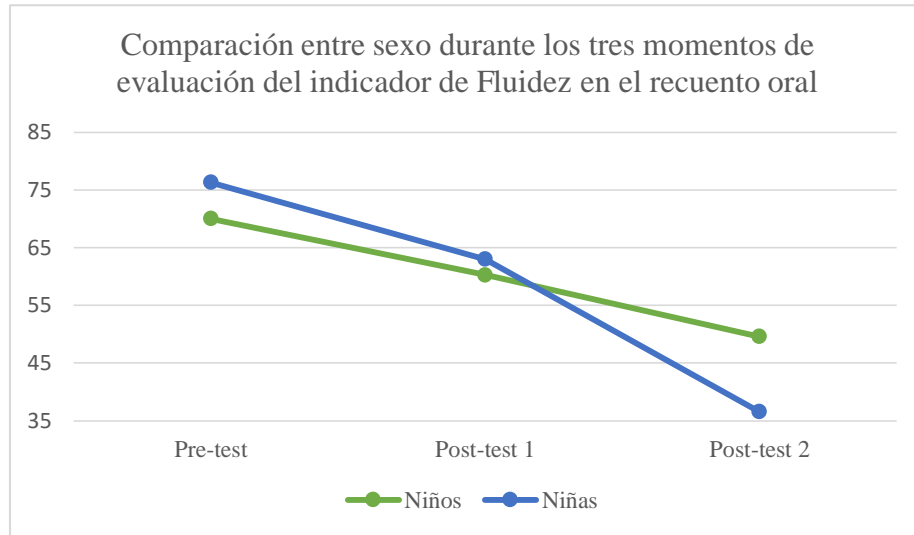
Figura 18. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en lectura oral



Fuente: Elaboración propia

La Figura 19 ejemplifica los datos obtenidos en el indicador de Fluidez en el recuento oral, donde se observa que a lo largo de los tres momentos de evaluación hubo un descenso en las puntuaciones de esta cohorte. Las niñas mostraron un cambio más notable que los niños a pesar de haber obtenido una media más alta que los niños en el Pre-test.

Figura 19. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el recuento oral



Fuente: Elaboración propia

✓ Tercer grado primaria

Se pretende que los procesos lectores como la consciencia fonológica, los procesos léxicos y sintácticos estén bien cimentados y que se haga mayor énfasis en los procesos semánticos, es decir en la fluidez lectora y la comprensión de ésta. Se hizo el análisis de tres variables, Fluidez en lectura oral, Fluidez en el recuento oral y Fluidez en el uso de palabras. Esta última consiste en decir una palabra aislada al niño y él o ella debe formular una oración utilizándola. La forma de documentar estas oraciones es por medio de la contabilización del número de palabras utilizadas en total. La Tabla 18 presenta los resultados para estos tres indicadores.

Tabla 18. Análisis de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en lectura oral, Fluidez en el recuento oral y Fluidez en el uso de palabras de tercer grado primaria

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	Gi del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. Género	.948	.582	2.000	21.000	.568	.052
Momento vs. género	.983	.181	2.000	21.000	.836	.017
Procesos lectores vs. momento	.423	6.482	4.000	19.000	.002	.577

Continuación Tabla 18

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	Gi del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. género vs. momento	.821	1.035	4.000	19.000	.415	.179

Fuente: Elaboración propia. Los resultados que muestran el efecto del grupo de variables están basados en Lambda de Wilks.

Se compararon los indicadores de lectura y recuento oral con el género y se obtuvo que no hubo una interacción con Wilks $\Lambda = .948$, $F(2, 21) = .582$, $p = .568$, $\eta^2 = .052$. Si se observa la variable momento, que corresponde a las diferentes evaluaciones y se compara con el género, se observa que $F(2, 21) = .181$, $p = .836$, Wilks $\Lambda = .983$, $\eta^2 = .017$, significando que tampoco hay una interacción. Por último, se dio un efecto entre la variable de los procesos lectores y el momento de la evaluación con Wilks $\Lambda = .423$, $F(4, 19) = 6.482$, $p < .002$, η^2 parcial = .577.. Al igual que en los demás grados, se hizo el análisis de medidas repetidas para comparar las variables entre sí y para ello, se obtuvo $F(4, 19) = 1.035$, $p = .415$, Wilks $\Lambda = .821$, η^2 parcial = .179, que implica que entre ellos no hubo una interacción significativa.

Tabla 19. Comparación por pares entre los tres momentos de evaluación de los Indicadores en el Éxito en la Lectura (IDEL) utilizando ANOVA

Variable		Diferencia de medias	ET	Sig. (p)
Momento (I)	Momento (J)	(I-J)		
1	2	14.244	5.636	.058
	3	17.622	5.677	.016
2	1	-14.244	5.636	.058
	3	3.378	4.219	1.000
3	1	-17.622	5.677	.016
	2	-3.378	4.219	1.000

Fuente: Elaboración propia. El momento 1 corresponde a la evaluación Pre-test, la cual se realizó antes de la intervención. El momento 2 corresponde a la evaluación Post-test 1, es decir la que se hizo justo después de la intervención y el momento 3 a la evaluación Post-test 2, que se llevó a cabo tres meses después de haber hecho la intervención.

Las diferentes puntuaciones de las evaluaciones realizadas fueron comparadas entre sí y al contrastar el Pre-test y Post-test 1 ($p = .058$), se muestra que la diferencia no fue

significativa. Así mismo, se hizo la comparación entre el primer momento y el tercero donde el nivel de significancia fue $p = .016$, y en este caso sí hubo una diferencia notable. Al tomar en cuenta los momentos 2 y 3, la significancia fue $p = 1.000$, y se observa una variación, porque no hay una interacción perceptible entre estos momentos.

Tabla 20. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en lectura oral, Fluidez en el recuento oral y Fluidez en el uso de palabras utilizando ANOVA

Proceso lector	Momento	\bar{X}			Percentil (Pc)
		Femenino	Masculino	Total	
Fluidez en Lectura Oral	1	253.18	250.00	251.59	84
	2	237.88	243.57	240.73	80
	3	252.24	262.71	257.47	86
Fluidez en el Recuento Oral	1	71.94	82.71	77.33	26
	2	66.24	64.43	65.34	22
	3	44.24	37.57	40.91	14
Fluidez en el Uso de Palabras	1	95.82	114.57	105.20	53
	2	71.65	99.00	85.33	43
	3	76.88	88.86	82.87	41

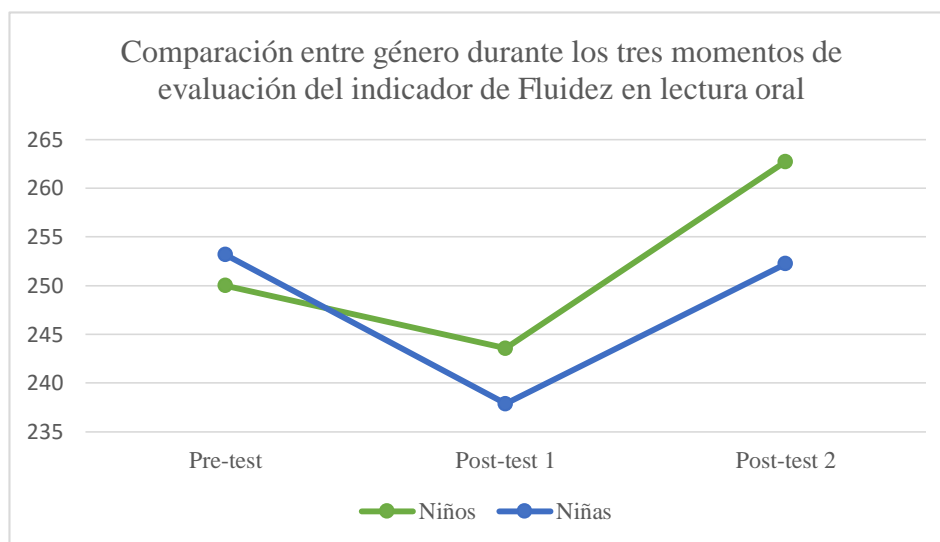
Fuente: Elaboración propia. El momento 1 corresponde a la evaluación Pre-test, la cual se realizó antes de la intervención. El momento 2 corresponde a la evaluación Post-test 1, es decir la que se hizo justo después de la intervención y el momento 3 a la evaluación Post-test 2, que se llevó a cabo tres meses después de haber hecho la intervención.

