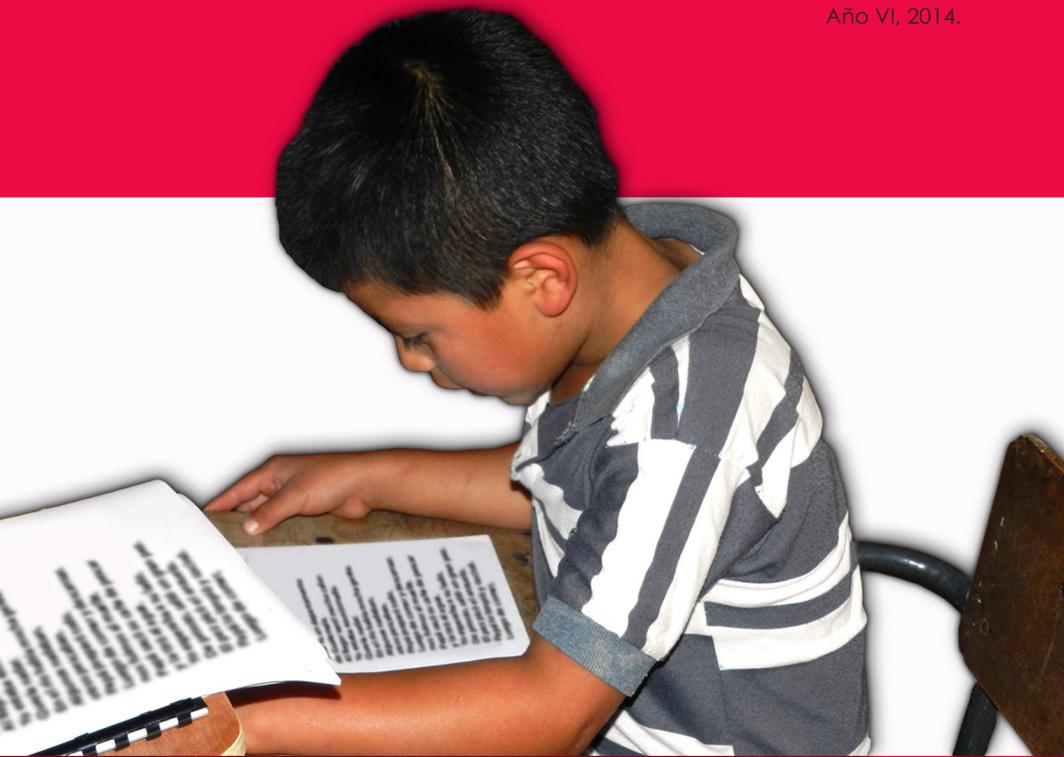


Ajetab'al

Evaluator

Boletín número 15

Año VI, 2014.



El efecto del ¿capital cultural?

Estudio exploratorio de las variables del docente que inciden en el rendimiento

Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango

¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial?



www.mineduc.gob.gt/digeduca

MINEDUC – DIGEDUCA

Presentación

La DIGEDUCA es generadora de información accesible y útil para las audiencias interesadas en conocer la realidad educativa del país. Por ello, además de evaluar, dedica esfuerzos en la investigación de temas que pueden ser puntos clave para encauzar acciones que promuevan el mejoramiento de la calidad educativa. Dicha investigación ayuda a dar sentido a los resultados de la evaluación, que por sí mismos y fuera de contexto pueden ser poco informativos.

En este ejemplar aparecen cuatro temas relacionados con el área de investigación educativa: el primero presenta una reflexión del efecto del capital cultural en el rendimiento educativo de los estudiantes graduandos evaluados desde el año 2006 al 2013; cómo afecta al estudiante la inversión del tiempo libre y en el hogar, las actividades culturales como bibliotecas, centros culturales, etc. al margen del nivel socioeconómico.

Seguidamente, se muestra un estudio exploratorio que se hizo con una muestra de niños de primer grado de primaria del año 2009. Se quisieron identificar qué variables del docente inciden positiva o negativamente en el rendimiento estudiantil, como por ejemplo el tiempo de experiencia docente, el aprendizaje individual, la asignación y revisión de tareas, entre otras.

¿Cuántos estudiantes del sector oficial aprenden a leer al finalizar el primer grado de primaria? Para resolver esta interrogante, se aplicó una evaluación de fluidez lectora (Evaluación Basada en Currículo) a estudiantes de primero primaria de dos escuelas rurales del departamento de Chimaltenango. Se buscó describir factores relacionados con la fluidez de lectura para conocer qué variables influyen positivamente y cuáles no marcan diferencia en los resultados, como la asistencia a preprimaria, la repitencia estudiantil, las características familiares [si los padres saben leer], el acceso a libros de lectura, si se lee para aprender, entre otros.

¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial?, es el artículo final elaborado a partir de los resultados presentados por la doctora Enriqueta Salazar y que, como un tributo póstumo, se traduce en estas letras para compartir con investigadores y profesionales de la educación, la puesta a prueba de un modelo aditivo que toma como variables explicativas de la comprensión lectora a la fluidez lectora, a la habilidad fonológica y a la sintomatología de deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura.

Deseamos que este material sea de interés de todos para continuar con los procesos que contribuyan al análisis, reflexión y búsqueda de la calidad en la educación nacional.

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. Viviane Yvette Bolaños Gramajo
Lcda. Sayra Cardona
Lcda. María José Castillo Noguera
Lcda. Eira Idalmy Cotto Girón
Dra. Clara Enriqueta Salazar Meléndez

Diseño, diagramación y portada

Lic. Roberto Franco Arias

Edición

Lcda. María Teresa Marroquín Yurrita

© DIGEDUCA Año VI, 2014 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 citar: Boletín 15-14 Ajetab'al 15-2014, 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

Guatemala, agosto de 2014.

Índice

- 1** El efecto del ¿capital cultural?
Pág. 1
 - 2** Estudio exploratorio de las variables del docente que inciden en el rendimiento
Pág.10
 - 3** Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango
Pág. 17
 - 4** ¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial?
pág. 23
-

El efecto del ¿capital cultural?

