



Boletín  
No. 11

# Ajetab'ál Evaluador

- 1 La desigualdad, ¿puede ser una oportunidad para alcanzar la equidad educativa?
- 2 Habilidades necesarias para aprender a leer
- 3 Destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria
- 4 Destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria
- 5 Niños de escuela en Alta Verapaz participaron en Torneo latinoamericano de juegos *on-line*

# Presentación

El Ministerio de Educación para asegurar procesos con calidad y pertinencia cultural, se apoya en los resultados de las pruebas nacionales como uno de los indicadores de calidad. En coincidencia con esto, la DIGEDUCA lleva a cabo pruebas nacionales y desarrolla procesos de análisis y difusión de los resultados, para orientar esfuerzos de transformación pedagógica que contribuyan a lograr mejores procesos de aprendizaje.

En este boletín se incluyen cinco artículos relacionados con la calidad, permiten comprender mejor los procesos necesarios para alcanzarla. El primero, **La desigualdad, ¿puede ser una oportunidad para alcanzar la equidad educativa?**, explica cómo los resultados de las pruebas muestran “brechas” de logro relacionadas con la desigualdad que existe en el país, y cómo una pertinente interpretación de los resultados permite que la evaluación se convierta en una herramienta efectiva para lograr mejores aprendizajes.

En correspondencia con la importancia del desarrollo de habilidades para el aprendizaje de la lectura, particularmente en primer grado, se ha priorizado desde el 2009 la aplicación de una prueba que permite conocer el avance de los estudiantes en el proceso lector. El artículo **Habilidades necesarias para aprender a leer**, muestra aspectos relacionados con los resultados del 2011, como el hecho que la variable correspondiente al área geográfica no presenta diferencias importantes cuando se desarrollan procesos adecuados. También explica que los estudiantes comúnmente reciben una mejor puntuación en escritura libre que en otro tipo de escritura, lo que puede representar una herramienta muy útil para estimular la creatividad.

Posteriormente se incluyen dos artículos referidos a las destrezas para la escritura, titulados **Destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria y Destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria**. En Guatemala son escasos los estudios que se realizan sobre esta materia; el primero se realizó en el 2006 como parte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo –SERCE–. Los hallazgos presentados permitirán al lector un acercamiento a lo que se desarrolla en las aulas y se sugieren actividades que propicien el desarrollo de procesos cognitivos, estimulen la creatividad y hagan pertinentes las acciones de aprendizaje por medio de la escritura.

Finalmente se incluye un artículo que muestra el caso de un grupo de estudiantes guatemaltecos que tuvieron la experiencia de participar en un torneo latinoamericano de juego *s on-line*, que les permitió competir con estudiantes de otros países latinoamericanos en procesos de solución de problemas que requieren la aplicación del ingenio matemático y el uso de conocimientos científicos.

Para la DIGEDUCA la publicación de este boletín es muy importante porque permite poner al alcance de docentes del sistema educativo, los principales hallazgos que se obtienen de diferentes procesos de evaluación e investigación. De tal manera se abren posibilidades para llevar adelante nuevas formas de intervención pedagógica que hagan factible el alcance de la calidad y la pertinencia.

# Directorio



Licenciada Cynthia del Aguila Mendizábal

**Ministra de Educación**

Licenciada Evelyn Amado de Segura

**Viceministra Técnica de Educación**

Licenciado Alfredo Gustavo García Archila

**Viceministro Administrativo de Educación**

Doctor Gutberto Nicolás Leiva Alvarez

**Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural**

Licenciado Eligio Sic Ixpancoc

**Viceministro de Diseño y Verificación de la Calidad Educativa**



DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Publicado por la Unidad de Divulgación

Licenciada Luisa Fernanda Müller Durán

**Directora de la DIGEDUCA**

## **Autoría**

Lcda. Amanda Quiñónez Castillo

Lcda. Eira Cotto Girón

Lcda. Maricarminha Castellanos

Lic. Roberto Franco

## **Diseño, diagramación y portada**

Lic. Roberto Franco Arias

## **Edición**

Lcda. María Teresa Marroquín Yurrita

© DIGEDUCA Año IV, 2012 todos los derechos reservados.

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que no se alteren los contenidos ni los créditos de autorías y edición. Las opiniones vertidas en este documento son responsabilidad de los autores y no necesariamente representan a la DIGEDUCA ni al Ministerio de Educación.

Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.

Para citarlo: Boletín 11-12 Ajetab'al 11-2012, DIGEDUCA, Ministerio de Educación de Guatemala.

Disponible en red: <http://www.mineduc.gob.gt/DIGEDUCA> - Fotos: Archivo DIGEDUCA.

Impreso en Guatemala.

[divulgacion\\_digeduca@mineduc.gob.gt](mailto:divulgacion_digeduca@mineduc.gob.gt)

Guatemala, agosto de 2012.

# Índice

**1** La desigualdad, ¿puede ser una oportunidad para alcanzar la equidad educativa?

Pág. 1

**2** Habilidades necesarias para aprender a leer

Pág. 8

**3** Destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria

Pág. 15

**4** Destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria

Pág. 21

**5** Niños de escuela en Alta Verapaz participaron en Torneo latinoamericano de juegos *on-line*

Pág. 27



Para citar este artículo: Quiñónez, A. (2012). *La desigualdad, ¿puede ser una oportunidad para alcanzar la equidad educativa?*. Ajetab'al (11), págs 1-7 .

# La desigualdad, ¿puede ser una oportunidad para alcanzar la equidad educativa?

Lcda. Amanda Quiñónez Castillo

## Resumen

*En este artículo se explica que las desigualdades en el rendimiento escolar, identificadas a través de las evaluaciones nacionales, pueden convertirse en el punto de partida para la implementación de acciones pedagógicas eficaces, que contribuyan a la promoción de la equidad educativa. Para conseguir el objetivo, se expone la diferencia entre igualdad y equidad, la evaluación como una herramienta puesta al servicio de la equidad y, finalmente, se ejemplifica cómo las desigualdades generan oportunidades de equidad.*

Las evaluaciones nacionales que año con año lleva a cabo el Ministerio de Educación a través de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–, se consideran un punto de partida para promover la equidad educativa, porque permiten identificar fortalezas y deficiencias en la calidad, propiciadas por desigualdades de orden social, cultural y económico.

Mejorar la calidad educativa del país, supone un reto conjunto que implica a todos los que, de una u otra manera, son responsables de la educación de las nuevas generaciones: padres de familia, docentes, la comunidad y las autoridades que dirigen el sistema educativo nacional. De allí que todos estos entes decisivos requieran de información oportuna y válida para la toma de decisiones que promuevan cambios sustanciales en los diversos procesos educativos.

La DIGEDUCA ofrece a todas esas instancias información sobre la base de datos confiable que puede ser aprovechada para introducir cambios –de menor o mayor impacto– que contribuyan positivamente a conseguir esa mejora de la calidad a la que tienen derecho todos los guatemaltecos, y que queda patente en el Marco de la Acción de Educación para Todos de Dakar, en donde se establece que “todos los niños deben tener la oportunidad de ejercer su derecho a una educación de calidad en la escuela o mediante programas alternativos”.

(Cfr. Astorga, A.; Blanco, R.; Guadalupe, Cesar.; Hevia, R.; Nieto, M.; Robalino, M.; Rojas. A., 2007, p. 28).

Las desigualdades generadas por las diferencias individuales que se manifiestan –como lógica consecuencia– en cada núcleo social, obligan a aprovechar los resultados en la dimensión propia de cada uno.

En el presente artículo se propone el uso de la información recogida en las evaluaciones nacionales para promover mejoras que impacten en la calidad educativa, prioritariamente en aquellos aspectos en los que el diagnóstico ha evidenciado mayor necesidad de cambio, para que partiendo de dicha información, se aplique el remedio oportuno, haciendo más eficiente y eficaz el proceso de enseñanza-aprendizaje y promoviendo la calidad educativa fundamentada en la equidad.

## **La desigualdad que conduce a la equidad educativa**

Aunque con frecuencia se confunde igualdad con equidad, es claro que estos conceptos son en parte similares y en parte diferentes. “La equidad busca restablecer la justicia en condiciones de desigualdad y por supuesto de diversidad” (Campos, 2007, n. p.); ello significa que para dar a cada cual lo que le es debido –que es lo que reclama la justicia–, debe tenerse en cuenta que no a todos se les debe dar o exigir que den por igual, precisamente porque

no todos son iguales, ni necesitan o están en condiciones de dar lo mismo. Por el contrario, la igualdad supone dar a todos lo mismo, con lo cual los que necesitan más quedan en desventaja y los que necesitan menos reciben más.

La omisión de esta diferenciación ha llevado –en muchas ocasiones– a la promoción de una educación de calidad, sobre la base de la igualdad lo que “ha traído como consecuencia tratamientos homogéneos para todos que han profundizado las desigualdades” (Astorga, A. et al, 2007, p. 35). La razón de esa profundización de desigualdades se debe a que en aras de asegurar el derecho a la igualdad de oportunidades, se proporciona el mismo tipo de ayuda a todos, sin considerar que las diferencias individuales y sociales reclaman ayudas distintas.