Los alumnos de tercer grado primaria obtuvieron una $\bar{X} = 250.00$ palabras en el indicador de Fluidez en lectura oral para el primer momento y para las alumnas fue $\bar{X} = 253.18$, siendo ésta superior. En la segunda evaluación, para el grupo masculino se obtuvo una $\bar{X} = 243.57$, significando que justo después de la intervención, leyeron menos palabras que para el Pre-test y lo mismo sucede con las niñas con una $\bar{X} = 237.88$. En un tercer momento o Post-evaluación 3 se obtuvo una $\bar{X} = 262.71$ palabras para los hombres significando que los procesos lectores ya están cimentadas y con el paso del tiempo mejoraron. Esto también sucede con el grupo femenino con una $\bar{X} = 252.24$, pero ellas se mantuvieron por debajo de las puntuaciones obtenidas por el grupo masculino.

Al observar la Figura 20, en la evaluación Pre-test o momento 1, las niñas obtuvieron una puntuación mayor que los niños, lo que significa que en un lapso de tres minutos,

ellas leyeron una cantidad mayor de palabras; en un segundo momento, hubo un descenso para ambos grupos. Al comparar con un tercer momento o Post-test 2, se observa que el grupo masculino tuvo una mejoría más significativa que el grupo femenino.

Figura 20. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en lectura oral

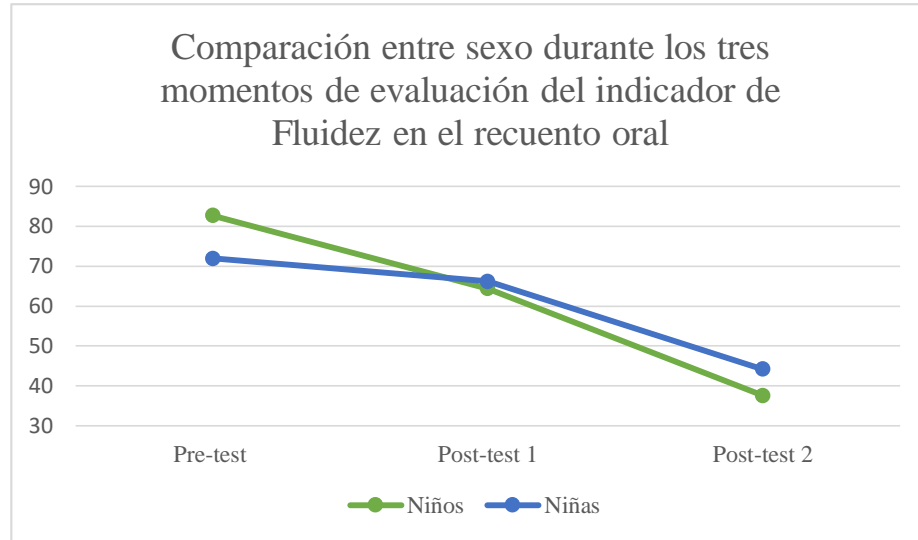


Fuente: Elaboración propia

La Tabla 20 muestra los índices de la Fluidez en el recuento oral, y se observó que se dio un comportamiento en el que las puntuaciones descendieron con el paso del tiempo, con una $\bar{X} = 37.57$ palabras utilizadas. Adicionalmente, el grupo femenino también presentó una baja en sus puntuaciones, sin embargo, las variaciones fueron menores que las que tuvieron los niños. En el primer momento obtuvieron una $\bar{X} = 71.94$, siendo ésta inferior a la de ellos. Ya para el segundo y tercer momento, la media fue superior a la del género masculino, siendo la última $\bar{X} = 44.24$.

La Figura 21 muestra los cambios en las puntuaciones obtenidas para el indicador de Fluidez en el recuento oral, donde los niños empezaron con una media superior a las niñas, pero en las siguientes evaluaciones descendió de una forma más significativa. Por otro lado, las niñas, entre el Pre-test y Post-test 1 se mantuvieron en un rango cercano, pero para el Post-test 2 el descenso fue drástico.

Figura 21. Comparación entre sexo durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el recuento oral

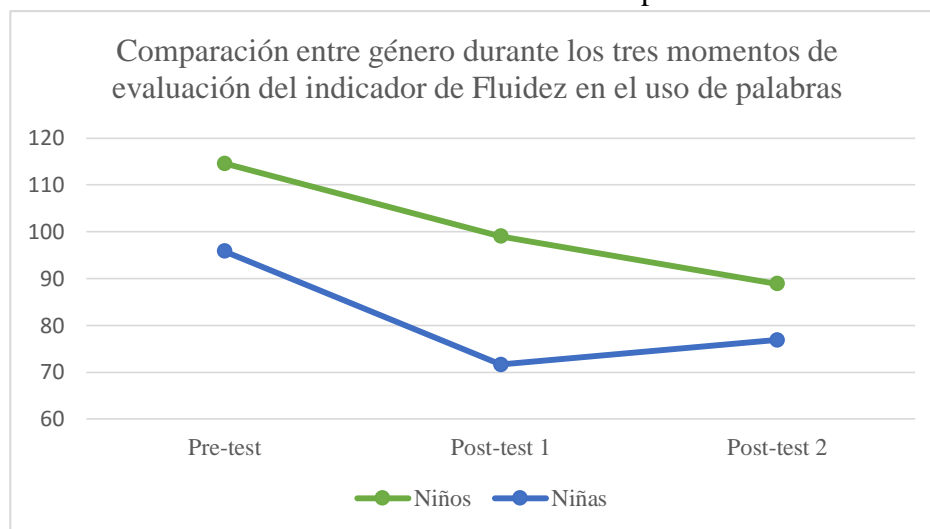


Fuente: Elaboración propia

Para la tercera variable, Fluidez en el uso de palabras, el grupo de género masculino obtuvo una $\bar{X} = 114.57$ palabras utilizadas, siendo mayor al promedio de las niñas con una $\bar{X} = 95.82$. Después de la intervención se hizo la segunda evaluación donde en ambos grupos la puntuación obtenida descendió. Ya para el tercer momento se observó este mismo comportamiento, puesto que las niñas obtuvieron una $\bar{X} = 76.88$ palabras, y los niños una $\bar{X} = 88.86$ de palabras, donde se puede constatar que, durante los tres momentos, ellos utilizaron más palabras a la hora de formular oraciones que las niñas.

La Figura 22 muestra que hubo una discrepancia entre el comportamiento de ambos grupos. En este caso, las niñas utilizaron menos palabras que los niños a la hora de formular oraciones para el Pre-test. Para la segunda evaluación, ambos grupos se comportaron de forma similar, porque hubo una baja en el número de palabras utilizadas en cada oración. La última comparación se dio en el Post-test 2, donde las niñas obtuvieron un ascenso desde el Post-test 1, lo que quiere decir que, tres meses después de la intervención, ellas aumentaron el número de palabras utilizadas para formular oraciones a partir de palabras aisladas.

Figura 22. Comparación entre género durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el uso de palabras



Fuente: Elaboración propia

✓ Comparaciones entre grados

En este apartado, se hace una comparación entre los diferentes indicadores que fueron evaluados en los tres grados y que se prestan para poder hacer el análisis estadístico de medidas repetidas para ver cómo se comportaron entre ellos y las diferencias que son evidentes y que requieren de atención. Se hizo el análisis de aquellos indicadores que toda la población (N = 63) tenía en común, los cuales son Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral, por lo que, estos fueron comparados entre sí para determinar si hubo una interacción entre los tres grados, los indicadores evaluados y los diferentes momentos de evaluación. Hay que hacer la salvedad que para estas comparaciones, sólo fueron comparados dos momentos, la evaluación justo después de la intervención, Post-test 1 y la que se hizo tres meses después, Post-test 2.