Lcda. Viviane Yvette Bolaños Gramajo

¿Qué efecto ha tenido el capital cultural de los estudiantes en el rendimiento de las evaluaciones de graduandos que realizó la DIGEDUCA durante los años 2006-2013? ¿Qué elementos del análisis de Bordieu sobre el capital cultural enriquecen la reflexión sobre el efecto de este factor?



Para citar este artículo: Bolaños, V. (2014) *El efecto del ¿capital cultural?* Ajetab'al(15), págs. 1-9.

Resumen

En este documento se reflexiona sobre el efecto del capital cultural en el rendimiento educativo de los estudiantes graduandos evaluados por la DIGEDUCA durante el período 2006-2013. Se tomó como referente lo que describe Bordieu (2014) sobre el tema y los resultados de las evaluaciones para introducir la razón y el método de experimentación estadística descriptiva e inferencial. Considera como capital cultural a la expresión sucinta del tiempo invertido por una persona para conocer diferentes manifestaciones de la cultura, que tiene implicaciones sobre los resultados de los estudiantes de diferentes clases sociales con relación al éxito escolar. Para el análisis se elaboró un indicador de capital cultural para cada año tomando en cuenta variables como si el estudiante asistió a escuela preprimaria, la frecuencia de lectura de periódicos, la asistencia de los padres a la escuela, etc. Los resultados develaron que los indicadores culturales de los años 2006 al 2013 correlacionaron significativamente con el Logro en Matemáticas y Lectura, lo cual puede entenderse que en la medida que el estudiante posee una posición más alta en el nivel cultural, se incrementa el Logro del estudiante, particularmente en Lectura.

Capital cultural

El capital cultural es el reflejo de la trayectoria individual ante la presencia, diversidad y riqueza de experiencias culturales. En otras palabras, el capital cultural es una expresión sucinta del tiempo invertido por una persona para conocer diferentes manifestaciones de la cultura. La RAE (2001) define la cultura como "conjunto de conocimientos que permite a alguien desarrollar su juicio crítico. Conjunto de modos de vida y costumbres, conocimientos y grado de desarrollo artístico, científico, industrial, en una época, grupo social, etc." El capital cultural se ha estudiado en varios ámbitos, particularmente en la influencia que ejerce en el contexto educativo. Bordieu la considera un principio de diferenciación tan poderoso como el capital económico. Refiere que ha de comprenderse y considerarse en las estrategias educativas por las implicaciones que este factor posee en el contexto social y político ya que se plantea como una hipótesis, para dar cuenta sobre los resultados de los estudiantes de diferentes clases sociales con relación al éxito

escolar. Indica que el capital cultural y el tiempo invertido forman parte de los beneficios de la inversión escolar de tal manera que, "...el rendimiento de la acción escolar depende del capital cultural previamente invertido por la familia... el rendimiento económico y social del título escolar, depende del capital social, también heredado y que puede ponerse a su servicio" (1989).

En el ámbito educativo, el informe de Factores Asociados de Graduandos 2008 de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–, revela que el efecto de la cultura es mayor que el de capital socioeconómico (DIGEDUCA, 2008). Estas reflexiones invitan a considerar los beneficios de la cultura no solo como efecto en el rendimiento de los estudiantes sino como causal de mejores condiciones de vida de las personas, que enriquecen los paradigmas, el caudal de conocimientos y los referentes conceptuales a partir de los cuales las personas toman decisiones.

El capital cultural posee una función social y se enriquece progresivamente en la medida que la persona incrementa sus referentes de conocimiento y experiencia, por lo tanto, este proceso no es exclusivo de personas en sus primeros años de vida. Tiene lugar progresivamente y en dimensiones sujetas a la iniciativa, interés y disposición para experimentar, discurrir, evaluar y retroalimentar de forma individual o colectiva. La investigación del efecto del capital cultural en el aprendizaje permite generar conocimiento no solo para el grupo en el que se estudia, también aplica a la interacción intergeneracional y como producto del conocimiento científico, posibilita el planteamiento de nuevas preguntas de investigación. En este sentido, la Evaluación Nacional de estudiantes de último año del ciclo diversificado (también conocida como Graduandos), consti-

Bourdieu (1989) analiza el factor cultura que se privilegia en el ámbito educativo con mayores recursos económicos (en virtud de la estrecha relación del factor cultural y socioeconómico), así como la relación de la cultura con el éxito académico. Reflexiona cómo el capital cultural posee un efecto en la sociedad ya que contribuye a mantener la conservación del sistema y composición social así como la prolongación intergeneracional del poder (en sus diversas facetas socioeconómicas).

tuyó un paso trascendental que inició la transformación del sistema educativo hacia mejores condiciones de calidad educativa, debido a que los resultados de las evaluaciones aportan información oportuna que contribuye al análisis del estado de la situación del sistema educativo y la toma de decisiones de amplio alcance (político local, institucional, individual).

Evaluación de Graduandos

En el año 2013, la DIGEDUCA cumplió siete años de evaluar a estudiantes graduandos. Inició en el 2006, con 84 111 y se ha incrementado año con

año. En el 2013 se evaluaron 141 930 estudiantes: 57 000 más que en el 2006. Durante el período 2006-2013, se evaluó un total de 915 162 estu-

diantes. Una proporción de siete por cada 10 estudiantes del sector privado, dos del sector oficial y una minoría de otros sectores. La mayoría estudian en la jornada vespertina (37,36%) y plan regular (77,28%). Otros estudiantes en la jornada matutina (32,91%), doble (27,51%) u otras jornadas; de plan fin de semana

(19,25%), sabatino (2,47%) u otros planes de estudio. La mayoría con estudios en la rama de Bachillerato (siete por cada 10 estudiantes), seguido por estudiantes de Perito (23,72%) y Magisterio (21,55%). Con menor elección Secretariado (7,09%) y rama técnica (0,47%).