Dentro del ámbito de la educación, “la equidad comprende los principio de igualdad y diferenciación, porque tan solo una educación ajustada a las necesidades de cada uno, asegurará que todas las personas tengan las mismas oportunidades de hacer efectivos sus derechos y alcanzar los fines de la educación en condiciones de igualdad” (Astorga, et al, 2007, p. 35).

Partiendo de la realidad que debido a la diversidad que se da entre las personas, no es posible la igualdad en su pleno sentido, Campos (2007) propone que la equidad es una virtud que consiste en no favorecer en el trato a unos perjudicando a otros y que

la reducción de las diferencias dependen en gran medida de la solidaridad, que hace posible que todos los logros y la búsqueda de soluciones a las grandes y pequeñas necesidades de las personas, se realice por medio del esfuerzo conjunto de los individuos que conforman un grupo social. En definitiva, la desigualdad es una realidad que puede y debe ser aprovechada para la promoción de la educación de calidad, entendida esta como “la mejora, el perfeccionamiento integral de la persona– y a su capacitación para hacer frente a las características, demandas y exigencias de la sociedad en que los educandos van a vivir” (Bernardo, J.; Javaloyes, J. y Calderero, J., 2008, p. 12).

Ahora bien, ¿de qué manera se pueden identificar esas desigualdades, para que partiendo de ellas se genere y promueva la ayuda de acuerdo a lo que cada uno necesita en el campo educativo? La respuesta es sencilla: a través de la evaluación considerada como “un medio al servicio de los objetivos [educativos] pues aporta la información necesaria para que las decisiones sean las adecuadas en cada caso” (Pérez, 2005, p. 3).

En este sentido puede afirmarse con Pérez (2005) que la clave de la entrega de una educación de calidad, está en aprovechar los resultados de las evaluaciones en el origen de la actividad educativa, transformando los resultados de la evaluación en un diagnóstico eficaz que facilite la puesta en práctica de acciones pertinentes,

que se ajusten a las necesidades de los sujetos de la educación.

La evaluación se transforma así en una herramienta imprescindible para promover la mejora educativa. De allí que sea válido afirmar que la desigualdad evidenciada en las evaluaciones nacionales, constituyen el punto de partida para alcanzar la equidad educativa.

### La evaluación al servicio de la equidad educativa

La evaluación se convierte en uno de los factores que contribuyen a la calidad educativa, cuando se hace uso adecuado de los resultados obtenidos a través de ella. Los resultados por sí solos no cambian nada; impactan de forma positiva si se interpretan adecuadamente y se busca en ellos las posibles causas de las deficiencias detectadas, para llevar a cabo acciones remediales, puesto que, hasta que no se llega a la implementación de medidas de cambio, la evaluación no se transforma en un instrumento de ayuda eficaz.

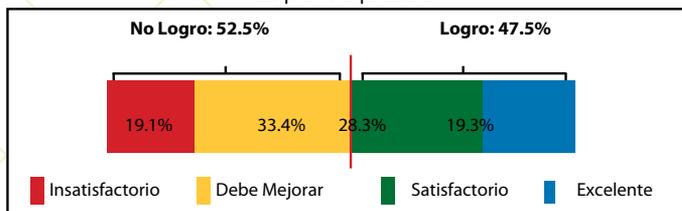
Cabe aquí un breve paréntesis. Debe tenerse en cuenta que la evaluación no es infalible, es decir, informa sobre el logro alcanzado en un momento determinado, pero no agota toda la realidad de las personas evaluadas; por tanto,

las evaluaciones generalmente dan pie a nuevas investigaciones, porque ante la evidencia de los resultados, siempre surge una nueva pregunta de investigación. De ahí que los resultados obtenidos en las evaluaciones deben ser cuidadosamente analizados y estudiados para encontrar e implementar estrategias pedagógicas pertinentes que incidan en la calidad.

Ahora surge la pregunta ¿cómo puede la evaluación ser un instrumento al servicio de la equidad educativa? Precisamente cuando a través de la información obtenida en las evaluaciones, se implementan acciones tendientes a promover la entrega de una educación de calidad, basados en las desigualdades identificadas. Para explicar esta afirmación, a continuación se recurrirá a un ejemplo que puede aclarar la propuesta.

Los resultados obtenidos en las evaluaciones que la DIGEDUCA aplicó en el año 2010, en el componente de Lectura del área de Comunicación y Lenguaje, evidenciaron que, a nivel nacional, el 47.50% de los estudiantes de primero primaria alcanzaron el nivel de Logro<sup>1</sup> y el 52.50% se ubicó en el No logro.

Figura 1. Desempeño nacional en Lectura, de los estudiantes de primero primaria



Datos: DIGEDUCA, 2010.

Tabla 1

Departamento	Desempeño en lectura por departamento en primero primaria					
	Insatisfactorio	Debe Mejorar	Satisfactorio	Excelente	No logro	Logro
Departamento 1	12.0%	24.6%	28.3%	35.1%	36.6%	63.4%
Departamento 2	25.0%	57.4%	15.9%	1.8%	82.3%	17.7%

Sin embargo, el análisis de los resultados del desempeño por departamento, evidencian diferencias que deben tomarse en cuenta en el momento de implementar políticas de mejora. Véase en la parte superior, la tabla 1.

¿Cómo se pueden aprovechar estos datos para promover el ascenso a una educación con calidad de forma equitativa? Es muy probable que a la luz de los resultados nacionales, se piense en que la solución para subsanar esta necesidad sea la de implementar políticas para todo el país, para mejorar los niveles de comprensión lectora como una solución de mejora de la calidad. Si esta fuera la medida, es evidente que tendría que aplicarse de forma desigual, de acuerdo a la información obtenida en cada departamento. Es decir, ambos departamentos deben ser ayudados de manera distinta.

La brecha de desigualdad entre el Logro alcanzado por los estudiantes de uno y otro departamento es significativa (de 45.70 puntos porcentuales). Esta diferencia por sí sola indica que, las políticas que se implementen en uno y otro departamento, deben poseer características similares y diferentes a la vez. En el Departamento 1, los procesos de mejora podrían

dirigirse hacia conseguir que los estudiantes de primero primera adquieran mayor fluidez lectora, porque el porcentaje de estudiantes ubicados en el Debe Mejorar es mayor que el que se ubicó en el nivel Insatisfactorio, nivel en el que los estudiantes aún no tienen dominio del proceso lector.

En el Departamento 2, la situación es diferente. El porcentaje de estudiantes que se ubica en el nivel Insatisfactorio duplica el porcentaje de los que se ubicaron, en ese mismo nivel, en el Departamento 1. Igual situación se da en el nivel Debe Mejorar. Estos resultados indican que para el Departamento 2, no será suficiente con tomar medidas para mejorar la fluidez lectora, sino también, será necesario promover la asistencia a la escuela preprimaria, para que los estudiantes que ingresen a primer grado, lleguen con el aprestamiento y madurez necesarias para el aprendizaje de la lectura, puesto que los estudiantes que se ubican en el nivel Insatisfactorio, generalmente carecen de las destrezas que los preparan para el aprendizaje de la lectura.

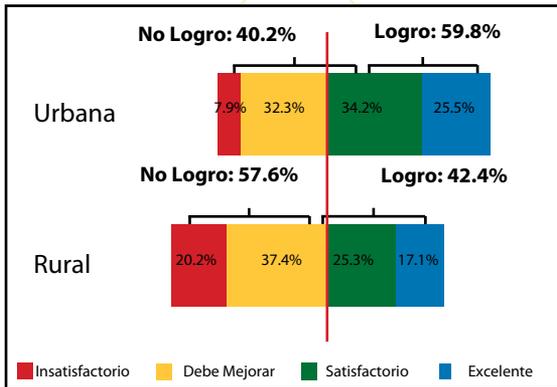
Si la toma de decisiones fuera a nivel local, en el Departamento 2 debe propiciarse la creación de más escuelas de preprimaria, en tanto que los

esfuerzos en este sentido serán menores en el Departamento 1, pudiéndose pensar en la satisfacción de otras necesidades más urgentes.

### Otro ejemplo:

Obsérvese ahora la figura 2. El rendimiento escolar en las áreas urbanas es siempre más alto que en las áreas rurales. Esta información no es nueva.

Figura 2. Desempeño en Matemáticas por área del establecimiento



Datos: DIGEDUCA, 2010.

Una solución para mejorar la calidad educativa puede ser ofrecer capacitación a los docentes para proveerles de estrategias que les permitan elevar el rendimiento de sus estudiantes en el campo de las matemáticas.

La desigualdad evidenciada por medio de la evaluación llevará a la propuesta de soluciones distintas para cada área. Una posible estrategia será ofrecer capacitación a los docentes que les provea de herramientas adecuadas para mejorar el proceso de enseñanza y promover mejores aprendizajes en sus estudiantes, de tal manera que se eleve el rendimiento académico y por lo mismo, la calidad educativa. Sin embargo, el fortalecimiento de la formación docente en el área rural deberá hacerse con mayor intensidad que en el área urbana, después de identificar los aspectos en los que necesitan más ayuda. Los porcentajes de los niveles de desempeño serán de mucha utilidad para determinar las áreas de conocimiento matemático que deben fortalecerse en los docentes, para que los estudiantes sean capaces de superar la brecha existente entre los niveles de Logro y No logro.