Tabla 21. Análisis de medidas repetidas de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral de primero, segundo y tercero primaria

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	GI del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. grado	.672	14.635	2.000	60.000	.000	.328
Momento vs. grado	.709	12.296	2.000	60.000	.000	.291

Continuación Tabla 21

Efecto	Valor	F	Gi de la hipótesis	Gi del error	Sig. (p)	Eta al cuadrado parcial (η^2)
Procesos lectores vs. momento	.675	28.884	1.000	60.000	.000	.325
Procesos lectores vs. grado vs. momento	.887	3.806	2.000	60.000	.028	.113

Fuente: Elaboración propia. Los resultados que muestran el efecto del grupo de variables están basados en Lambda de Wilks.

Al comparar los dos indicadores de fluidez en lectura y comprensión de textos contra las puntuaciones obtenidas por los tres grados, se obtuvo que sí hubo un cambio a largo plazo, según Wilks $\Lambda = .872$, $F(2, 60) = 14.635$, $p < .0005$, $\eta^2 = .328$. Así mismo, al tomar las variables de los dos diferentes momentos y analizarlas con una segunda variable, el grado en el que cursaban los alumnos, se dio una interacción, $F(2, 60) = 12.296$, $p < .0005$, Wilks $\Lambda = .709$, $\eta^2 = .291$, lo que permite inferir que cada grupo obtuvo puntuaciones que les caracterizaron. En cuanto a la variable de los procesos lectores, se puede observar que, con Wilks $\Lambda = .675$, $F(1, 60) = 28.884$, $p < .0005$, $\eta^2 = .325$, hay una interacción significativa.

Al tomar en cuenta las tres variables que son de interés para este estudio, se observa que hubo una interacción notable entre ellas. Según el análisis estadístico realizado de medidas repetidas, $F(2, 60) = 3.806$, $p < .028$, Wilks $\Lambda = .887$, $\eta^2 = .113$, la fluidez en lectura y la comprensión de textos es diferente en cada grado que se evaluó e incluso, hay una diferencia perceptible a lo largo del tiempo. Primer grado obtuvo una puntuación diferente a la de segundo y tercer grado y, cualquier combinación muestra esta misma interacción, en donde cada grupo presenta determinado comportamiento y resulta diferente a cualquier otro.

Tabla 22. Comparación por pares entre los tres grados evaluados utilizando ANOVA

Variable		Diferencia de medias		ET	Sig. (<i>p</i>)
Grado (I)	Grado (J)	(I-J)			
1	2	-42.965		10.930	.001
	3	-65.871		10.330	.000
2	1	42.965		10.930	.001
	3	-22.906		10.477	.098
3	1	65.871		10.330	.000
	2	22.906		10.477	.098

Fuente: Elaboración propia. El grado 1 corresponde primero primaria, el grado 2 representa a segundo primaria y el grado 3 es tercero primaria.

Al comparar los grados entre sí, específicamente primero y segundo ($p < .001$), se observa que el nivel de fluidez lectora y comprensión de textos sí es diferente entre ellos. En comparación con tercer grado ($p < .0005$), el cambio es mucho mayor, puesto que, los alumnos de primer grado están aprendiendo a leer y en tercero, están afinando su competencia lectora. En contraste, se hizo la comparación entre segundo y tercer grado ($p = .098$) donde hubo una diferencia significativa. Entonces, se infiere que las puntuaciones entre ambos grupos no presentaron una diferencia significativa debido a que, en segundo primaria están en proceso de internalizar adecuadamente su competencia lectora, en tercero ya está más afianzado este proceso.

Tabla 23. Comparación por pares de los indicadores de Fluidez en lectura oral y Fluidez en el recuento oral para los tres grados utilizando ANOVA

Proceso Lector	Momento	\bar{X}				Percentil (Pc)
		Primero	Segundo	Tercero	Total	
Fluidez en lectura oral	2	107.50	205.90	239.54	184.31	61
	3	160.25	199.21	255.29	204.92	68
Fluidez en el recuento oral	2	35.85	61.26	65.71	54.27	18
	3	35.75	44.84	42.29	40.96	14

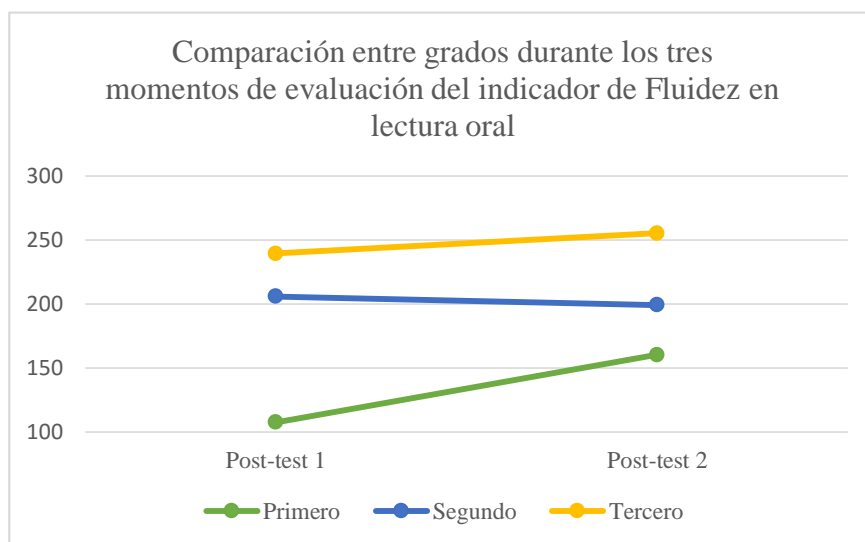
Fuente: Elaboración propia. El momento 2 corresponde a la evaluación Post-test 1, es decir la que se hizo justo después de la intervención y el momento 3 a la evaluación Post-test 2, que se llevó a cabo tres meses después de haber hecho la intervención.

El grupo de alumnos de primer grado mostró una $\bar{X} = 107.50$ palabras leídas y en la segunda evaluación, ya leían este promedio de palabras en tres minutos. Para segundo grado la media aumentó, siendo $\bar{X} = 205.90$ y para tercero primaria $\bar{X} = 239.54$. Para el tercer momento se observó este mismo comportamiento entre grados, sin embargo, al comparar las medias obtenidas en segundo, hubo un descenso en el número de palabras de una evaluación a otra, siendo la última $\bar{X} = 199.21$.

Para el indicador Fluidez en el recuento oral, entre primero y segundo grado, la diferencia entre medias es mayor, $\bar{X} = 35.85$ para primero y $\bar{X} = 61.26$ para segundo, que entre segundo y tercero primaria. En el tercer momento, primer grado mostró mantener cierto nivel a lo largo del tiempo porque al estar aprendiendo a leer, hay un mayor énfasis en la competencia lectora que en los demás grados.

La Figura 23 muestra que conforme se analizan los grados, la fluidez en lectura es mayor, y se da por el hecho de que en primero es cuando hay un mayor énfasis en los primeros procesos lectores, mientras que en segundo y tercero sólo se practica para poder que se dé de forma automática. El grado que se benefició más fue primero primaria, puesto que mostró que después de haber recibido la intervención basado en los IDEL y con el refuerzo posterior a ésta, sí mejoraron su lectura. En cuanto a los demás grados, hay una discrepancia, puesto que segundo mostró cierto descenso en el número de palabras leídas mientras que tercero tuvo un cambio positivo. Se puede ver cómo cada grupo tiene una interacción diferente y se manejan a diferente ritmo.