¿Cuáles han sido los resultados de la Evaluación de Graduandos durante los años 2006-2013?

Para responder esta pregunta es relevante indicar que los estándares educativos contribuyen a mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje que involucra como papel fundamental la medición, evaluación y retroalimentación del desempeño. Las evaluaciones que realiza la DIGEDUCA se basan en el *Curriculum Nacional Base –CNB–* y están alineadas a este, de tal manera que las pruebas son indicadores del logro de los estudiantes en el constructo que se evalúa (Matemáticas y Lectura). En este contexto las evaluaciones están diseñadas y calificadas con la Teoría de Respuesta al Ítem y los resultados son indicadores de logro que representan el conocimiento mínimo que se espera que

los estudiantes posean. El proceso técnico de calibración concurrente establece una métrica común para ítems y estudiantes, lo cual permite generalizaciones entre estudiantes de diferentes establecimientos y diferentes años sin que sus características particulares constituyan una limitante para el análisis. Esta ventaja metodológica y técnica nos lleva a responder la interrogante relacionada con el desempeño de los estudiantes en estas pruebas estandarizadas: ¿qué resultados se observan en las pruebas de Matemáticas y Lectura?

De la población evaluada entre el 2006 y el 2013, un total de 51 258 de estudiantes evaluados ha obtenido el Logro en Matemáticas (5,70%)

y 174 532 en Lectura (19,59%). Esto quiere decir que estos estudiantes se han ubicado en un nivel de desempeño Satisfactorio o Excelente, según los conocimientos adquiridos en el grado que cursan. Aunque los porcentajes con relación al Logro no son alentadores, alrededor del 31% de estudiantes (283 322) se ubicó en el nivel de desempeño Debe Mejorar en Matemáticas y 23,70% (211 164) en Lectura. Para la prueba de hipótesis se aplicó un análisis de varianza con Post Hoc de Bonferroni que confirmó que la cohorte de 2013 superó la proporción de Logro de años anteriores. También confirmó que los estudiantes de sexo masculino del área urbana, del sector privado, de jornada matutina y plan regular, superaron la proporción de Logro en Matemáticas y Lectura de las

"En el esfuerzo de lograr una educación con calidad, no puede olvidarse las complejidades sociales, las condiciones de subdesarrollo del país, los actores que intervienen en el proceso educativo y sus propias realidades, entre otros factores".

estudiantes del área rural, en los demás sectores, jornadas y planes de estudio. En Matemáticas, no se encontró diferencias estadísticamente significativas entre la proporción de Logro de ladinos y extranjeros. Estudiantes mayas superaron a garífunas y xinkas (entre quienes no se encontró diferencias estadísticamente significativas).

En Lectura, se observó la mayor proporción de estudiantes con Logro en la etnia ladina. Estudiantes extranjeros superaron a mayas, garífunas y xinkas. De igual manera que en Lectura, mayas superaron a estos últimos dos grupos (entre quienes tampoco se observó diferencias estadísticamente significativas). Se confirmó que durante los últimos siete años de evaluación, la rama técnica superó la proporción de estudiantes con Logro en Lectura de todas las ramas. Estudiantes bachilleres superaron la proporción de Logro de Lectura de magisterio, perito y secretariado. Perito superó a magisterio y secretariado (esta última registró la proporción de estudiantes con Logro más bajo).

En Matemáticas, no se encontró diferencias estadísticamente significativas entre bachillerato y la rama técnica.

Estudiantes de perito superaron en habilidad a magisterio y estos a secretariado.

¿Cuál fue el efecto del capital cultural en el rendimiento de los estudiantes del 2006 al 2013?

Primero, se elaboró un indicador de capital cultural para cada año con las variables del cuestionario de factores asociados al aprendizaje de los estudiantes. Entre las variables que integraron el indicador de capital cultural se consideró las que se encontraron a disposición en las bases de datos y que por referencia teórica, integran el referente cultural del estudiante tales como: si el estudiante asistió a escuela preprimaria, la frecuencia de lectura de periódicos, la cantidad de libros leídos en un año, la asistencia del padre y la madre a la escuela, el nivel académico del padre y la madre, el uso de la computadora en la casa y en el establecimiento, la disponibilidad de internet y uso para hacer investigaciones y si ha recibido algún curso de computación; no obstante otras variables podrían considerarse en futuras investigaciones. Para la elaboración del indicador cultural, se aplicó una reducción factorial con extracción por componentes

principales, con método varimax (los valores perdidos se excluyeron según lista), que posteriormente fue estandarizado en cada año.

“Se puede considerar al capital cultural como una inversión positiva en la educación de los estudiantes, en la inversión de tiempo libre y en el hogar, al margen del nivel socioeconómico familiar...”

Para ilustrar la relación de las variables culturales con el Logro en Matemáticas y Lectura, se generaron correlaciones bivariadas de Pearson (bilateral). Los resultados develaron que los indicadores culturales de los años 2006 al 2013 correlacionaron significativamente con el Logro en Matemáticas y Lectura con coeficientes que oscilaron entre 0.14 y 0.23. También interesó conocer la relación entre el sexo del estudiante y el indicador cultural. Se encontró que en todos los años, con excepción de 2007

y 2010 (en los cuales el indicador cultural no fue significativo), el indicador de correlación osciló entre 0.26 y 0.46.

Para conocer el efecto de estas variables en el rendimiento educativo, se diseñó un modelo que se denominó Modelo de Capital Cultural que se orientó específicamente a conocer el efecto del indicador cultural y el de la variable género [sexo]. Se aplicó un método de análisis de regresión lineal para cada año, con su indicador cultural correspondiente. Los resultados develaron que en Matemáticas el modelo registró una relación estadísticamente significativa mayor a 0.13 (2009) y hasta de 0.22 (2013) y un poder predictivo entre 0.02 y 0.049.

"... para incrementar el indicador cultural basta con informarse sobre las oportunidades y actividades culturales que son accesibles (bibliotecas, centros culturales) y en ocasiones, se ofrecen de forma gratuita por parte de instituciones del Estado y organizaciones culturales o sociales".