La igualdad está en atender a los dos sectores que requiere mayor preparación y ofrecer a los docentes del área rural, oportunidades similares a las que tienen los del área urbana, pero, al tener en cuenta la desigualdad mostrada por los resultados, la medida en que se ofrezcan esas oportunidades será distinta en cada una.

Entonces ¿las desigualdades evidenciadas en las evaluaciones nacionales pueden considerarse el punto de partida para alcanzar la equidad educativa?

Si se parte de la realidad de que la evaluación es un factor decisivo para alcanzar la equidad educativa, la respuesta es sí. Porque a través de ella se detectan deficiencias y fortalezas que no son las mismas en todos los ambientes educativos y hace posible identificar causas, orientando así la búsqueda de soluciones. Cabe desde luego la posibilidad que en algunos casos no se acierte; ese desacierto no sería suficiente para desestimar la importancia que la evaluación reviste en el proceso educativo y en su impacto en la promoción de una educación de calidad.

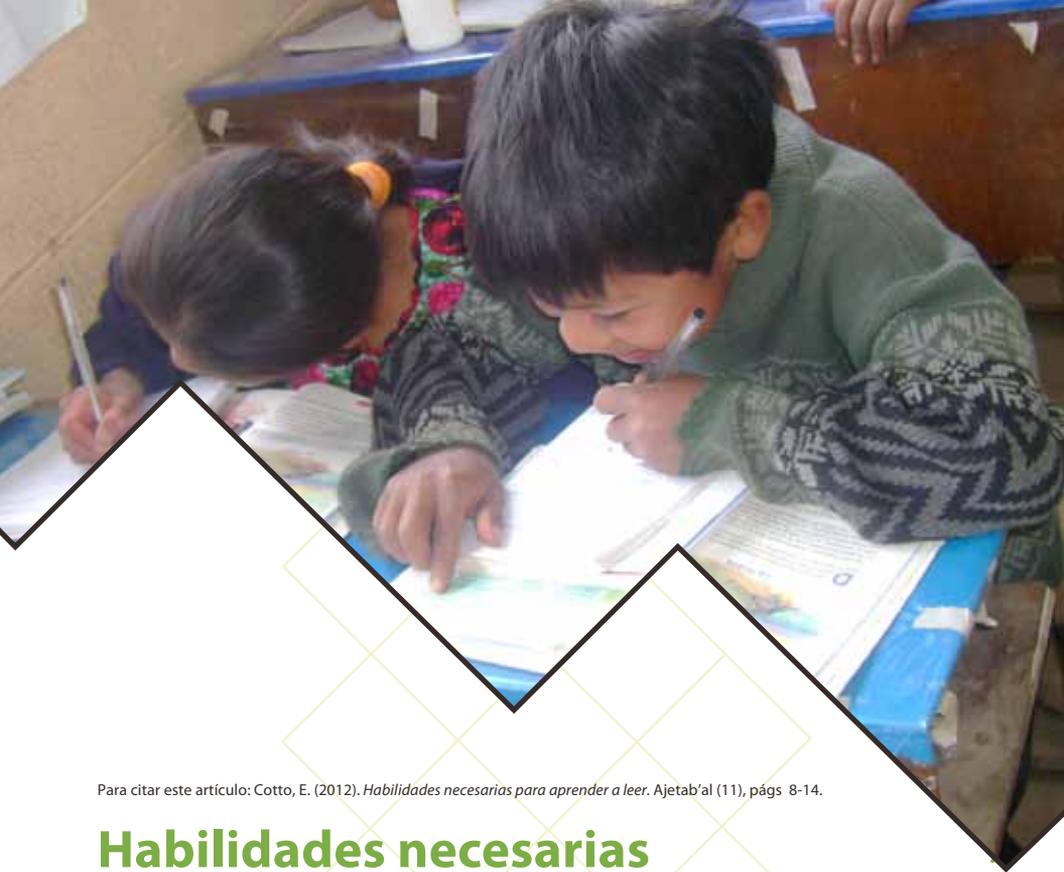
Surge otra vez la interrogante ¿las desigualdades evidenciadas en las evaluaciones nacionales pueden considerarse el punto de partida para alcanzar la equidad educativa? Si la "equidad es una condición esencial de una educación de calidad" (Astorga, et al, 2007, p. 34), la respuesta es sí. Porque una educación de calidad es aquella que ofrece los recursos y ayuda necesaria para que todos los estudiantes alcancen los máximos niveles de desarrollo y aprendizaje, de acuerdo con las capacidades individuales (Cfr. Astorga, et al, 2007, p. 34) y la evaluación contribuye decisivamente a identificar esas diferencias, facilitando la implementación de medidas desiguales para deficiencias o fortalezas también desiguales.

## Referencias

- Astorga, A.; Blanco, R.; Guadalupe, C.; Hevia, R.; Nieto, M.; Robalino, M. y Rojas. A. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (EPT/PRELAC)*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNISECO Santiago. Versión digital.
- Bernardo, J.; Javaloyes, J. y Calderero, J. (2008). *Cómo personalizar la educación. Una solución de futuro*. (2ª ed.). España: Narcea, S. A.
- Campos, N. (2007). *Equidad y educación*. Recuperado el 10 de septiembre de 2010. [http://www.filosofia-delaeducacion.cl/productos\\_dtalle.php?cod=14&cat=&subcat=83](http://www.filosofia-delaeducacion.cl/productos_dtalle.php?cod=14&cat=&subcat=83)
- Pérez, R. (2005). *La evaluación pedagógica. Una concepción integradora*. Murcia, 19 de noviembre de 2005. Versión digital.

## Cita Bibliográfica

<sup>1</sup>Se entiende por Logro, el nivel en el que se ubica el porcentaje de estudiantes que alcanzaron el dominio de los conocimientos, habilidades y destrezas requeridos para el grado que cursan y, No logro, el nivel en el que se ubica el porcentaje de estudiantes que no han alcanzado el dominio de los conocimientos ni han desarrollado las habilidades y destrezas esperadas para el grado que cursan.



Para citar este artículo: Cotto, E. (2012). *Habilidades necesarias para aprender a leer*. Ajetab'al (11), págs 8-14.

## Habilidades necesarias para aprender a leer

Lcda. Eira Cotto Girón

### Resumen

*En el mes de marzo de 2011 la DIGEDUCA evaluó a los estudiantes de primer grado en los departamentos en los que se implementaría un programa de lectura. Como parte de dicha evaluación se aplicó una prueba de alfabetismo emergente adaptada al español (LEE) de la prueba Emergent Literacy profile (Dickinson & Chaney, 1997). En este artículo se presentan los resultados descriptivos de la aplicación realizada en el 2011 que proveen evidencia específica sobre el aprendizaje de la lectura en Guatemala y los elementos que son importantes en su enseñanza, así como un análisis que confirma la relación que existe entre las variables mencionadas en la literatura de otros países respecto a la adquisición de la lectura.*

## Introducción

La investigación del aprendizaje de la lectura y los factores que facilitan o dificultan su desarrollo es de suma importancia para las políticas educativas, entre otros porque sus resultados ponen en evidencia que algunos de estos factores tienen un papel protagónico desde antes de que los estudiantes asistan a la escuela primaria. Además, las diferencias que los estudiantes manifiestan en los primeros años del aprendizaje lector, son consistentes a lo largo de los años y constituyen un buen predictor de su futuro desempeño (Dickinson & McCabe, 2001).

Mucha de la investigación relacionada con la lectura emergente se ha realizado en otros países, como Estados Unidos. En el 2004, USAID/ Juárez y Asociados luego de realizar el estudio Salvemos primer grado (Fortin, 2004), adquirieron los derechos para adaptar la prueba *Emergent Literacy profile* (Dickinson & Chaney, 1997) del original en inglés al idioma español. Luego de un estudio piloto realizado en ese mismo año, no volvió a aplicarse la prueba sino hasta el 2010 cuando USAID la revisó y modificó.

En marzo de 2011, el Ministerio de Educación –MINEDUC– como parte del proyecto de lectura, decidió utilizar la prueba LEE para elaborar una línea base o diagnóstico para describir las estrategias y conocimientos de lectura emergente que muestran los estudiantes de primer grado al inicio del año escolar. Esto se llevó a cabo

en los departamentos de Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chimaltenango, Chiquimula, El Progreso, Escuintla, Guatemala, Huehuetenango, Izabal, Jalapa, Jutiapa, Petén, Quetzaltenango, Quiché, Retalhuleu, Sacatepéquez, San Marcos, Santa Rosa, Sololá, Suchitopéquez, Totonicapán y Zacapa.

## Lectura emergente

Es un proceso que inicia desde el nacimiento y consiste en distintas estrategias, conocimientos y actitudes que son precursores de las formas convencionales de lectura y escritura y que facilitan su aprendizaje (Sulzby & Teale, 1991 y Whiterhurst & Lonigan, 1998; citados en Dickinson & McCabe, 2001).

La lectura emergente se ha relacionado con áreas del desarrollo infantil como el lenguaje oral (Dickinson & McCabe, 2001), con destrezas como la conciencia fonológica –habilidad de reconocer y manipular los fonemas o sonidos más pequeños o que conforman una palabra hablada– y el principio alfabético, que se refiere a la capacidad de asignar a cada sonido o fonema la letra o grafema que lo representa (Wagner & Torgesen, 1987; citado en Dickinson & McCabe, 2001). Se reconoce además que factores como el conocimiento de los aspectos gráficos de un impreso, como las formas de las letras o la organización de una página, también son importantes.