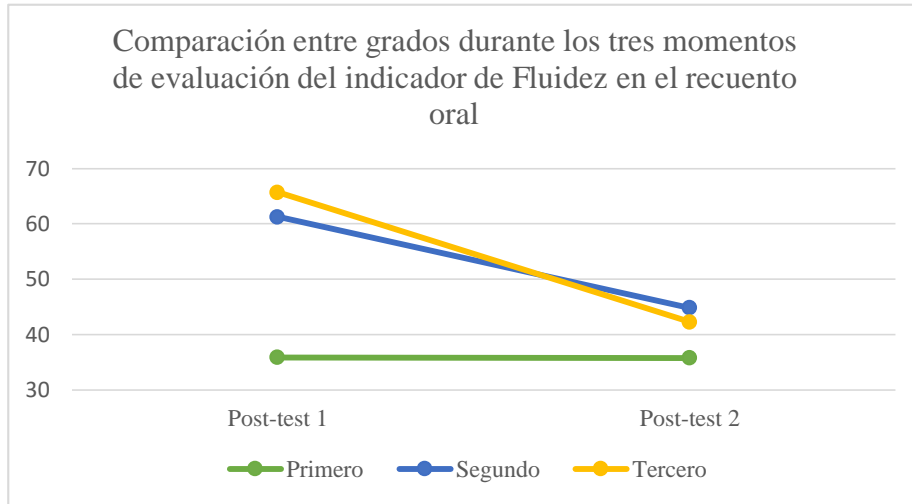
Figura 23. Comparación entre grados durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en lectura oral



Fuente: Elaboración propia

La Figura 24 muestra que primer grado está más enfocado en aprender de forma adecuada y exhaustivamente los procesos lectores anteriores a la comprensión de textos. Por ello, el recuento de los diferentes cuentos leídos es menor a la de los demás grados, pero, lograron tener una media similar a lo largo del tiempo que les permitió avanzar en este proceso de adquisición de la lectura para estar en el nivel adecuado para el siguiente año escolar. Segundo grado primaria, mostró un descenso, aunque es menor que el que se puede ver para tercero y significa que, el refuerzo que se obtuvo a lo largo de los tres meses que transcurrieron entre una evaluación y otra, no fue suficiente para estos grupos.

Figura 24. Comparación entre grados durante los tres momentos de evaluación del indicador de Fluidez en el recuento oral



Fuente: Elaboración propia

VI. DISCUSIÓN

Diversos países desarrollados, con el paso del tiempo, han buscado formas para mejorar la educación de la población mundial y con ello, han creado diversos programas, manuales, pruebas, libros, entre otros. Se hace con el fin de encontrar una metodología que beneficie a las diferentes poblaciones y que les dé la oportunidad de mejorar y brindar las técnicas que sean de beneficio para todos. Sin embargo, siempre habrá un determinado grupo de alumnos que no llegue a cumplir con los estándares establecidos. Para ellos, se crearon técnicas más personalizadas, con el fin de ayudarles a entender un mismo tema de diferentes formas y que, puedan estar en el mismo nivel que los demás de su grado.

Así, se llega al estudio presentado, el cual se basa en un programa realizado por la Universidad de Oregon, en Estados Unidos; lleva por nombre Indicadores del Éxito en la Lectura (IDEL). Éste se basa en la evaluación de la competencia lectora y los diferentes procesos que se llevan a cabo para lograr una lectura fluida y adecuada. En base a esto, se han desarrollado diferentes programas que son presentados como metodologías alternativas para la enseñanza de esta competencia a los alumnos desde pre-primaria hasta tercer grado. Se le ha tomado más importancia, puesto que se ha observado que hay alumnos que no logran llevar el ritmo del grupo y necesitan una intervención que les permita aprender de forma diferente y que puedan estar al día con lo que se requiere según el nivel académico estipulado por el Ministerio de Educación del país.

Es aquí donde se muestran los hallazgos sobre las intervenciones hechas utilizando como método de evaluación los IDEL. Los datos del estudio se dividieron por grado en primero, segundo y tercero primaria de un colegio de Guatemala, donde se realizó un Pre-test para establecer el nivel de lectura que tenían los estudiantes e identificar aquellos que estuvieran por debajo de lo esperado para su edad. Luego, se procedió a realizar la intervención, la cual fue creada en Canarias, España. Posteriormente, se hizo una segunda evaluación o “Post-test 1”, para determinar si hubo un cambio significativo en la competencia lectora de los alumnos. Tres meses después, se hizo una tercera evaluación o

“Post-test 2” para poder fijar si hubo una internalización del programa brindado y que esta intervención fuese de ayuda para los alumnos.

Según el análisis de resultados, se encontró que los alumnos de primer grado se comportaron de diferentes formas según el proceso que se evaluó a través de los IDEL. Por ejemplo, cuando se observan las puntuaciones del indicador de Fluidez en lectura oral, se registró que hubo un descenso, puesto que el Post-test 3 fue hecho meses después de la intervención. Durante este tiempo no hubo una intervención específica para los procesos lectores, sino que los alumnos recibieron la metodología ya establecida del centro educativo. Al no practicar en este tema específico se pierden los refuerzos adicionales, sin embargo, para el indicador de lectura de pseudopalabras, hubo una internalización debido a que se mantuvo a largo plazo. Esto se puede reforzar con lo visto en clase día a día porque se hace un énfasis en la ruta fonológica, dando a conocer los sonidos de las letras e incluso la enseñanza del alfabeto en sí, lo cual es el objetivo del proceso de la consciencia fonológica.

La comparación entre género reveló que las niñas obtuvieron puntuaciones mayores que los niños y a lo largo del tiempo, hubo una mejor internalización que les dio la habilidad para hacer una mejor segmentación de fonemas. Así, primer grado primaria fue quien mostró un conocimiento menor sobre lectura en general, puesto que hubo quienes aún no tenían el principio alfabético cimentado adecuadamente. Es por ello que al medir la comprensión utilizando los IDEL, las puntuaciones se mostraron bajas.

Primer grado logró mejorar su habilidad para segmentar fonemas y palabras sin sentido, al igual que su habilidad para leer de una manera más fluida. Sin embargo, la comprensión de textos es uno de los procesos más difíciles de enseñar en este grado, puesto que, es el último que se aprende y como los alumnos aún están conociendo a profundidad el principio alfabético, los grafemas y fonemas, la fluidez lectora y la comprensión de ésta no es objeto de esta investigación hasta tiempo después. Por eso, al observar los resultados, no se ve mayor cambio en el punteo obtenido para este indicador.

Para segundo grado primaria, la Fluidez en lectura oral se basó en leer tres cuentos determinados por 1 minuto cada uno y el puntaje obtenido es el número de palabras que

el alumno o alumna leyó en ese tiempo y para este grado, después de la intervención que se le brindó a los alumnos, sí hubo una mejoría en el número de palabras leídas por minuto. Cabe mencionar que habían practicado y se hicieron varios ejercicios para agilizar la adquisición de los procesos lectores y con ello la fluidez lectora, por ello hubo un cambio notable. Luego, al tomar en cuenta el primer y tercer puntaje, se puede notar que hubo una internalización y por ende, una mejoría en los procesos lectores, por lo que, a pesar de ya no haber recibido una intervención, ellos sí mejoraron la rapidez con la que leyeron un texto.

Se dio el mismo fenómeno en el que también se demostró que fueron los niños quienes desarrollaron sus procesos lectores de una forma más rápida que las niñas. Significa que pudieron obtener un mejor provecho de la intervención brindada y que fue de ayuda para su lectura, desde el reconocimiento de letras, hasta la comprensión de la misma. Al hacer un análisis de los datos en general, se pudo encontrar que el grado sí obtuvo beneficios con la intervención en lectura y en un lapso de tiempo, se logró un cambio en la forma en que estaban leyendo y comprendiendo cualquier texto.

Según los resultados del indicador Fluidez en el recuento oral, justo después de la intervención, los alumnos lograron tener una comprensión menor de textos, lo cual se defiende por el hecho de que la intervención no está orientada a este proceso lector específico, sino que hace un mayor énfasis en la consciencia fonológica y los procesos léxicos. La baja en la media de la comprensión de textos también pudo deberse a que, después de la intervención, transcurrieron tres meses y durante este tiempo no hubo un refuerzo en la lectura. Lo único que cumplía con esta tarea era el leer durante algunos períodos de tiempo en clase o alguna actividad que requiriera de un tiempo de lectura para ser entendida.

En cuanto tercer grado primaria, los procesos lectores ya estaban cimentados y sólo se debía fomentar el hábito de lectura. Cabe mencionar que para esta edad, los niños suelen estar interesados en la lectura y como actividad extracurricular, realizan lecturas en casa. Entonces, con estos refuerzos, su fluidez en lectura mejoró; para la comprensión de

pequeños textos, se dio un comportamiento muy similar al que se mencionó en segundo grado primaria.