En Lectura, se observó una relación desde 0.18 a 0.23 y de determinación entre 0.06 y

0.057. Con una confiabilidad de 99% se determinó que tanto en Matemáticas como en Lectura ambas variables predicen el rendimiento educativo, no obstante el poder predictivo del indicador cultural es mayor que el sexo del estudiante. Se observó que en la medida que el estudiante posee una posición más alta en el nivel cultural, se incrementa el Logro del estudiante, particularmente en Lectura.

En este documento interesa conocer el efecto de la cultura en el sistema educativo en estudiantes que son producto del sistema y que han invertido alrededor de 14 años en su preparación. Los resultados de la Evaluación Nacional de Graduandos durante el período 2006-2013 confirmaron que estudiantes de sexo masculino, del área urbana, del sector privado, jornada matutina y de plan regular, ladinos y extranjeros, que estudian en bachillerato y la rama técnica, han superado durante este período de tiempo el Logro de otros estudiantes. La reflexión nos lleva a considerar que el nivel socioeconómico y la pertenencia a estos grupos no es determinante, ya que quienes no alcanzan un resul-

tado de Logro, pueden considerar el factor cultural como estrategia para alcanzar el Logro y un mejor desempeño en el ámbito educativo y en la sociedad en general. Durante el análisis se encontró que existe relación significativa entre indicador cultural y el Logro de los estudiantes en ambas áreas evaluadas. También se halló una relación del indicador cultural con el sexo de los estudiantes y que las personas con mayor nivel en el indicador cultural, poseen menor probabilidad de ubicarse en un resultado de No logro. Los resultados confirmaron que puestos en una balanza el sexo y el indicador cultural, este último posee un efecto mayor en el rendimiento en ambas áreas evaluadas, especialmente en Lectura.

Lo anterior lleva a discurrir sobre la influencia de la cultura en el rendimiento del estudiante y su relación con su éxito dentro de la sociedad. Bordieu (1989) analiza el factor cultura que se privilegia en el ámbito educativo con mayores recursos económicos (en virtud de la estrecha relación del factor cultural y socioeconómico), así como la relación de la cultura con el éxito académico. Reflexio-

na cómo el capital cultural posee un efecto en la sociedad ya que contribuye a mantener la conservación del sistema y composición social así como la prolongación intergeneracional del poder (en sus diversas facetas socioeconómicas). El escenario invita a la reflexión ya que en el esfuerzo de lograr una educación con calidad, no puede olvidarse las complejidades sociales, las condiciones de subdesarrollo del país, los actores que intervienen en el proceso educativo y sus propias realidades, entre otros factores. Esta complejidad también invita a reconocer que la cultura juega un papel vital en el éxito y desarrollo de los individuos. Una vez reconocida su importancia, corresponde estudiar el factor para analizar su efecto en escenarios donde es necesario enfatizar su apropiación y práctica.

De esta cuenta, se destaca la importancia de considerar el capital cultural como una inversión positiva en la educación de los estudiantes, en la inversión de tiempo libre y en el hogar, al margen del nivel socioeconómico familiar; ya que para incrementar el indicador cultural basta con informarse sobre las oportu-

nidades y actividades culturales que son accesibles (bibliotecas, centros culturales) y en ocasiones, se ofrecen de forma gratuita por parte de instituciones del Estado y organizaciones culturales o sociales. Basta con la motivación y el interés genuino para encontrarlos.

Referencias

Bourdieu, P. (2014). Obtenido de <http://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-LosTresEstadosdelCapitalCultural.pdf>

Bourdieu, P. (5 de octubre de 1989). *Capital Cultural, escuela y espacio social*. (U. d. Todai, Entrevistador)

DIGEDUCA. (2008). *Informe Técnico de Factores Asociados al rendimiento escolar de graduandos, de acuerdo a la Evaluación Nacional de Lectura y Matemáticas, 2008*. Guatemala: MINEDUC.

RAE. (2001). Diccionario de la lengua española. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <http://www.rae.es>

Estudio exploratorio de las variables del docente que inciden en el rendimiento

Lcda. Sayra Cardona



Para citar este artículo: Cardona, S. (2014) Estudio exploratorio de las variables del docente que inciden en el rendimiento. Ajetab'al(15), págs. 10-16.

Resumen

La Evaluación Primaria Nacional tiene como objetivo evaluar los logros alcanzados por los estudiantes en las competencias y estándares establecidos para Matemáticas y Lectura de primero, tercero y sexto grados, mediante evaluaciones estandarizadas y el estudio de los factores asociados. Para esta evaluación se aplican los cuadernillos de Matemáticas y Lectura, además del cuestionario del estudiante y el cuestionario del docente. En esta investigación se analizaron las bases de datos de la aplicación muestral a los estudiantes de primero primaria del año 2009. Para ello, se realizó un análisis factorial para identificar las preguntas del docente y los estudiantes que podrían tener relación con el rendimiento. Igualmente, se empleó un modelo jerárquico lineal para relacionar variables independientes en diferentes niveles con variables dependientes que se deseaban explicar. Los resultados indican que los estudiantes tienen menor rendimiento cuando el docente tiene menor tiempo de experiencia (escalafón clase A, escalafón clase B, escalafón clase C). A diferencia, los estudiantes tienen mayor rendimiento cuando los docentes promueven el aprendizaje individual, les piden hacer tareas y luego las revisan.

Los docentes son importantes

La educación es fundamental para el desarrollo de un país y la vasta evidencia al respecto lo confirma (Morduchowicz, 2011; Vega, 2005). Morduchowicz (2000) señala que los docentes tienen un papel fundamental en la educación. Qué tan lejos puede un alumno llegar depende de la preparación y expectativas del maestro: el techo de los docentes es el cielo de los estudiantes.