El conocimiento temprano del alfabeto y del principio alfabético son esenciales para el aprendizaje

de la lectura (Adams, 2001 citado en Dickinson & McCabe, 2001). La conciencia que tienen los niños de los sonidos del lenguaje hablado es importante tanto para la lectura como para la escritura y permite que un proceso facilite al otro (Lomax & McGee, 1987; citado en Dickinson & McCabe, 2001).

Factores ambientales como la exposición a la lectura en casa y que los padres o encargados modelen la realización de actividades literarias, favorecen el desarrollo del vocabulario en los niños y facilitan la transición a la lectura y las actividades escolares de tipo académico. Desafortunadamente, la mayoría de los niños que provienen de hogares con bajos ingresos, reciben poca estimulación de este tipo; esto los coloca en una situación desventajosa para aprender a leer, incluso antes de entrar a la escuela. Sin embargo, el simple hecho de proveer educación preescolar apropiada puede tener un impacto benéfico compensando la falta de estimulación en casa y mejorando el desempeño en la mayoría de dominios evaluados, especialmente en el lenguaje y la lectura a corto y mediano plazo (Gilliam & Zigler, 2001 y Barnett, 2001; citado en Dickinson & McCabe, 2001).

## Método

**Participantes:** La prueba se aplicó en 264 establecimientos, de los cuales el 12.4% de las aulas reportaron ser multigrados, es decir, que en el mismo salón se ubican distintos grados que son

atendidos por un solo docente. Se observó que la mayoría (87.6%) eran aulas de primer grado exclusivamente.

Se evaluó a 1,528 estudiantes de primer grado, siendo el 52.4% hombres y el resto mujeres. El 97.4% de los evaluados reportó su edad: la más frecuente es de 7 años con un bajo porcentaje de sobreedad (17% con 9 años o más). Estos datos son consistentes con el porcentaje de estudiantes que informó haber repetido primer grado: 32%, considerando que algunos han repetido más de una vez. También se tomó en cuenta si los estudiantes habían asistido a la escuela preprimaria, encontrando que la mayoría (74.1%) sí lo hizo.

**Instrumento:** El método de aplicación de LEE es individual. El instrumento aplicado consiste de cuatro subpruebas:

- **Identificación de letras:** Se muestran 12 letras agrupadas al azar. Cada grupo contiene mayúsculas, minúsculas, vocales y consonantes. El estudiante debe nombrar o decir el sonido de cada letra.
- **Escritura emergente:** Se compone de la escritura del propio nombre, escritura libre de palabras y dictado. El evaluador puntúa la representación de cada fonema con una letra que pueda ser un sustituto aceptable, aún cuando no sea ortográficamente correcta, y que los fonemas aparezcan en el orden correcto.

- Lectura inicial: Lectura del propio nombre y lectura de palabras familiares. Las palabras familiares son las que aparecen con frecuencia en los libros para niños entre 7 y 9 años, aún cuando no sean fonológicamente consistentes<sup>1</sup>.
- Conceptos impresos y comprensión oral: Evalúa la interacción del estudiante con el material impreso al entregarle un libro que contiene una historia. El evaluador cuestiona acerca del nombre de las partes del libro como el título, autor, inicio de la historia y direccionalidad de la lectura, identificación de una palabra impresa y de una letra. Luego que el evaluador lee el texto al estudiante, le hace preguntas de comprensión.

Adicional a la prueba LEE se recolectaron otras variables, entre ellas una escala de actitud hacia la evaluación, otra de hábitos de lectura y una prueba de matemáticas para la edad preescolar, conocida como PAMI (Prueba de habilidad matemática inicial). Los estudiantes reportaron variables demográficas como sexo, edad, repitencia de primer grado y si habían recibido educación preescolar. Los resultados de estas variables aparecen en el artículo científico Variables relacionadas con la lectura emergente y las matemáticas en la educación inicial<sup>2</sup>.

**Análisis estadístico:** En primer lugar se presentan los resultados descriptivos para cada subprueba, reportando la media obtenida por los estudiantes que completaron la tarea y junto a esta, la desviación estándar (DE) que le corresponde. Adicionalmente se comenta brevemente la relación encontrada entre subpruebas y entre estas subpruebas y algunas de las variables adicionales que se recolectaron en el estudio<sup>3</sup>.

## Resultados<sup>4</sup>

**Identificación de letras:** Los resultados muestran que los estudiantes obtuvieron en promedio 17 puntos (DE=6) de un máximo posible de 24. Al observar el porcentaje de estudiantes que reconoce cada letra, se pudo notar que la mayoría identifica sin ayuda las vocales. En la tabla 1 aparece el porcentaje de estudiantes que identificó sin ayuda las letras.

Tabla 1: Porcentaje de estudiantes que identifica cada letra sin ayuda

Letra	O	I	U	A	E	S	M	P	N	C	T	B
%	90.1	85.9	82.5	81	71.5	67.4	64.4	58.2	38.2	37.2	35.1	31.5
Posición <sup>5</sup>	3	5	10	2	1	4	9	11	6	8	7	12

**Escritura emergente:** El 48% de los estudiantes pudo completar la subprueba de escritura, es decir, realizaron la escritura libre y el dictado. Aunque la mayoría (84%) es capaz de escribir su nombre, un menor porcentaje pudo realizar el dictado (76%) y poco más de la mitad (59%)

Tabla 2: Palabras escritas

	Máxima esperada	Promedio	DE	Puntuación promedio en porcentaje
Dictado	9	4.17	2.34	46%
Escritura libre	6	4.35	3.29	72%

logró escribir palabras de manera libre. En la tabla 2 (arriba) se presenta el promedio en las tareas de dictado y escritura libre.

**Lectura inicial:** Más de la mitad de los estudiantes pudo leer su nombre (67.5%); a ellos se les pidió también que leyeran otras palabras. El 41% de ellos terminó de leer todas las palabras con un promedio de 6 correctamente leídas (5.68, DE=2.60). Los estudiantes que reconocieron mayor cantidad de letras pudieron leer correctamente mayor cantidad de palabras ( $r=0.57^*$ ).

**Conceptos impresos y comprensión oral:** La puntuación promedio que obtuvieron los estudiantes es de 7.34 puntos (DE=2.92), siendo los de aula multigrado quienes obtuvieron menores puntuaciones en esta subprueba. En cuanto a la comprensión oral, la mayoría de los estudiantes (70.2%) respondió la pregunta que hace referencia a un hecho, pero solo el 32.1% pudo hacer correctamente una predicción.

**Relación entre las puntuaciones de lectura y otras variables:** Se encontró relación significativa entre todas las subpruebas de LEE. En cuanto a otras variables medidas durante el estudio, se identificó que estar en un aula multigrado se relaciona con la repetición de primer grado ( $r=-0.20^*$ ). Así como

también que existe relación entre repetir primer grado y no haber asistido a la escuela preprimaria ( $r=-0.21^*$ ). Es importante resaltar que la relación entre la lectura inicial y las variables demográficas como el sexo, el tipo de aula o la repitencia de grado, aunque significativa, es baja. Igualmente, la relación entre educación preescolar y la adquisición de la lectura también es baja. Como se mencionará en el siguiente apartado, esto puede relacionarse con los métodos de enseñanza de la lectura inicial utilizados en las escuelas de preprimaria.

## Discusión y conclusiones

La enseñanza eficaz de la lectoescritura requiere en primer lugar, la práctica intensiva del reconocimiento del nombre, sonido y forma de todas las letras del abecedario. La cantidad de letras que se conoce predice la cantidad de palabras que podrá leerse y escribirse. Se ha hipotetizado que aprender en el orden de frecuencia de fonemas del español, podría facilitar el aprendizaje del principio alfabético (Moreno 2006); sin embargo, los resultados muestran que las vocales son las letras que mejor conocen los estudiantes y son también las primeras en ser introducidas en la enseñanza. Aunque la letra "E" es la más frecuente

en el lenguaje oral, es la letra "O" la más reconocida por los estudiantes. La "U" ocupa el décimo lugar en frecuencia del lenguaje oral pero es la tercera letra más reconocida. Esto es notorio también con las consonantes; por ejemplo la letra "P", aunque está en onceavo lugar en el lenguaje oral, es la segunda consonante que más identificaron los estudiantes. Es evidente que las letras no se aprenden según la frecuencia de aparición en el lenguaje oral, sino por el orden en el que han sido enseñadas y por lo tanto, según la cantidad de exposición que ha tenido el estudiante a ellas.

Es de suponer que en la escritura libre los estudiantes utilizaran los sonidos y las letras que ya conocen, mientras que en el dictado se utilizaron todos o casi todos los fonemas. En la tarea de dictado y escritura libre, puede observarse que los estudiantes obtuvieron mejor puntuación promedio para la tarea de escritura libre (72%) que en el dictado (46%) donde se les pidió que escribieran palabras como comida y oreja, y no se determinó si ya conocían las letras D, J, R, que usualmente se enseñan después del mes de marzo que fue cuando se hizo la aplicación.

Para tener mayor exactitud en la medición de la lectura de palabras en español, es recomendable utilizar aquellas que son fonológicamente consistentes, en lugar de basarse en el criterio de palabras familiares que existe en otros idiomas, pero no en español. El hecho que los estudiantes reconocieran

su nombre -que es a una palabra familiar-, no garantizó que pudieran leer otras palabras. En cambio, la cantidad de letras que identifican sí se relacionó con la cantidad de palabras que pudieron leer y escribir. Una explicación para esto sería que en español se aprende a leer letra por letra y no reconociendo palabras completas.