Al medir la formulación de oraciones a partir de palabras aisladas, este grado obtuvo una baja en la puntuación para este indicador, pero se debe recalcar que aunque parezca que sus oraciones eran más cortas, puntuaron dentro de un margen promedio para la edad y el grado que estaban cursando. Así mismo, al igual que al principio de esta interpretación, para la última evaluación, las palabras base para formular oraciones eran más difíciles y el número de palabras desconocidas era mayor, lo que implica que las posibilidades de formular oraciones largas era menor y en algunos casos, al ser estas desconocidas, fue imposible poder realizarlas.

Parte del cambio observado en estos grados se dio por todo aquello visto en clase, lo cual les permitió continuar reforzando indirectamente lo brindado en la intervención y que así, pudieran ampliar su vocabulario y tener técnicas diferentes de cómo seguir optimizando su competencia lectora. También, se pudo ver presente una diferencia de género en los tres grupos, donde dependiendo del indicador, hubo algunos alumnos que destacaron más.

Es importante hacer mención de las diferentes hipótesis establecidas para esta investigación, puesto que según las predicciones de primer grado, éstas se cumplieron y en efecto, hubo una diferencia significativa en cuanto a los diferentes indicadores evaluados. Siendo así, se concluye que este grado fue quien obtuvo un cambio más notable y que hubo un mejor provecho de la intervención brindada. Para segundo grado, no se puede concluir lo mismo porque aunque sí hubo una mejoría en la fluidez lectora del alumnado, el nivel de comprensión de pequeños textos fue menor, ya que se basaban en una sola idea principal y no en los detalles que pudieran dar sobre los cuentos que leyeron.

Para tercer grado, después de la intervención los cambios presentados en la rapidez con la que leían fueron similares y para el recuento de textos de manera oral, hubo un descenso, por lo que la hipótesis que mencionaba que iba a haber un aumento en su fluidez lectora y la comprensión de textos no se cumple. Sin embargo, mostraron que

hubo menos riesgo en el Post-test 2. De igual forma sucede en la capacidad de generar oraciones a partir de palabras aisladas puesto que conforme se avanzó en las evaluaciones, cada vez el número de palabras utilizadas era menor; entonces, tampoco puede ser aceptada esta predicción.

Se consideraron las hipótesis que se hicieron para comparar los resultados entre grados y la primera predecía que primer grado tendría una mayor capacidad de leer pequeños textos en comparación con los otros dos grupos, para lo cual ésta se acepta. Según los resultados observados, fueron estos alumnos quienes mostraron cambios más significativos y positivos. En cuanto a la predicción donde se decía que segundo primaria tendría un mejor recuento oral que los demás grados, resultó ser falsa, porque no hubo un aumento sino un descenso en las puntuaciones obtenidas a lo largo de las evaluaciones realizadas basadas en los IDEL.

Adicionalmente, se buscaron estudios que estuviesen relacionados con el tema tratado y según lo encontrado, en Canarias se hizo este mismo procedimiento con el fin de determinar si esta intervención, medida a través de los IDEL, podía ser normativa y por ende, considerada como una metodología accesible para ser incluido en el currículo nacional de cada grado. Se hizo el procedimiento respectivo y se llegó a la conclusión que al establecer el percentil en el que cada alumno se encuentra, se puede determinar el riesgo en el que están y dependiendo de esto, el tipo de intervención que se les brindaría. Al compararlo con el presente estudio, para determinada población en Guatemala, también es aplicable esta metodología.

Según el estudio hecho en Canarias, España, al utilizar esta evaluación, muchos niños pudieron ser identificados para saber qué tan desarrollada estaba su competencia lectora y para aquellos que estaban considerados en riesgo, se les daría una intervención personalizada. Lo que se hizo en esta investigación, fue utilizar la misma intervención brindándola a todo el grado y habiendo obtenido los datos, se identificó quiénes eran los alumnos que presentaban un riesgo mayor para que los docentes tuvieran el conocimiento y poder otorgarles una mejor atención. Incluso, al haber identificado a los alumnos que necesitaban de más apoyo, quedó dictado cuál podría ser el procedimiento a seguir y

como sugerencia, que se hicieran futuras evaluaciones para monitorear el progreso de ellos hasta llegar al nivel esperado para el grado que están cursando.

En Guatemala, la necesidad de nuevas metodologías para mejorar la educación a nivel público y privado es latente. En la actualidad, la alfabetización representa uno de los mayores intereses, puesto que se le apuesta a la teoría que, con educación el país va a progresar. Se han hecho algunos estudios para evaluar el nivel de lectura en la población guatemalteca y para el año 2014, más de la mitad de la población estudiantil de diversificado apenas lee de uno a dos libros al año por interés y sólo un 4% llega a leer más de seis libros aparte de los asignados en el centro educativo (Sánchez y Julajuj, 2015:4). Significa que la lectura en Guatemala no es fomentada y esto representa un problema, porque gracias a la lectura, se abren muchas puertas y le brinda a la persona la posibilidad de encontrar diferentes medios para comunicarse y comprender lo que le rodea.

Al evaluar a los graduandos, se puede constatar cómo el no crear un buen hábito de lectura desde la niñez puede afectar su futuro. Aunque haya quienes difieran en esta opinión, el desarrollar una competencia lectora adecuada en los primeros años de educación escolar es un factor determinante e imprescindible para que el alumno conozca más sobre sus capacidades, que llegue a conocer sobre otros lugares, otros mundos, que amplíe su vocabulario, y así tantos otros beneficios que tiene la lectura. El leer no es el simple proceso de observar grafemas y decir sus fonemas, sino que juntas forman significados y esto lleva a un desenvolvimiento mayor para la población que haga que haya un avance significativo en el país.

Al combinar una evaluación con una intervención que vaya en el mismo camino, se va probando si ésta puede funcionar en el país de interés. En este caso, se puede constatar que igualmente, la intervención sí es funcional y es pertinente que se haga a nivel nacional para determinar el nivel de lectura de la población estudiantil de Guatemala y con ello, que haya un proceso de intervención que ayude a que la adquisición de una competencia lectora adecuada, sea algo fundamental. En la población guatemalteca, hay personas adultas que hoy en día no saben leer, por ende, empezar desde pequeños es

esencial para que esta parte de la analfabetización sea erradicada y que sean los jóvenes los que les enseñen a los mayores sobre la importancia de la lectura y de los beneficios que esto trae a su vida. Con una mejor competencia lectora, se puede llegar a tener un mejor país.

VII. CONCLUSIONES

Esta investigación pretendía demostrar los cambios de una intervención en lectura evaluada a través de los Indicadores de Éxito en la Lectura (IDEL), y si era una metodología factible que pudiera ser utilizada en Guatemala. Después de haber realizado varios análisis estadísticos, se puede concluir, que en efecto, este programa se presta para ser utilizado como una forma para enseñar a los alumnos de primer a tercer grado primaria a leer. En el transcurso de cinco meses, se pudo hacer un cambio en la competencia lectora de la muestra que participó y, se puede destacar el hecho que la mayoría de variables, al ser comparadas, sí mostraron una mejora significativa en los procesos lectores de los niños.

Utilizar los IDEL como un método de evaluación sobre la competencia lectora sí llega a ser relevante, puesto que se basa en indicadores específicos que miden cada uno de los procesos lectores, al igual que brinda una validez y confiabilidad significativas, que permiten que los datos obtenidos sean utilizados con validez y que puedan ser utilizados para llevar un registro estable del nivel en el que se encuentran los alumnos y de cómo fue su progreso a lo largo del año 2014. Así mismo, utilizar una intervención específica puede brindar la posibilidad de que el niño reciba, cada año, una forma de enseñanza bajo una misma línea y que esto le permita llevar una secuencia para el desarrollo de algo tan importante como es la competencia lectora.