En Guatemala, según las estadísticas del Ministerio de Educación y la Dirección de Planificación Educativa –DIPLAN–, en el año 2010, 202 603 maestros laboraron para un total de 45 514 establecimientos que funcionaron ese año. Las estadísticas muestran que el promedio de estudiantes por docente para el nivel de preprimaria es de 23 niños por docente; para el nivel de primaria es de 27 estudiantes por docente y, según el sector, el promedio de alumnos por docente es 28 en el sector público y 19 en el sector privado.

Sin embargo, el tema de la calidad educativa no depende únicamente de la cantidad de docentes en servicio. Si se quiere mejorar la calidad

de la educación, se debe pensar en el tipo de conocimiento que necesitará el profesor, los contenidos que tendrá que enseñar, la forma como los transmitirá considerando la incorporación de las nuevas tecnologías y el tipo de prácticas que requerirá para enfrentar el trabajo en el aula y la gestión en la escuela. La formación docente es un tema que engloba los aspectos mencionados y tiene una importancia que trasciende fronteras (Saravia & Flores, 2005).

La formación inicial del maestro es el primer punto de acceso al desarrollo profesional y desempeña un papel clave en la determinación de la calidad y cantidad de nuevos docentes que pasan a formar parte del sistema educativo (Vaillant, 2006). El interés por mejorar la calidad de la formación inicial docente radica en brindar una mejor educación a los alumnos del sistema educativo a través de sus futuros profesores. Por ello, los resultados del rendimiento de los estudiantes son un parámetro de la calidad educativa de un país.

Los futuros docentes

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -DIGEDUCA- realiza desde el año 2006 una evaluación censal a los estudiantes de último año del ciclo diversificado. El promedio de estudiantes que se evaluaron de la carrera de magisterio fue 22 767 estudiantes entre los años 2006 y 2012. De estos, el 20,05% obtuvo resultados satisfactorios o excelentes en la evaluación de Lectura y el 4,05% en Matemáticas [tomando los porcentajes más altos que corresponden al 2012].

Si anualmente se gradúan más de veinte mil docentes y el gobierno solo oferta cerca de 4 000 plazas nuevas al año (Ayala & Cifuentes, 2011), hay miles de maestros que no llegan a ejercer en la docencia. A diferencia en otros países únicamente los mejores estudiantes son seleccionados para ser docentes y estudiar la carrera (Canrinus & Fokkens-Bruinsma, 2011; Firestone & Pennell, 2011; Vaillant, 2009). Los sistemas educativos más exitosos reclutan a sus docentes de entre el primer tercio de cada promoción de graduados. Por ejemplo, Corea del Sur el primer 5% su-

perior, Finlandia el primer 10% superior y Singapur y Hong Kong el 30% superior. En otras palabras, una educación de calidad requiere maestros de calidad (Michael & Mourshed, 2007).

Las condiciones laborales y los incentivos para desempeñar su trabajo son temas fundamentales relacionados con el compromiso docente. Los educadores como seres humanos integrales tienen varias dimensiones que unidas o por separado, unas más que otras, pueden generar el impacto en el desempeño docente. La dimensión importante es la oportunidad de crecimiento en la profesión. El entusiasmo, la motivación y el compromiso con la profesión aportarán a la calidad educativa del país.

El sistema educativo escolarizado y en particular lo referente a la formación docente, enfrenta una realidad compleja, ya que los maestros que estudian lo hacen con la intención de retirarse del magisterio; es decir, se matriculan en las universidades en carreras que les permitan mejores oportunidades, o bien, carreras en el ámbito educativo, pero para

desempeñarse en otros niveles o áreas de la administración educativa. Los maestros en Guatemala fuera del ámbito de la educación buscan principalmente tener crecimiento profesional (Ayala & Cifuentes, 2011; Barber, 2008; Vaillant, 2009). Sucede entonces que buenos maestros en servicio buscan la forma de retirarse del nivel en donde se desempeñan, porque el magisterio carece de estímulos salariales y académicos relacionados con el desempeño que mantengan el compromiso con la profesión.

Los docentes dicen que ingresan a la profesión por una vocación de servicio, pero en su discurso se puede interpretar que la docencia es un paso o transición para alcanzar otras expectativas de mayor rango. Otros maestros relatan que se dedican a ello por tradición familiar (Álvarez, 2009). El magisterio resulta atractivo porque ofrece estabilidad, es de fácil acceso y plantea una posibilidad de empleo inmediata, que en la mayoría de los casos sirve de plataforma para ser contratados en bancos u oficinas administrativas de dependencias diversas (Ayala

& Cifuentes, 2011; Vaillant, D. & Rossel, 2006).

El tema de la profesionalización docente está relacionado con las oportunidades de crecimiento en la profesión. Al respecto se puede mencionar que no hay incentivos para continuar los estudios en la universidad y tampoco hay incentivos para ejercer un puesto administrativo en la profesión. Asimismo, se puede indicar que el aumento salarial está relacionado con el tiempo de servicio docente. Los docentes que tienen un nivel académico universitario, pueden tener un menor salario que otros docentes que tienen más tiempo de servicio (Álvarez, 2009; Ayala & Cifuentes, 2011).

Otro punto importante es que la persona que ejerce un puesto administrativo en la escuela, por ejemplo, un docente técnico-administrativo o ser director de una escuela, representa un incremento en la carga laboral más no un incremento salarial, considerando que en la mayoría de las ocasiones, el docente debe continuar con su labor dentro del aula (Álvarez, 2009; Ayala & Cifuentes, 2011).

Es así como se puede concluir que son múltiples los factores que deben ser considerados con respecto al desempeño docente que puedan incidir en el rendimiento de los estudiantes. De aquí es que parte la investigación en la cual se

analizaron las variables seleccionadas de los docentes y los estudiantes para observar la relación que tienen con el rendimiento de los alumnos tanto en Matemáticas como en Lectura.

Metodología

Las variables seleccionadas para llevar a cabo la investigación fueron: habilidad en Matemáticas; habilidad en Lectura; sexo del estudiante; área donde vive el estudiante; edad del estudiante; etnia del estudiante; asistencia a preprimaria; asistencia a la escuela; si el maestro pide hacer tareas; si el maestro revisa las tareas; capital cultural; sexo del docente; edad del docente; número de estudiantes por sección; factores de práctica docente; factores de satisfacción del docente; factores de práctica en clases y salario según escalafón.