Es importante mencionar que las variables demográficas no tienen mayor relación con el aprendizaje de la lectura, cuando se desarrollan apropiadamente las destrezas de lectura emergente como los conceptos de impresión, escritura inicial, identificación de letras, entre otros. Por otro lado, para desarrollar la comprensión de los textos que serán leídos, no basta que los estudiantes tengan buena retención de hechos y detalles; es necesario practicar habilidades del lenguaje en general, como la estrategia de hacer predicciones.

La teoría sobre la lectura emergente o alfabetismo inicial propone que los estudiantes que asistieron a la escuela preprimaria inician el aprendizaje de la lectoescritura con una ventaja sobre aquellos que no lo hicieron, lo que podría ayudar a explicar el menor porcentaje de repetición de primer grado entre ese grupo de estudiantes. Por otra parte, posiblemente los estudiantes en aulas multigrado no reciben la cantidad de estimulación necesaria por lo que se encuentran en desventaja al aprender a leer y escribir.

Es importante resaltar que en este estudio se evidenció que la rela-

ción entre asistir a preprimaria y los resultados de lectura inicial es significativa pero baja. Aunque se están llevando a cabo otros estudios de tipo cualitativo para tratar de explicar estos resultados, se hipotetiza que pueden relacionarse con los métodos de enseñanza de lectura inicial que se implementan en las escuelas preprimarias; muchos de ellos poco relacionados con aprender el principio alfabético, adquirir conciencia fonológica o conceptos impresos y más orientados a desarrollar caligrafía y arte. Dada la importancia de la lectura emergente para el aprendizaje de la lectura, es necesario proveer educación preescolar a todos los niños, orientada a desarrollar como mínimo la enseñanza de conceptos impresos, la exposición a los libros, a la lectura y el desarrollo del lenguaje oral.

## Referencias

Dickinson, D. K., & Chaney, C. (1997). *Emergent Literacy Profile*. Newton, MA: Education Development Center.

Dickinson, D. K., & McCabe, A. (2001). Bringing it all together: The multiple origins, skills and environmental supports of Early Literacy. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16 (4), 186-202.

Fortín, A. (2004). Aplicación Piloto: Prueba de aplicación matemática (PAMI) y *Prueba de lectoescritura emergente (LEE)*. Guatemala: USAID/ Juarez and Associates INC.

Moreno, A. Torre, D., Curto, N., & de la Torre, R. (2006). *Inventario de frecuencias fonémicas y silábicas del castellano espontáneo y escrito*. IV Jornadas en Tecnología del Habla. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.

Rubio, F., Rosales, L., & Salanic, V. (2010). *Los fundamentos de la Lectura y Escritura: ¿Qué habilidades tienen los niños(as) al ingresar a primer grado primaria?* USAID/REAULA.

RTI International 2009. *Early Grade Reading Assessment Toolkit* North Carolina The World Bank: Office for Human Development.

## Cita Bibliográfica y Notas Explicativas

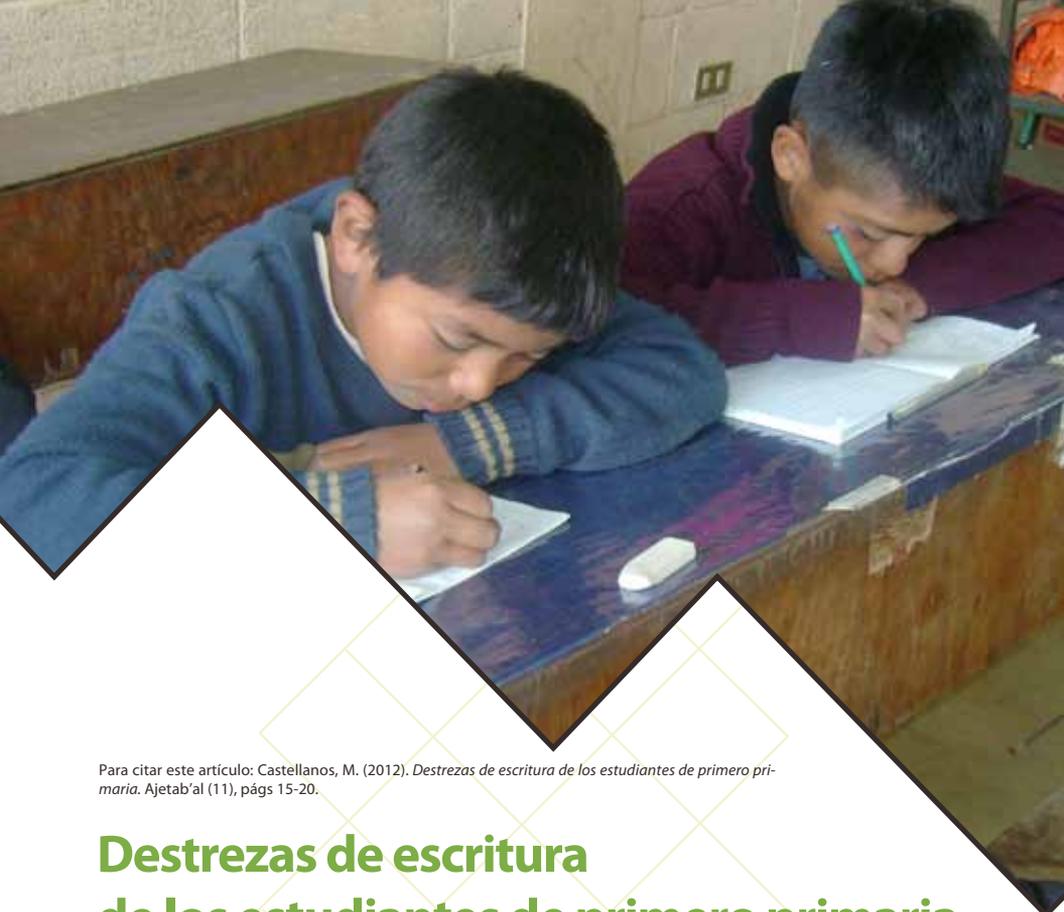
<sup>1</sup>La teoría que respalda la utilización de palabras familiares propone que estas palabras tienen una pronunciación que se desvía de la norma por lo que los estudiantes aprenden a leerlas por medio de la memoria visual (McGuinness, 2004; RTI International, 2009, p. 28). Sin embargo, este tipo de palabras no existe en el idioma español que es un idioma fonológicamente consistente, es decir, que cada letra tiene un solo sonido y cada sonido tiene, usualmente, una sola letra para representarlo (con la excepción de la c,s,z; j,g; c,k,q).

<sup>2</sup>Crf. Cotto, E. y Rosales, L. (2012). *Variables relacionadas con la lectura emergente y las matemáticas en la educación inicial*. Guatemala: DIGEDUCA, inédito.

<sup>3</sup>Para obtener la información completa de la relación entre las subpruebas de LEE y el resto de variables evaluadas durante la aplicación de PAMI y LEE, referirse al artículo científico *Variables relacionadas con la lectura emergente y las matemáticas en la educación inicial*, donde se describe el análisis de la regresión jerárquica aplicada.

<sup>4</sup>Los resultados que se presentan corresponden a un informe preliminar elaborado por la Lcda. Leslie Rosales de USAID, con los datos recabados durante la aplicación en el 2011.

<sup>5</sup>Según la tabla de fonemas ordenados de acuerdo a la frecuencia de aparición en el lenguaje hablado u oral elaborada por Moreno (2006).



Para citar este artículo: Castellanos, M. (2012). *Destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria*. Ajetab'al (11), págs 15-20.

## Destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria

Lcda. Maricarminha Castellanos

### Resumen

*El objetivo de la investigación fue analizar las destrezas de escritura de los estudiantes de primero primaria. Para ello se aplicó una prueba a una muestra de estudiantes en los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Jalapa y Guatemala. Con este instrumento se evaluó el proceso y producto de la escritura. De acuerdo a los resultados, al finalizar el año escolar, los estudiantes de primero primaria aún no tienen la capacidad de escribir una oración. Del total de oraciones escritas, únicamente la mitad escribieron oraciones con un sentido que podía ser interpretado por el lector, aunque presentando con frecuencia errores de léxico, gramática y caligrafía, considerados aceptables por el grado que cursaban. Se evidenció que el 1.8% de los estudiantes alcanzan el Logro en las competencias 5 y 8 de escritura, de acuerdo a lo establecido por el Curriculum Nacional Base.*

## El aprendizaje de la escritura

Escribir es una tarea cotidiana que muchas veces se realiza de manera mecánica; no obstante, la escritura es algo más que trazar palabras: implica la capacidad de elaborar textos con sentido para comunicar un mensaje. Para construirlos se requiere de habilidades cognitivas que deben ser previamente enseñadas y desarrolladas en la escuela. La destreza de escritura es una herramienta básica para la vida, ya que desarrolla en los estudiantes la capacidad de producir información para poder divulgarla.