El mundo está rodeado de letras, lo que significa que en cualquier parte hay algo que se pueda leer y tener la oportunidad de que, a una corta edad como lo es los siete años, se brinde un programa avalado por diferentes universidades para la mejora del alumnos, es un incentivo para llegar a pensar que sí es posible crecer en el país. Es un camino largo, pero al haber hecho ya una pequeña prueba, se puede constatar que los alumnos de primero, segundo y tercero primaria de un colegio de Guatemala, sí presentaron una diferencia significativa en su competencia lectora después de haber recibido una intervención en lectura.

Cabe mencionar que en todo estudio se pueden presentar limitantes, las cuales no pueden escaparse de esta investigación. Una de ellas es el nivel de este programa de evaluación, porque tiene baremos altos por haber sido validado en un país desarrollado como lo es Estados Unidos. Quiere decir, que hubo tareas que los estudiantes no pudieron realizar adecuadamente, puesto que no tenían el conocimiento necesario para poder llevarla a cabo. Por ejemplo, pudo haber palabras que estuvieran en un nivel más alto de lo que se espera para un alumno cursando primaria en Guatemala.

Sin embargo, estas limitaciones pueden verse desde un punto más positivo, en el que se estipula la intervención y los IDEL como base y a partir de ello, se sabe el nivel que deben tener los alumnos para considerarse dentro de lo esperado para su edad. Entonces, se puede decir que, se aplicaron estudios hechos en países extranjeros pero que dan la pauta del nivel mínimo que se debería tener en el país y que si se utilizan adecuadamente, pueden llegar a producir un cambio significativo en la población.

Este estudio trajo no sólo experiencia sino mucho conocimiento sobre cómo se lleva a cabo el proceso de la adquisición de la lectura desde una edad temprana y a la vez, a poder observar más sobre las diferencias de un niño a otro. En la carrera de Psicología se estudian trastornos y se habla mucho sobre la importancia de tomar en cuenta las diferencias de cada persona y en estos casos es cuando se puede ver cómo algo mucho más factible, la forma de aprendizaje y el ritmo que lleva cada alumno. Esto se debe tomar en cuenta a la hora de aplicar una intervención como la utilizada en este estudio, porque habrá quienes no les bastará recibir una intervención general, sino que necesitarán una más personalizada.

En este estudio se brindó una intervención en lectura, dejando identificados aquellos alumnos que requieren de un refuerzo personalizado para tener el apoyo necesario que les permita desarrollar su competencia lectora de la forma más óptima y que se adecúe a las necesidades de cada alumno. Se toma sólo al grupo que está en riesgo, lo cual puede resultar en un mejor beneficio para esta muestra. Es importante fomentar que ser diferente no quiere decir anormal y que el que una persona sea diferente no quiere decir que sea inferior, sino que su forma de aprendizaje es diferente.

Producto de esta investigación, se recomienda empezar a introducir diferentes intervenciones en los colegios de Guatemala, porque es un beneficio para la población. Permite identificar aquellos estudiantes que necesitan de una atención más personalizada para estar en el nivel esperado para su edad y, gracias a la evaluación brindada por los IDEL, el área de lectura puede cubrirse y mejorarse notablemente de una forma amigable para el alumno y el docente, dando paso a una relación más cercana que sea en pro de la niñez y de su crecimiento académico y personal, lo cual al final, será lo que beneficie no sólo al estudiante, sino a todo su entorno.

VIII. RECOMENDACIONES

Para que una evaluación se lleve a cabo adecuadamente, es necesario contar con el tiempo y lugar adecuado para que ésta se realice de la mejor forma. Esto significa que se tiene que considerar cuánto tiempo se tomará por alumno y las condiciones en las que se va a realizar; incluye pensar qué períodos de clase serán utilizados y las actividades que el estudiante realice antes o después de la evaluación, puesto que la actitud que tenga en el momento es determinante para que la evaluación sea lo más precisa posible.

Así mismo, para el evaluador, es importante tener una capacitación previa sobre cómo se debe evaluar y la calificación de los diferentes indicadores, para luego ingresar estas puntuaciones a una base de datos, hacer el análisis de cómo está el nivel de competencia lectora del estudiante y ver en qué indicador requiere de más ayuda. También, se podría tomar en cuenta, el hacer un grupo con los docentes que lleven a cabo las evaluaciones para resolver dudas, hacer sugerencias y encontrar cómo se puede ver beneficiado el estudiante.

Por otro lado, se debe utilizar el lenguaje adecuado para la edad y el grado que esté cursando el alumno, puesto que de esto dependerá el que entienda las instrucciones y que se desempeñe de una mejor forma. Igualmente, se deben seguir las instrucciones de los IDEL porque que hay ejercicios en los que no es posible repetir una instrucción y a pesar de que el niño o niña no haya podido escuchar o entender adecuadamente, se deben seguir las reglas para que el instrumento sea confiable y preciso.

Cuando se habla de la intervención, en el mismo grupo de evaluadores se deben planificar las sesiones a utilizar en la intervención. Se puede hacer organizando ejercicios específicos que permitan que el estudiante comprenda de una mejor forma más dinámica, puesto que por las edades con las que se está tratando, se requiere de actividades que impliquen movimientos, música, colores y cualquier otro complemento que capte la atención de ellos y que así, puedan sacar el mejor provecho de la sesión que se les está dando.

También, sería pertinente evaluar cuáles son los indicadores que los IDEL proponen para cada grado y en base a esto, hacer las actividades requeridas. Así, se hará un mejor énfasis en los procesos lectores que se deben desarrollar más para tener un mejor resultado y un mejor desempeño por parte del grado con el que se esté trabajando. Es importante tomar en cuenta las edades, porque los intereses cambian año con año y esto afecta la forma en que toman la información que se les desea transmitir.

Siempre estar en comunicación con los padres sobre las evaluaciones que se realizan en el centro de estudios y para aquellos alumnos que requieran de una intervención personalizada, tener una reunión donde se acuerden horarios para trabajar con el alumno y explicar siempre el fin que se tiene en mente. En este caso, es mejorar la competencia lectora del niño a través de la evaluación de cada proceso lector y de la intervención pertinente para mejorar esas áreas que estén bajas.

En cuanto al estudio, es recomendable volver a evaluar a estos mismos alumnos el siguiente año para determinar quiénes son los que han avanzado adecuadamente y quiénes son los que pueden requerir de un refuerzo adicional. Para los estudiantes de primer grado primaria, puesto que es la primera vez que interactuarán con los IDEL, se debe tener una breve inducción para que comprendan por qué están siendo evaluados y cuál es el fin, siempre tomando en cuenta la edad de los niños y el vocabulario con el que se les debe hablar para que comprendan mejor.

Al querer tener un seguimiento de la población que fue utilizada para este estudio, tomar como referencia los datos obtenidos en esta primera evaluación y, año con año, observar las mejorías no sólo a nivel global, sino que puede considerarse observar los datos de un alumno en específico que destaque en el grado. Incluir siempre reforzadores positivos a la hora de realizar esta intervención en lectura, porque servirá como motivación y ayuda a tener un mejor resultado en cuanto a la mejora de la competencia lectora de los alumnos.

Por último, realizar esta evaluación e intervención en diferentes centros educativos públicos y privados para hacer la diferenciación a nivel institucional y determinar de qué

forma se podría brindar el beneficio a estos lugares de una forma regular. También, tomar en cuenta el Ministerio de Educación para presentar una alternativa avalada por Estados Unidos y que pueda resultar en un cambio para la población estudiantil.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleza-Izquierdo y A. López. 2000. *Estudios de filología, historia y cultura hispánicas*. España. 172 págs.
- Alvarado, Jesús, *et al.* 2015. «Análisis de los componentes en la adquisición de la lectura en castellano: una aplicación del modelo logístico lineal». *Suma Psicológica*. [Madrid]. 22 (1): 45-52.
- Álvarez, Luis y P. González. 1996. «Dificultades en la adquisición del proceso lector». *Psicothema*. [España]. 8 (3): 573-586.
- Aragón, Virginia. 2011. «Procesos implicados en la lectura». *Innovación y experiencias Educativas*. [España]. 39 (6): 1-11.
- Asociación Americana de Psiquiatría. 2014. *Guía de consulta de los criterios diagnósticos del DSM-5*. Inglaterra. 438 págs.
- Atorresi, Ana. 2009. «Aportes para la enseñanza de la lectura». *UNESCO*. Argentina. 1-134.
- Baker, *et al.* 2010. *Indicadores del Éxito en la Lectura*. Oregon, Estados Unidos. 976 págs.
- Bravo, Luis. 2000. «Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial». *Pensamiento Educativo*. [España]. 27 (1): 49-68.
- _____. 1999a. «Lenguaje y dislexias. Enfoque cognitivo del retardo lector». *Revista interuniversitaria de formación de profesorado*. [México]. 25 (1): 182-183.