La pregunta principal de investigación busca encontrar si existe una relación entre el salario que perciben los docentes, el cual se incrementa de acuerdo a la experiencia, y el rendimiento de los estudiantes. Para encontrar esta relación, se controló con

otras variables de los docentes y de los estudiantes que también podrían explicar el rendimiento estudiantil.

Para identificar los grupos o factores de variables que están relacionadas con el desempeño, se realizó un análisis factorial con variables del estudiante y las variables de los docentes. El análisis factorial nos indica cómo tienden a agruparse los ítems o variables. Al examinar el contenido conceptual de los ítems que pertenecen al mismo factor, se puede comprender qué constructos subyacentes explican las correlaciones entre los ítems (Morales, 2013). Las variables que se emplearon para el análisis factorial fueron: práctica docente, satisfacción del docente y práctica en clases. Para los estudiantes se emplearon preguntas relacionadas con el nivel socioeconómico.

Los modelos jerárquicos lineales se usaron para medir el efecto de las variables y factores en el rendimiento de los estudiantes, pues estos permiten relacionar varias variables independientes en diferentes niveles con variables dependientes que se desean explicar. En el primer nivel se consideran las variables del estudiante que pueden incidir en el rendimiento

de Matemáticas y de Lectura. Es aquí donde se toma en cuenta el sexo del estudiante, el área donde vive, la edad que tiene, su origen étnico, si asistió a preprimaria y juicio evaluativo de su docente. En el segundo nivel se toma en cuenta el sexo del docente, satisfacción, motivación, salario y la práctica en los salones de clase.

Resultados

Los resultados se recopilaron de la Evaluación Primaria Nacional del año 2009. Estos indicaron que existe una gran variabilidad en los docentes y sugieren que la distribución de la educación es desigual y que no se sigue un parámetro definido en la discriminación de la calidad de los maestros: puede haber docentes con una calidad superior, así como docentes con calidad deficiente.

En Guatemala, actualmente existe un modelo de incentivos relacionado con los años de servicio, que parece no ser funcional a partir de los 13 años de practicar la docencia. El modelo también mostró que los docentes con menor experiencia tienen estudian-

tes con menores resultados en la habilidad matemáticas y lectora. La evidencia señala que los maestros más experimentados deberían impartir clases en el grado de primero primaria y que figura una falta de coordinación entre la remuneración económica y la asignación de docentes al grado correspondiente.

Esta propuesta de investigación exploratoria podría servir como base para plantear una propuesta de incentivos en educación relacionados con el desempeño docente para Guatemala.

Referencias

- Álvarez, V. (2009). *A pesar de todo, optimistas. Adolescentes y la formación de maestros*. (Editorial de Ciencias Sociales, Ed.) (p. 184). FLACSO.
- Ayala, J. A., & Cifuentes, E. H. (2011). Propuesta de Carrera Docente, Parte Académica y Técnico-Administrativa.
- Barber, M. (2008). N.º 41 Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, 1–48.
- Canrinus, E., & Fokkens-Bruinsma, M. (2011). Motivation to become a teacher and its relationships with teaching self-efficacy, professional commitment, and perceptions of the learning environment. *24th International Congress for School ...*, 31(0), 1–14. Retrieved from [http://www.icsei.net/icsei2011/Full Papers/0127_E.pdf](http://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0127_E.pdf)
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (2011). Teacher Commitment, Working Conditions, and Differential Incentive Policies, 63(4), 489–525.
- Michael, B., & Mourshed, M. (2007). How the World's Best-Performing School Systems Come Out On Top. *McKinsey & Company, Social Sector Office*. [http://www.Retrieved from http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:How+the+world's+best+performing+school+systems+come+out+on+top#0](http://www.Retrieved%20from%20http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:How+the+world's+best+performing+school+systems+come+out+on+top#0)
- Morales, P. (2013). El análisis factorial en la construcción e interpretación de tests, escalas y cuestionarios.
- Morduchowicz, A. (2011). N.º 55 Diseño y experiencias de incentivos salariales docentes.
- Saravia, L. M., & Flores, I. (2005). Estudio realizado en diez países.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, 117–140.
- Vaillant, D. (2009). Formación de profesores de Educación Secundaria : realidades y discursos Training of Secondary School teachers . Realities and discourses. *Revista de Educación*, 105–122.
- Vaillant, D. & Rossel, C. (2006). *Docentes en Latinoamérica hacia una radiografía de la profesión*. PREAL.
- Vega, E. (2005). Incentivos docentes y sus efectos en el aprendizaje del alumnado en Latinoamérica, 213–241.

Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango

Lcda. Eira Idalmy Cotto Girón
Lcda. María José Castillo Noguera



Para citar este artículo: Cotto, E. y Castillo, M. (2014) *Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango*. Ajetab'al (15), págs. 17-22.

Resumen

Los estudiantes guatemaltecos en los establecimientos educativos del sector oficial aprenden a leer en primer grado, muchos de ellos no han cursado la preprimaria y el índice de no aprobación y de repitencia del grado es alto. Se evaluó a estudiantes de primer grado de dos escuelas ubicadas en el área rural de Chimaltenango. Se aplicó una evaluación de fluidez lectora (Evaluación Basada en Currículo –EBC–) que consiste en la lectura de un texto y el conteo de palabras leídas por minuto. Para los estudiantes que no lograron realizar la lectura, se utilizó una lista de palabras cortas y familiares y una lámina para que nombraran letras. La evaluación se llevó a cabo en el mes de agosto 2013, casi al finalizar el ciclo escolar. Se esperaba que los estudiantes leyeran por lo menos 26 palabras por minuto, para ubicarse en la categoría "Satisfactorio", pero solamente 39% de los estudiantes evaluados pudo hacerlo. De esa cuenta, se examinan factores asociados con la fluidez de lectura oral de este grupo de estudiantes.