El lenguaje escrito se considera más complejo que el oral. La expresión escrita y la oral requieren el uso de códigos distintos de acuerdo con situaciones comunicativas concretas. Por un lado, en el lenguaje oral el hablante y el oyente conviven en el momento que dialogan. Por el contrario, la escritura posee un carácter diferido, ya que el lector y el escritor interactúan individualmente con el texto para proporcionar significado al mismo. Esta diferencia se debe a que en el lenguaje escrito, la comunicación es en una sola dirección y es por ello que el emisor no recibe una respuesta inmediata por parte del destinatario del mensaje, debido a la distancia temporal y física existente entre el emisor y el receptor. Esta condición obliga a prestar más atención a la organización lógica de la información, ya que el destinatario tiene que entender todo sin poder pedir aclaraciones (Martínez, 1997).

## Aprendizaje de la escritura de acuerdo al *Curriculum Nacional Base*

En primero primaria los estudiantes deben adquirir la capacidad de identificar, procesar, organizar, producir y divulgar información escrita, lo que se contempla en el área de Comunicación y Lenguaje L1. Para lograrlo, se deben trabajar las siguientes competencias:

- Competencia 5: Se expresa por escrito utilizando los trazos de las letras y los signos de puntuación.
- Competencia 8: Expresa por escrito sus sentimientos, emociones, pensamientos y experiencias.

## Niveles de aprendizaje de la escritura

La adquisición de la lengua escrita por el estudiante puede ser considerada como un proceso que pasa por diferentes niveles de desarrollo.

Wells (1986, en Cassany, Luna y Sanz, 2000), identifica cuatro niveles en la adquisición y el dominio de la lengua escrita que se integran entre sí:

- Nivel ejecutivo: En los primeros años, el estudiante escribe valiéndose de marcas gráficas convencionales o a partir de la imitación de la letra, de manera posiblemente ilegible para el lector, pero no por ello exenta de significado o mensaje para él (Atorresi, 2010). En primero primaria, los estudiantes pasan de

este nivel al funcional.

- Nivel funcional: El estudiante expresa sus ideas de forma escrita; su objetivo principal es transmitir un mensaje con contenido (Cassany, et. al., 2000).
- Nivel instrumental: El estudiante es capaz de buscar y registrar información escrita, lo que se convierte en la vía de acceso a los demás conocimientos (Ibídem, 2000).
- Nivel epistémico: El estudiante tiene un dominio de lo escrito como una forma de pensar y de usar el lenguaje, de manera creativa y crítica. La estructuración del lenguaje y organización del pensamiento se relacionan de manera constante.

## Proceso de la escritura

La producción de textos debe ser entendida como un proceso de composición en el que el escritor, utilizando ciertas estrategias y recursos del código escrito, produce un texto entendible y eficaz comunicativamente. Este proceso se enfoca en las actividades mentales que se realizan durante la escritura (Atoresi, 2010). El modelo define tres etapas que se interrelacionan, intercalan y reiteran interactuando con los conocimientos sobre el lenguaje.

- Planificación: El escritor debe considerar para quién escribe, qué es lo que pretende tratar al escribir y con qué objeto escribe. Los escritores competentes piensan detenidamente lo que quieren decir, cómo lo dirán, en lo que el receptor sabe y el men-

saje que desean transmitirle.

Es sumamente importante hacer un borrador, un esquema, un mapa, una lluvia de ideas, un dibujo, una lista, palabras clave, entre otros, de lo que se desea escribir, tomando en cuenta todas las características que tendrá el texto. El objetivo es ordenar las ideas.

- Redacción: Al escribir, el autor debe tomar en cuenta al receptor, el propósito del texto, la coherencia, la cohesión, la adecuación gramatical, el empleo conveniente del léxico y la aplicación correcta de la ortografía. Mientras escribe y relee el texto, el autor revisa e introduce modificaciones y mejoras. Puede volver a planificar para agregar o quitar alguna idea las veces que sea necesario.
- Revisión: Se debe revisar que el texto que se elaboró se ajusta a lo que se tenía planificado y a las normas del idioma para que sea comprensible al lector. Este debe ser leído minuciosamente para compararlo con los planes previos, concentrándose en el contenido y en la forma del mismo. Posteriormente se realizan las modificaciones de forma, lo cual se refiere a la adecuación de la gramática, la ortografía, los signos de puntuación, la legibilidad y la presentación final del texto escrito.

## Producto de la escritura

El texto que se redacta debe ser claro y entendible para el lector, tomando en cuenta su estructura

y la forma.

- Estructura: Cotempla los aspectos centrales de la escritura. Se refiere a la lingüística textual, que es necesaria para que un texto sea considerado como un acontecimiento comunicativo. Un texto debe tener como requisito coherencia, ya que es necesario que las ideas estén agrupadas y organizadas lógicamente en torno de un tema central; por tanto, las oraciones y párrafos tienen que tener sentido. Además, se considera importante la cohesión textual que es una propiedad de los textos según la cual, las oraciones y los párrafos están interconectadas entre sí por medio de conectores o nexos (Atorresi, 2010). Igualmente, el léxico es importante ya que los estudiantes deben ser capaces de utilizar uno determinado, de acuerdo con el tipo textual que se les exija y al mensaje que deseen transmitir.
- Forma: Contempla la gramática, ortografía y caligrafía. Estos no son considerados aspectos centrales de la escritura. Sin embargo, es elemental verificar su uso, ya que son importantes para la comprensión de los textos.

### Método

Se elaboró una prueba de escritura, en la que presentó a los estudiantes varios dibujos, de los que debieron elegir uno para luego escribir una oración sobre el mismo. Se creó una lista de cotejo para calificar los aspectos del proceso y producto de la escritura. Participaron estudiantes de los depar-

tamentos de Guatemala, Jalapa, Huehuetenango y Quiché. Para reportar los resultados, un grupo de expertos calificó un porcentaje de las pruebas aplicadas que se escogieron a través de una muestra aleatoria; el total fue de 661 pruebas.

### Resultados de la evaluación

- Al finalizar el año escolar, la mayoría de estudiantes se encuentra en el nivel de aprendizaje ejecutivo, ya que escriben trazos



Estudiante de primero primaria.

- que con frecuencia no forman palabras u oraciones, lo que los hace ilegibles para el lector. Se esperaba que los estudiantes estuvieran en el nivel funcional para transmitir información en una oración.
- En relación al proceso de escritura, la mayoría de los estudiantes de primero primaria demostraron tener la capacidad para seguir las instrucciones que se les pide, en este caso fue escoger un dibujo. Sin embargo, solo la mitad escribió una oración relacionada con la imagen; el resto colocó una palabra. Esto indica que no todos pueden realizar descripciones escritas de carac-

terísticas de personajes incluidos en los dibujos, como lo establece el CNB (MINEDUC, 2007) o bien, aún no tienen la habilidad para escribir una oración con sentido y gramaticalmente correcta sobre una ilustración.

- Respecto a la estructura, se comprobó que solo la mitad de las oraciones tenían sentido, el resto carecían de dicha estructura que asegura la coherencia en la presentación de sus ideas, como lo determina el CNB (MINEDUC, 2007). Por otro lado, las oraciones presentaron errores en el léxico, sobretodo en la omisión y sustitución de letras.
- Las categorías gramaticales más utilizadas fueron sustantivo, verbo y artículo, pero no el adjetivo, como es esperado según el CNB, que además no contempla el uso del verbo en este grado. Se encontraron oraciones compuestas de sujeto y predicado. En cuanto a la ortografía, los estudiantes demostraron poca capacidad para utilizar mayúsculas y minúsculas, así como para elaborar oraciones con punto final. Respecto a la caligrafía, los textos fueron escritos principalmente con letra de molde. Se encontró adecuada capacidad para escribir en relación a la dirección, pero se presentaron errores al separar las palabras.
- Se evidenció que el 1.8% de los estudiantes alcanzan el Logro en las competencias 5 y 8 de escritura del CNB, que se refieren a que en primero primaria, los estudiantes deben ser capaces de expresar por escrito utilizando

los trazos de las letras y los signos de puntuación, así como expresar por escrito sus sentimientos, emociones, pensamientos y experiencias.

- Se creó un índice de calidad de la escritura donde se sumaron los indicadores de Logro propuestos por el CNB, así como algunos aspectos que se consideraron importantes de acuerdo a la edad de los niños. Estos resultados indicaron que el 51% de los estudiantes se encuentra dentro del promedio esperado para el grado.
- Al mismo tiempo, se realizó un análisis de regresión y se encontró que el sexo influye en el desempeño de la escritura, siendo las mujeres quienes presentaron mejores resultados. Igualmente, se hizo un análisis de varianza para verificar si existieron diferencias entre los departamentos participantes y se evidenció que Guatemala obtuvo los mejores resultados con una diferencia mayor.

## Recomendaciones para docentes

- **Convertir la idea de la escritura, de ser una actividad para reproducir textos a una para producir textos.** Es necesario cambiar el concepto que se tiene de la escritura como una actividad de transcripción de palabras y considerarla como una producción de significados. Sobre todo considerando que la escritura es un instrumento para la comunicación y desarrollo del

pensamiento. Además estimula el desarrollo cognitivo y lingüístico, por lo tanto, favorece el aprendizaje de todas las áreas curriculares y fomenta el desarrollo social.