- Bravo, Luis; M. Villalón y E. Orellana. 2004. «Los procesos cognitivos y el aprendizaje de la lectura inicial: diferencias cognitivas entre buenos lectores y lectores deficientes». *Estudios Pedagógicos*. [Chile]. 1 (30): 7-19.
- Bravo, Luis, *et al.* 1998. «Comprensión lectora silenciosa y procesamiento fonológico: una relación que persiste». *Revista Latinoamericana de Psicología*. [Colombia]. 30 (1): -47.
- Calero, Andrés. 2014. «Fluidez Lectora y Evaluación Formativa». *Revista de Educación*. [España]. 1 (1): 33-48.
- Cantero, Natividad. 2010. «Principales métodos de aprendizaje de la lectoescritura». *Revista Digital Innovación y Experiencias*. [España]. 45 (6): 1-8.
- Castro, Carolina. 2009. *Desarrollo de estrategias sintácticas y semánticas en la lectura a través de lector en personas sordas adultas de Castilla y León*. Universidad de Salamanca. España. 413 págs.
- Conalfa. 2013. *Transformando vidas a través de la alfabetización. La metamorfosis de una nación a través de la lectura y escritura*. http://www.conalfa.edu.gt/desc/Esta_Situac_Pro_Alf.pdf [05/01/2015]
- Cuetos, Fernando. 2005. *Psicología de la lectura*. 7ª ed. Madrid. 222 págs.
- Cuetos, Fernando y F. Valle. 1988. «Modelos de lectura y dislexias». *Infancia y Aprendizaje*. [España]. 44 (1): 3-19.
- Cummings, Kelli, *et al.* 1776. *Guía para la administración y calificación de IDEL*. Universidad de Oregon. <http://dibels.uoregon.edu> [18/08/2014]

- Escobar-Pérez, Jazmine; M. Robayo y L. Villegas. 2006. «El modelo de construcción-integración; una vía para evaluar la comprensión lectora – fase 1». *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*. [Colombia]. 2 (1): 127-134.
- Estalayo, Víctor. y R. Vega. 2003. «Métodos para la enseñanza de la Lecto-escritura». *Biblioteca Nueva*. [España]. 270 págs.
- Flores, Mónica. 2009. «Construcción de las pruebas de lectura usadas en la evaluación nacional de primaria 2008». *Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa*. [Guatemala]. 1 (1): 1-46.
- Gajardo, Luis, *et al.* 2004. *Conciencia Fonológica y Desarrollo del Conocimiento del Lenguaje Escrito en niños con Trastorno Específico del Lenguaje Expresivo*. Tesis Universidad de Chile, Chile. Escuela de Fonoaudiología. 58 págs.
- García de la Cadena, Claudia. 2013. *Procesos cognitivos y de lectura en niños normolectores y disléxicos guatemaltecos: un estudio transversal*. Tesis doctoral. Guatemala. 263 págs.
- García de la Cadena, Claudia y J. Jiménez. 2007. «Learning Disabilities in Guatemala and Spain: A Cross-National Study of the Prevalence and Cognitive Processes Associated with Reading and Spelling Disabilities». *Learning Disabilities Research & Practice*. [España]. 22 (3): 161-169.
- Guzmán, Remedios. 1997. *Métodos de lectura y acceso al léxico*. Tesis doctoral Universidad de La Laguna. España. Facultad de Psicología. 413 págs.
- Guzmán, Remedios; M. García y J. Jiménez. 2013. «Lectura en niños angloparlantes que aprenden español como segunda lengua y niños hispanoparlantes». *Revista de Psicología y Educación*. [España]. 8 (3): 113-133.

- Good, Roland, *et al.* 2004. «Technical Adequacy of DIBELS: Results of the Early Childhood Research Institute on measuring growth and development». *Technical Report*. [Estados Unidos]. 7 (1): 1-41.
- Hickman, Larry. 1999. «John Dewey». *American National Biography*. [Estados Unidos]. 6 (1): 314-318.
- Jiménez, Elena. 2013. *La competencia lectora*.
<http://www.juntadeandalucia.es/educacion/webportal/webportal-libro-abierto/analisis-en-profundidad/-/noticia/detalle/la-competencia-lectora-2>
 [03/07/2015]
- _____. 2014a. «Comprensión Lectora VS Competencia lectora: qué son y qué relación existe entre ellas». *ISL Investigaciones sobre lectura*. [España]. 1 (1): 65-74.
- Jiménez, Juan, *et al.* 2010. «Desarrollo de los procesos cognitivos de la lectura en alumnos normolectores y alumnos con dificultades de aprendizaje». *Revista de Educación*. [España]. 361-386.
- _____. 2010a. «Implementation of Response to Intervention (RtI) Model in Spain: An example of a collaboration between Canarian Universities and the department of education of the Canary Islands». *Psicothema*. [España]. 22 (4): 935-942.
- _____. 2011. «Evaluación del progreso de aprendizaje en lectura dentro de un Modelo de Respuesta a la Intervención (RtI) en la Comunidad Autónoma de Canarias». *Escritos de Psicología*. [España]. 4 (2): 56-64.
- _____. 2011a. «Dificultades específicas de aprendizaje: mirando hacia el futuro». *Revista Electrónica de Diferencias del Aprendizaje*. [España]. 1 (1): 1-10.

- _____. 2013. «Un enfoque transcultural en el estudio de las dificultades de aprendizaje de lectura: los casos de España, Guatemala, Chile, Ecuador y México». *Revista de Psicología y Educación*. [España]. 8 (2): 13-29.
- Jiménez, Virginia. 2004. *Metacognición y comprensión de la lectura: evaluación de los componentes estratégicos (procesos y variables) mediante la elaboración de una escala de conciencia lectora (ESCOLA)*. <http://biblioteca.ucm.es/tesis/psi/ucm-t27494.pdf> [03/07/2015]
- Kintsch, Walter y K. Rawson. 2004. *Comprehension*. Universidad de Pittsburg. 209-256. <http://www.pitt.edu/~perfetti/PDF/Kintsch%20&%20Rawson.pdf> [05/07/2015]
- Koehler-Hak, Katherine y A. Bardos. 2009. «General Outcomes Measurement for Prevention and Mediation of Early Reading Problems». [Estados Unidos]. 15 (1): 389-416.
- Linuesa, María. 2010. «La enseñanza inicial de la lengua escrita». *Ministerio de Educación*. [España]. 1 (1): 36-52.
- MINEDUC. 2012. *Programa Nacional de Lectura Leamos Juntos*. Guatemala. 30 págs.
- _____. 2008. *Currículo Nacional Base Primer Grado*. Guatemala. Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa. 192 págs.
- _____. 2008a. *Currículo Nacional Base Segundo Grado*. Guatemala. Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa. 200 págs.
- _____. 2008a. *Currículo Nacional Base Tercer Grado*. Guatemala. Dirección General de Gestión de la Calidad Educativa. 208 págs.

Monroy, José y B. Gómez. 2009. «Comprensión lectora». *REMO*. [México]. 6 (16): 37-42.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 2007. *El programa PISA de la OCDE*. Francia. 32 págs.

O'Shanahan Isabel y J. Jiménez. 2008. «Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa». *Revista Iberoamericana de Educación*. [España]. 45 (5): 1-22.

Organización de Naciones Unidas. 2005. «Declaración del Milenio». *Asamblea General*. 55 (2): 1-10.