Introducción

El primer grado tiene una tasa de fracaso escolar del 32%; del total de alumnos que se inscriben, el 24% es repitente y al finalizar el año, el 26% de los estudiantes no es promovido. Considerando también que la tasa neta de escolarización es del 45% para el nivel de preprimaria, muchos niños llegan a este grado sin haber asistido antes a la escuela (DIPLAN, 2014).

En los establecimientos educativos del sector oficial los estudiantes aprenden a leer en primero primaria. Según los datos de las últimas evaluaciones nacionales, el 52% de los estudiantes no alcanzan el Logro en Lectura, es decir, que poco más de la mitad no tiene las habilidades lectoras esperadas en primer grado. Este porcentaje de No logro es del 56% en el área rural (DIGEDUCA, 2014).

Leer es la habilidad de extraer significado de un texto con exactitud y eficiencia. Es una tarea de alto nivel y una de las habilidades humanas más complejas (Horowitz-Kraus & Breznitz, 2011). La lectura requiere un alto nivel de destreza para decodificar, es decir, convertir las letras en

los sonidos que representan, siguiendo un conjunto de reglas, así como destrezas de comprensión, para lo cual el lector debe contar con un bagaje de conceptos y de hechos, vocabulario, conocimiento de la estructura sintáctica y semántica, habilidad de razonamiento verbal y conocimiento de la literatura (McCardle, Scarborough, & Catts, 2001).

La fluidez de lectura oral se refiere a la velocidad, exactitud y entonación adecuada al leer (Kuhn & Stahl, 2003). Es importante pues antes de comprender, los nuevos lectores necesitan tener acceso a la información impresa, en un primer momento decodificándola y luego leyéndola a golpe de vista. La fluidez en lectura alcanza aproximadamente el 90% de exactitud después de un año de instrucción formal en idiomas como el español (Seymour, Aro, & Erskine, 2003; citados en Babayigit & Stainthorpe, 2011).

Dado el rol fundamental del primer grado en la educación y en el aprendizaje de la lectura, se hace necesario conocer más acerca de las características de los proce-

Los lectores de los estudiantes guatemaltecos, de manera que puedan tomarse deci-

siones informadas para las intervenciones y políticas de mejora en este nivel.

Metodología

El objetivo de este estudio fue describir factores relacionados con la fluidez de lectura en estudiantes del área rural que cursan primero primaria. Para ello se buscó responder: ¿existe relación entre la fluidez de lectura oral en primer grado y otros factores como haber asistido a preprimaria, estar repitiendo año, el nivel académico de los padres, las actividades de lectura que se realizan en el aula y variables personales del estudiante?

Utilizando la Evaluación Basada en el Currículo –EBC–, se evaluó una muestra de 146 estudiantes pertenecientes a dos establecimientos del área rural del departamento de Chimaltenango. La EBC constituye una herramienta de evaluación utilizada para medir la fluidez lectora (USAID, 2013). En ese estudio se aplicó un texto con una legibilidad medida en Lexile de 160. El sistema Lexile es una medida de la dificultad de los textos y las capacidades de lectura, permite ubicar en una misma

escala textos y lectores facilitando la administración de recursos educativos (MetaMetrics, 2012).

La fluidez lectora se calculó mediante un índice de palabras correctamente leídas por minuto, con el cual se ubicó a los estudiantes en niveles insatisfactorio, satisfactorio o excelente. Si el estudiante no lee ninguna palabra o alcanza a leer hasta un máximo de 25, se le ubica en el nivel insatisfactorio; quienes leen entre 26 y 40 se ubican en el nivel satisfactorio y en el nivel excelente están aquellos que leen más de 40 palabras correctas por minuto.

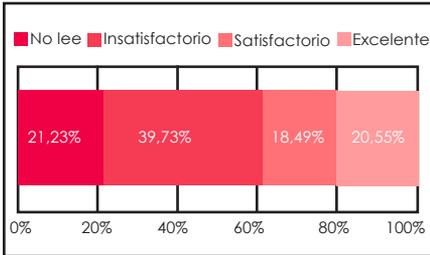
Se utilizaron estadísticos descriptivos para informar sobre la cantidad de palabras por minuto que los estudiantes leyeron, así como procedimientos estadísticos inferenciales para establecer correlaciones y diferencias, según características de los estudiantes y de su contexto educativo. Debido a que la distribución de resultados

mostró una tendencia negativa, se usaron las pruebas no paramétricas: U Man Whitney y Chi cuadrado.

Resultados

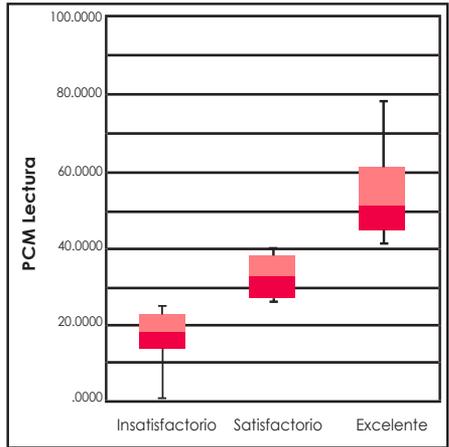
El 21% de los estudiantes no pudo leer ninguna palabra en el último trimestre de primer grado. Alrededor del 40% de los estudiantes evaluados fue capaz de leer 26 o más palabras por minuto, ubicándose en el nivel satisfactorio.

Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de fluidez de lectura oral en textos



En promedio los estudiantes leyeron 24 palabras correctas por minuto, (DE=19.81) en un texto. De los estudiantes que mostraron un nivel bajo de fluidez de lectura, cuatro de cada 10 no lograron leer palabras familiares de una lista de palabras, dos de cada 10 alcanzaron a leer entre dos y 10 palabras familiares por minuto y cuatro de cada 10, pudieron leer entre 11 y 20 palabras familiares.