- **Enseñar el proceso de la escritura.** Desde el punto de vista cognitivo, en la escritura interactúan tres etapas: planificación, redacción y revisión. Es importante que el docente enseñe a los estudiantes el proceso de producción de un texto pues de esta manera, podrá formar escritores reflexivos, críticos, creativos y autónomos.
- **Orientar la enseñanza de la escritura a los procesos cognitivos.** Es fundamental enseñar al estudiante a que al comunicarse lo haga de manera coherente, lo que obliga a revisar y reajustar sus ideas. De este modo desarrolla sus habilidades cognitivas, se facilitan y se concretan en habilidades cognitivas-lingüísticas como describir, resumir, explicar, justificar, argumentar y demostrar, para construir los textos de forma estructurada.
- **Considerar la habilidad de leer y escribir como aspectos que mejoran el desempeño.** La lectura es complementaria de la escritura, ya que el escritor al producir, debe leer varias veces para verificar e ir modificando algunos aspectos para hacer que el texto sea claro y cumpla con el objetivo. Es por ello que la lectura se realiza antes, durante y después de escribir.
- **Permitir que los estudiantes sean creativos.** Con la creativi-

dad se estimula la imaginación y el pensamiento de los estudiantes. Para que los docentes puedan enseñar a cómo ser creativos, deben recordar la importancia del producto de la escritura. Además fomentar la libre expresión, hacer actividades como escribir historias, contar experiencias, crear personajes, entre otras.

- **Conocer la dimensión social de la escritura.** La escritura sirve como un medio de interacción social. Se escribe para expresar ideas, conocimientos, sentimientos y para retener información. Al saber esto, el estudiante podrá tomar conciencia de las demandas de la audiencia y profundizar sus conocimientos sobre el lenguaje como herramienta para pensar, comunicar, aprender y solucionar problemas. Los docentes deben realizar actividades que lleven a los estudiantes a descubrir la función social del lenguaje escrito, las cuales pueden realizarse a través de situaciones reales, oportunas y con propósito.

## Referencias

- Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREALC/ UNESCO Santiago.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Martínez, M. (1997). *Proceso de lectura y escritura*. Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.
- Ministerio de Educación. (2007). *Curriculum Nacional Base del Nivel Primario*. Guatemala: DIGECADE.



Para citar este artículo: Castellanos, M. (2012). *Destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria*. Ajetab'al (11), págs 21-26.

## Destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria

Lcda. Maricarminha Castellanos

### Resumen

*Para analizar las destrezas de escritura de los estudiantes de tercero y sexto primaria, se aplicó una prueba de escritura a una muestra de estudiantes en los departamentos de Huehuetenango, Quiché, Jalapa y Guatemala. De acuerdo a los resultados, al finalizar el año escolar, los estudiantes desconocen el proceso para elaborar un texto, ya que demostraron dificultad para elaborar un borrador y una versión final. En relación al producto de la escritura, se encontraron textos carentes de coherencia textual y con conectores repetitivos. Se reflejó una baja riqueza léxica y errores al unir o separar palabras, en la supresión de sonidos y en la transcripción fonética. Las oraciones presentaron errores en la concordancia gramatical y en ortografía. Se realizó un índice de calidad de la escritura, cuyos resultados indicaron que el 72.44% de los estudiantes de tercero y el 75.53% de sexto primaria, se encuentran dentro del promedio esperado para el grado.*

## La escritura

La escritura es el uso consciente, reflexivo y controlado del código escrito para generar eventos comunicativos. No se limita al uso de signos, al trazo de grafías o a la rutina de copiar algo escrito. Por el contrario, implica ser capaz de escribir no solo palabras sino textos, ya que la verdadera función de la escritura es comunicar un mensaje por escrito (Atorresi, 2010).

Escribir es algo más que plasmar ideas en un papel. Supone intentar resolver un problema mediante un proceso durante el cual, el autor debe determinar si el producto que va logrando se ajusta a sus objetivos, a la selección y a la aplicación de estrategias que permitan desarrollar de manera eficaz sus ideas (Martínez, 2004).

## Aprendizaje de la escritura de acuerdo al *Curriculum Nacional Base*

La competencia de escritura desarrolla en los estudiantes la capacidad de identificar, procesar, organizar, producir y divulgar información. El *Curriculum Nacional Base* –CNB– para tercero y sexto grados, contempla la competencia número 5 en la que los estudiantes deben ser capaces de producir textos de diversos géneros, como medio de expresión, adaptados a requerimientos personales, escolares y socioculturales. Así como la competencia 7 que hace referencia a que los estudiantes deben expresarse utilizando elementos normativos del

lenguaje escrito. Ambas se consideran habilidades básicas para la vida. Aprender a escribir significa aprender a organizar ideas, construir textos con coherencia lógica, adaptar el estilo según el destinatario, el tema tratado y el tipo de texto. Por lo que se debe enseñar a seleccionar las ideas relevantes al tema del escrito, adecuarlas a la situación comunicativa y respetar las normas de la escritura.

## Evaluación de la escritura

Para ambos grados se elaboró una prueba de escritura en la que se solicitó a los estudiantes que redactaran un texto a partir de un tema propuesto. El propósito fue conocer los elementos de la escritura que los estudiantes dominan. Para ello, debían escribir un borrador y una versión final, revisar su redacción y realizar modificaciones. Se creó una rúbrica para calificar los aspectos del proceso: elaboración de borrador y versión final, elección del tema y producto de la escritura: estructura (coherencia textual, cohesión textual y léxico) y forma (gramática y ortografía).

Se evaluaron establecimientos de los departamentos de Guatemala, Jalapa, Huehuetenango y Quiché. Para reportar los resultados, se calificó un porcentaje de las pruebas aplicadas, las cuales se escogieron a través de una muestra aleatoria. El total de las pruebas calificadas para tercero primaria fue de 706 y para sexto primaria, de 519.

## Resultados de la evaluación

- Con el objetivo de verificar el proceso de escritura, se solicitó a los estudiantes que realizaran un borrador para hacer las correcciones necesarias y presentar una versión final, tal como lo establece el CNB. Al tener los dos productos, la versión final no evidenció mejorías en la redacción, lo cual refleja que se concibe la escritura meramente como un producto, que los estudiantes desconocen el proceso para elaborar un texto y que no se refuerza en el aula, representando así una pérdida de oportunidad para que los niños sean corregidos oportunamente al momento de planificar.
- El CNB (MINEDUC, 2007) indica que los estudiantes deben identificar el tema alrededor del cual se redacta un párrafo o un conjunto de párrafos que conforman una historia. En general, los estudiantes sí redactaron un texto escogiendo uno de los tres temas propuestos. Un pequeño porcentaje evidenció dificultad para adecuarse a una situación comunicativa determinada.
- En relación al producto de la escritura, se considera como aspecto central la coherencia textual, para verificar si los estudiantes agrupan y ordenan lógicamente sus ideas en inicio, desarrollo y fin, en torno a un tema, para que este sea comprendido por el lector. La mayoría de los textos escritos por los alumnos de tercero primaria no presentan introducción, el desarrollo del tema es repetitivo y no tienen conclusión. Mientras que los estudiantes de sexto primaria presentan en el texto una introducción, un desarrollo de tema –aunque con frecuencia aparece un contenido repetitivo– y una conclusión que no siempre aparece. Solo un porcentaje muy bajo de ambos grados es capaz de organizar las ideas de forma lógica, sin repeticiones y ausencias de contenido. Lo anterior refleja que en su mayoría, aún no cuentan con la capacidad de redactar textos coherentes, sus escritos carecen de estructura y significado, presentan ideas repetidas o son contradictorios.
- Un aspecto que se encuentra relacionado y es dependiente de la coherencia es la cohesión textual, que consiste en conexiones lógicas entre las oraciones y párrafos a través de palabras llamadas conectores (Cassany, Luna y Sanz, 2000). Aunque los estudiantes de tercero y sexto grados los utilizan, los colocan de forma repetitiva. Con frecuencia conectan las oraciones con “y”, a pesar de que muchas veces no tiene relación, dificultando la fluidez y comprensión de la lectura.
- Existe una baja riqueza léxica pues la cantidad de palabras nuevas en el texto es poca, en relación al total de palabras del mismo, lo que refleja que los estudiantes no profundizan las ideas que desean expresar y repiten el mismo discurso. En

tercero primaria se encontraron más errores léxicos, específicamente al unir o separar palabras, en la supresión de sonidos y en la transcripción fonética. En sexto, se redujo la cantidad de faltas en el léxico, lo que demuestra que a medida que avanza el grado, los estudiantes van remediando esta dificultad.

- Igualmente se evaluó la concordancia gramatical entre género y número en el artículo, sustantivo y adjetivo; de número, persona y tiempo en el sustantivo, y verbo, cuando se redactan oraciones. Los estudiantes de tercero primaria fueron quienes presentaron mayor dificultad en este aspecto a diferencia de los textos elaborados por los estudiantes de sexto. Esto podría deberse a aspectos de bilingüismo; la dificultad del proceso se puede apreciar en los errores que cometen las personas cuyo primer lenguaje no establece esa diferenciación y que tratan de aprender un segundo idioma en la que sí se marca esta diferencia (Pérez, 1990).
- Otro de los aspectos puramente de forma es la ortografía, que demostró ser el reto más grande de los estudiantes en ambos grados. Se mostró más dificultad en el uso de signos de puntuación, lo que se hace evidente al tratar de identificar los párrafos y oraciones. También aparecieron errores en el uso de acentuación y reglas ortográficas. El lenguaje escrito necesita ser lo más claro posible, ya que no hay

oportunidad para quien escribe, de hacer aclaraciones al lector.