Clasificación Internacional de Enfermedades (CIE-10). 2013. Organización Panamericana de la Salud. 10ª ed. 3 tomos.

Pérez, Vanesa. 2009. *Vías de acceso al léxico y lectura*.

<http://vanesaperez.blogia.com/2009/042502-vias-de-acceso-al-lexico-y-lectura.php> [17/10/2015]

Ramos, José. 1999. *Una perspectiva cognitiva de las dificultades lectoescritoras. Procesos, evaluación e intervención*.

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=316> [13/12/2014]

Real Academia Española. 2015. *Leer*. <http://lema.rae.es/drae/srv/search?val=leer> [03/07/2015]

Sánchez, Glenda y A. Julajuj. 2015. «Graduandos: poco interés en lectura». *Prensa Libre* [Guatemala]. 5 de julio, pág 4, col 1.

Solé, Isabel. 2012. «Competencia lectora y aprendizaje». *Revista Iberoamericana de Educación*. [España]. 59 (1): 43-61.

- Tapia, Jesús. 2005. «Claves de la enseñanza de la comprensión lectora». *Revista de educación*. [España]. 1 (1): 63-93.
- Unicef. 2007. *La niñez guatemalteca en cifras: Compendio estadístico sobre las niñas, niños y guatemaltecos*.
http://www.unicef.org.gt/1_recursos_unicefgua/publicaciones/ninez_gautemalteca_en_cifras.pdf [05/01/2015]
- Valdebenito, Vanessa. 2012. *Desarrollo de la competencia lectora, comprensión y fluidez, a través de un programa de tutoría entre iguales, como metodología para la inclusión*. Barcelona. 407 págs.
- Velarde, Esther. 2008. *La consciencia fonológica como zona de desarrollo próximo: una tesis revolucionaria de Luis Bravo Valdivieso*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Perú. 17 págs.
- Velarde, Esther, *et al.* 2010. «Enfoque cognitivo y psicolingüístico de la lectura: Diseño y validación de una prueba de habilidades prelectoras (THP) en niños y niñas de la Provincia Constitucional de Callao, Perú». *Revista IIPSI*. [Perú]. 13 (1): 53-68.
- Viana, Fernanda; I. Ribeiro y S. Santos. 2014. «Los desafíos de enseñar a comprender». *ISL, investigaciones sobre lectura*. [España]. 1(1): 9-32.
- Viñao, Antonio. 2002. «La enseñanza de la lectura y la escritura: análisis socio-histórico». *Anales de documentación*. [España]. 5 (1): 345-359.
- Westbrook, Robert. 1999. «John Dewey». *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. [Francia]. 23 (2): 289-305.

X. ANEXOS

Anexo 1. Consentimiento informado para padres



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Por este medio se hace constar de su conocimiento, que un equipo de estudiantes del último año carrera de Psicología de la Universidad del Valle (UVG), están realizando sus prácticas de psicología educativa en el Colegio Nuestra Señora de Guadalupe. Este equipo está conformado por Dulce Chinchilla, Mariana Perdomo, Laura Solórzano, y supervisado por Msc. Pablo Barrientos.

Esta práctica implica la participación de estudiantes de preparatoria a tercero primaria de ambos géneros de esta institución educativa, en una intervención de lectura enfocada a mejorar conciencia fonémica, percepción del habla, descodificación/imágenes ortográficas, lectura repetida, lectura conjunta, poesía/entonación, comprensión de lectura. Esta intervención consiste en la participación de su hijo(a) en ocho talleres, que tendrán una duración de dos meses (marzo-abril), distribuidos en dos períodos de 60 minutos semanales. Por lo tanto se solicita su autorización para que la información recolectada con los instrumentos de medición, antes y después de la intervención, se utilicen en los trabajos de graduación de las estudiantes de psicología, Dulce Chinchilla, Mariana Perdomo, Laura Solórzano.

Se utilizarán seis escalas que evalúan el nivel de lectura. Estas seis escalas fueron desarrolladas en la universidad de Oregon (EEUU) por la batería llamada Indicadores Dinámicos del Éxito en la Lectura (IDEL) el cual evalúa en primera instancia y monitorea el progreso a lo largo de la intervención. Este programa fue estandarizado con personas latinoamericanas en Estados Unidos y lleva más de 14 años de uso, se estará utilizando la 7ª edición del IDEL.

No existe ningún riesgo por participar en este estudio. Los cuestionarios serán codificados y no se pedirá que el estudiante escriba su nombre en ellos para guardar confidencialidad. Los cuestionarios serán almacenados por un período de dos años en el departamento de Psicología y los resultados serán compartidos con la comunidad educativa al finalizar la intervención.

Los responsables en este estudio son Msc. Pablo Barrientos (pebarrientos@uvg.edu.gt), Dulce Chinchilla (chi10074@uvg.edu.gt), Mariana Perdomo Contreras (per10224@uvg.edu.gt) y Laura Solórzano Hernández (sol0030@uvg.edu.gt).

Se agradece su atención y si autoriza la participación de hijo/a le solicito llenar la ficha adjunta y enviarla de regreso al colegio antes del viernes 7 de Marzo de 2013.

Dulce Chinchilla Linares

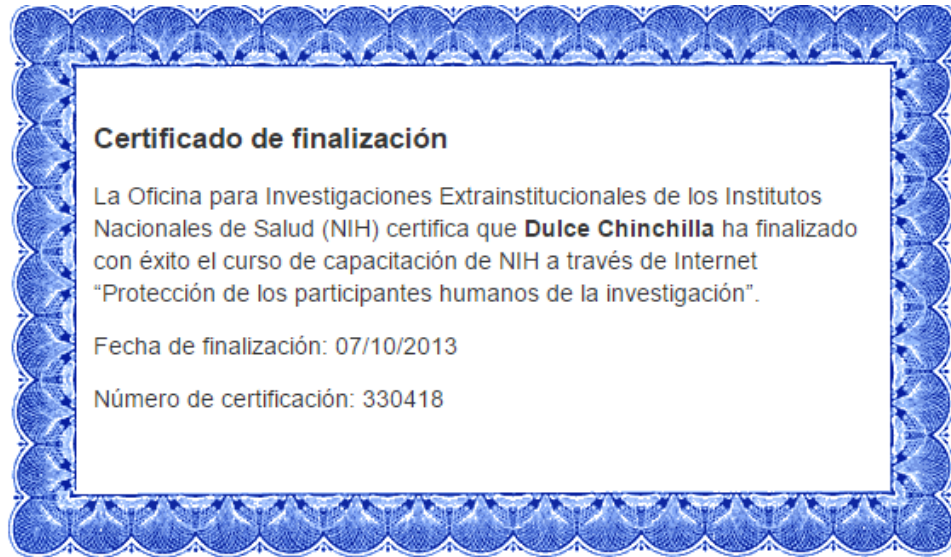
Mariana Perdomo Contreras

Laura Solórzano Hernández

Sara Chiquín

Yo, _____ autorizo que los datos recolectados en las pruebas administradas a mi hijo/a _____ estudiante del Colegio Nuestra Señora de Guadalupe que cursa _____ en el ciclo 2014 se utilicen en investigaciones para tesis del nivel de Licenciatura de Psicología en la Universidad del Valle de Guatemala.

Anexo 2. Certificado de ética



Protección de los participantes humanos de la investigación
Oficina de NIH para Investigaciones Extramurales

menú principal | glosario | ayuda | referencias

- ✓ █ Introducción
- ✓ █ Historia
- ✓ █ Códigos y reglamentos (6/6) ✓
- ✓ █ Respeto a las personas (6/6) ✓
- ✓ █ Beneficencia (4/5) ✓
- ✓ █ Justicia (4/4) ✓
- ✓ █ Conclusión

Leyenda

✓ = examen aprobado
 ✓ = sección leída

Bienvenido, Dulce



- Obtener certificado
- Comentarios / Encuesta evaluativa
- Revisar los exámenes completados
- Editar información del usuario / Retomar el curso
- Página de preguntas más frecuentes
- Terminos de Uso

Versión en PDF del curso

Cerrar sesión

Desarrollado en: 3/1/2008
 Actualizado en: 2/4/2011