- Se estableció un índice de calidad de la escritura para explicar el desempeño en esta área. Los resultados indicaron que el 72.44% de los estudiantes de tercero primaria y el 75.53% de sexto, se encuentran dentro del promedio esperado para el grado. Esto significa que no todos los estudiantes tienen la capacidad de elaborar un texto de acuerdo a los requisitos esperados.
- También se verificó si existen factores que explican el desempeño en escritura. Al respecto, se encontró que el sexo es determinante en los resultados únicamente de tercero primaria, siendo las mujeres quienes logran un mejor desempeño.
- La edad influyó en el desempeño de los estudiantes de sexto grado; obtuvieron mejores resultados quienes tienen la edad esperada para el grado cursado y no los que tienen sobriedad.

## Recomendaciones para los docentes

- **Transformar la idea de la escritura, de ser una actividad para reproducir textos a una para producir textos.** Es necesario cambiar la visión tradicional que se tiene de la escritura para transformarla en un enfoque holístico, en el que se pongan en práctica los aspectos cognitivos que requiere producir un

texto. En la escuela el enfoque de enseñanza de la escritura ha sido el de reproducir textos, a través de copias y dictados. Los docentes únicamente evalúan aspectos de forma como la gramática, la ortografía y la caligrafía, pero dejan a un lado la lingüística textual, que es el eje central de la escritura. Se debe transformar el enfoque tradicional de la escritura y considerarlo como una expresión de ideas y sentimientos, así como una socialización de los conocimientos producidos. Esto se puede lograr a través de actividades de escritura reales, es decir, que se practique escribiendo una carta, una receta, instrucciones, entre otros.

- **Enseñar el proceso de la escritura.** Es importante que el docente enseñe a los estudiantes el proceso de producción de un texto. Para ello, hay que prestarle atención a la etapa de planificación, ya que en esta es donde el niño deberá reflexionar sobre lo que va a escribir y debe ser concebida como una oportunidad para crear y compartir producciones. El docente puede activar los conocimientos previos del estudiante sobre el tema que quiere escribir o bien, fomentar el diálogo para que genere mentalmente el contenido que utilizará para escribir su composición y que pueda ir pensando cómo organizarlo, a qué audiencia pretende llegar y el objetivo que desea alcanzar. Es en este momento cuando se

enseña al estudiante a elaborar un borrador, utilizando lluvia de ideas, mapas conceptuales, esquemas, etcétera.

Respecto a la redacción, se debe procurar que los docentes den a los estudiantes la oportunidad de expresar sus ideas, autocorregirse, reformular y mejorar lo que han escrito. Cuando se revise el texto, el docente se debe enfocar en verificar que lo escrito tenga relación con las intenciones primarias del alumno. Se debe explicar que el primer intento de escritura no puede ser considerado como la composición final, ya que a medida que regrese a lo ya escrito, el estudiante podrá verificar si está o no transmitiendo el mensaje original.

- **Enfocar la coherencia y cohesión textual como aspectos centrales de la escritura.** El docente debe desarrollar estrategias pedagógicas para que los estudiantes no trasladen la forma de comunicación oral espontánea al texto escrito, sino que a través de la planificación organicen las ideas. Es importante que la enseñanza de la escritura oriente al estudiante a que pueda elaborar textos con estructura, organización y sentido, elementos decisivos para interpretar un texto. Para trabajar la coherencia, se debe enseñar a distribuir correctamente la información en la que se evidencia una introducción, desarrollo y conclusión. El contenido no

puede ser repetitivo y se debe evitar colocar información innecesaria y confusa. Esto se logra al escribir basado en un objetivo y tomando en cuenta el interés del lector.

En relación a la cohesión, es importante trabajar el uso adecuado de los conectores. Muchos de los estudiantes los conocen y los utilizan al hablar, pero no toman conciencia de la importancia de recurrir a ellos al momento de escribir para relacionar las ideas y permitir una lectura fluida. Al mismo tiempo, logran darle vida al texto, ya que unen las oraciones y párrafos para evitar que se vean como una lista aislada de ideas.

- **Considerar la importancia de la lectura para mejorar la escritura.** Antes de empezar a escribir, es importante que los docentes fomenten la lectura en los estudiantes, pues les permitirá tener más ideas para plasmarlas. Mientras se escribe, es importante resaltar el ir leyendo la redacción para verificar que se establezca una coherencia entre lo escrito. Al finalizar la escritura, se debe volver a leer con una visión crítica para revisar y corregir el texto.

Martínez, M. (2004). *Estrategias de lectura y escritura de textos*. Cali: Cátedra UNESCO-Universidad del Valle.

Ministerio de Educación. (2007). *Curriculum Nacional Base del Nivel Primario*. Guatemala: DIGECADE.

Pérez, M. (1990). ¿Cómo determinan los niños la concordancia de género? *Revista Infancia y Aprendizaje* 50, (1).

## Referencias

Atorresi, A. (2010). *Escritura. Un estudio de las habilidades de los estudiantes de América Latina y el Caribe*. Santiago: OREAL/ UNESCO Santiago.

Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (2000). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.



Para citar este artículo: Franco, R. (2012). *Niños de escuela en Alta Verapaz participaron en Torneo latinoamericano de juegos on-line*. Ajetab'al (11), págs 27-29.

## Niños de escuela en Alta Verapaz participaron en Torneo latinoamericano de juegos *on-line*

*Lic. Roberto Franco*

### Resumen

*Estudiantes del tercer grado del Nivel de Educación Primaria de la Escuela Oficial Rural Mixta Cantón Los Ángeles, ubicada en el municipio de Santa Cruz Verapaz, Alta Verapaz, participaron en el Primer torneo latinoamericano de juegos on-line de Matemáticas y Ciencias.*

Yulissa Azucena Güé Hernández de 9 años, ganó el primer lugar en el juego individual de Ingenio, superando a los estudiantes de otros países de la región que participaron en dicho torneo. Güé también participó junto a 11 compañeros en la categoría grupal del juego Sorpresas Mágicas.

Para ello, ingresaron a [www.torneos-latinoamericanos.org](http://www.torneos-latinoamericanos.org), en donde los estudiantes fueron inscritos y gozaron de la oportunidad de practicar con el fin de ambientarse a la mecánica de los programas, permitiéndoles así agilizar sus destrezas.

Carlos Alfredo Veliz, docente de tercer grado, afirmó que los menores estuvieron motivados por formar parte de este certamen, pese a las dificultades técnicas a las que se enfrentaron como el no contar con un laboratorio de computación, debido a que no hay espacio para ello, por lo que decidió llevar su propia computadora portátil y un modem para Internet.

Gracias a Dios y al esfuerzo de ellos mismos, logramos obtener el cuarto lugar en el primer juego donde participaron los 12 alumnos, a pesar de contar solo con una computadora para trabajar, pero esto no fue un obstáculo para concluir y ganar, expresó Veliz.



Yulissa alcanzó los 100 puntos en el juego Ingenio en el menor tiempo, superando así a estudiantes de otros países de la región.

El docente agradeció a los padres de familia el permitir que sus hijos estuvieran practicando en horario extraescolar, así como a las autoridades de la escuela y a la Dirección Departamental de Educación de Alta Verapaz por el apoyo proporcionado.

## Entregan premio

De los 12 estudiantes inscritos en el juego grupal de Sorpresas Mágicas y en el individual de Ingenio, Yulissa obtuvo el mayor puntaje (100 puntos) en el menor tiempo, razón por la cual se hizo acreedora a un premio otorgado por el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile, institución organizadora del evento.

Representantes de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA– del Ministerio de Educación, fueron los encargados de hacer la entrega oficial de un reproductor portátil de MP3 y una medalla a Güé, así como un diploma de participación a los 12 estudiantes de la escuela que se inscribieron en el torneo.

## Sobre los Juegos on-line

El 24 de junio de 2011, se llevó a cabo el Primer torneo de los Juegos latinoamericanos on-line de Ciencias y Matemáticas, organizado por la Universidad de Chile y auspiciado por entidades gubernativas y no gubernamentales de varios países, incluyendo Guatemala. Fue a través de la DIGEDUCA que los docentes del sector público y privado recibieron la invitación para participar e inscribir a sus estudiantes en ambas categorías.

Niños de escuela en Alta Verapaz participaron en Torneo latinoamericano de juegos on-line



La licenciada Florencia Urizar, relacionista institucional de la DIGEDUCA, hizo entrega del reconocimiento, frente a los padres de Yulissa, docentes, autoridades educativas y compañeros de clase.

## Galería



Carlos Alfredo Veliz, docente (extremo izquierdo) y Darwin Osdahi de León López, director (extremo derecho), junto a los estudiantes de tercer grado de la Escuela Oficial Rural Mixta Cantón Los Ángeles.



Yulissa junto a sus compañeros fueron entrenados para participar en el juego grupal Sorpresas Mágicas.



Yulissa leyó frente a sus compañeros el diploma de reconocimiento. El día del evento estuvo acompañada por sus padres y compañeros de aula.



Dirección General de Evaluación  
e Investigación Educativa

-DIGEDUCA-

Ministerio de Educación de  
Guatemala

Agosto 2012