Gráfico 2. Palabras correctas leídas por minuto (PCM) en un texto según categorías



De las variables que se relacionaron con la fluidez lectora en este grupo de estudiantes, no fueron significativas aquellas que se relacionan con características de los estudiantes como el sexo, la edad o hablar un idioma maya. Tampoco se relacionó con la fluidez el haber repetido el grado ni haber asistido a preprimaria. En cuanto al papel de la familia y el hogar, sí fue significativo el nivel académico de ambos padres así

como que la madre sepa leer; que haya libros en casa y que alguien en su familia les lea. Dentro de las actividades de lectura en la escuela, hay

una relación positiva entre leer en voz alta en clase y estar motivado leyendo para aprender.

Tabla 1. Variables relacionadas con la fluidez lectora en primer grado

Características del estudiante		Características familiares		Recursos educativos	
Sexo	•	Madre sabe leer	+	Libros en casa para leer	+
Edad	•	Nivel académico madre	+	Motivación para leer: "leer para aprender"	+
Habla un idioma maya además del español	•	Padre sabe leer	•	Leer en voz alta en clase	+
Ha repetido grado	•	Nivel académico padre	+	Hacer juegos de lectura en clase	•
Asistencia a preprimaria	•	Alguien de tu familia te lee	+	Hacer competencias de lectura en clase	•

+ influencia positiva en los resultados, • no marcó diferencias en los resultados. Resultados significativos estadísticamente a un nivel de 0.05.

Discusión y conclusiones

Cerca de finalizar el ciclo escolar, la mayoría de los alumnos de primer grado de estos establecimientos, no son capaces de realizar un proceso automático de lectura, lo que podría dificultar la construcción de significado y la comprensión.

Los resultados muestran que en el último trimestre del ciclo escolar, más del 60% de los estudiantes de primer grado tienen un nivel de lectura por debajo del satisfactorio.

Los análisis evidencian que aquellos que no repiten el grado o asisten a preprimaria, no necesariamente tienen mejor fluidez que sus compañeros.

Al evaluar algunas variables que podrían relacionarse con la fluidez, se encontró que las características personales (sexo o bilingüismo) no marcaron diferencias entre los estudiantes. En cambio, la motivación de leer para aprender sí tiene un efecto positivo.

Consistente con otros estudios, el papel de la familia y la exposición del niño a la lectura en el hogar es de gran importancia. Además, las estrategias que utilizan los docentes, según reportan los estudiantes, tiene un impacto en su fluidez.

Parece necesario implementar programas o intervenciones que apoyen a los docentes, tanto de preprimaria como de primer grado, para desarrollar la lectura automática en sus estudiantes; de otra manera la adquisición de destrezas de lectura comprensiva y crítica se puede ver afectada.

Referencias

Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional –USAID– Proyecto Reforma Educativa en el Aula. (2013). *Evaluación Basada en el Currículo*. Guatemala.

Babayiğit, S., & Stainthorp, R. (2011). Modeling the Relationships Between Cognitive–Linguistic Skills and Literacy Skills: New Insights From a Transparent Orthography. *Journal of Educational Psychology*, 103 (1), 169–189.

Dirección de Planificación Educativa –DIPLAN–. (2014). *Anuario estadístico*. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/diplan

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –DIGEDUCA–. (2014). *Resultados de Logro en Lectura y Matemáticas*. Disponible en: www.mineduc.gob.gt/digeduca

Horowitz-Kraus, T., & Breznitz, Z. (2011). Error Detection Mechanism for Words and Sentences: A comparison between readers with dyslexia and skilled readers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 33-45.

Kuhn, M. R., & Stahl, S. A. (2003). Fluency: A Review of Developmental and Remedial Practices. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 3–21.

McCardle, P., Scarborough, H. S., & Catts, H. W. (2001). Predicting, Explaining, and Preventing Children's Reading Difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16 (4), 230–239.

MetaMetrics. (2012). *El sistema Lexile para leer*. Disponible en: [http://cdn.lexile.com/m/cms_page_media/135/LexileClassroomSpanishFinal%20\(2\).pdf](http://cdn.lexile.com/m/cms_page_media/135/LexileClassroomSpanishFinal%20(2).pdf)

¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial?

Clara Enriqueta Salazar Meléndez, PhD*¹
Lcda. Eira Idalmy Cotto Girón



Para citar este artículo: Salazar, E. y Cotto, E. (2014). ¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial? Ajetab'al(15), págs. 23-29.

Resumen

Se lee para comprender el mensaje que transmite un texto, pero para alcanzar esta comprensión primero debe lograrse una fluidez en lectura adecuada. A su vez la fluidez lectora depende de otras variables como la habilidad fonológica, el conocimiento alfabético y el principio alfabético. Los estudiantes que muestran deficiencia para aprender a leer y escribir suelen tener dificultades en la habilidad fonológica y a consecuencia de ello poca fluidez lectora. Este estudio quiere responder a la pregunta ¿qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial? Para ello se pone a prueba un modelo aditivo que toma en cuenta como variables explicativas de la comprensión lectora a la fluidez lectora, la habilidad fonológica y la sintomatología de deficiencias en el aprendizaje de la lectoescritura. Se evaluó a 98 estudiantes, clasificándolos en dos grupos: promedio ($N=77$) y deficiente ($N=21$). Los resultados muestran que en ambos grupos ni la habilidad fonológica ni la sintomatología entraron al modelo cuando se tomó en cuenta la fluidez lectora, siendo significativa la velocidad y no la cantidad de errores cometidos. Por esta razón se sugiere usar la fluidez lectora como indicador general de la competencia lectora, concluyendo que es la variable que mejor predice la comprensión en las etapas tempranas del desarrollo de la lectura.

¹La Dra. Enriqueta Salazar presentó los resultados de esta investigación durante un evento académico realizado el 5 de diciembre de 2012 organizado por REAULA, DIGEDUCA y la Universidad Del Valle de Guatemala. Con base en esa presentación y luego de su fallecimiento, se elaboró este artículo.

Introducción

En las etapas tempranas de la competencia lectora la comprensión de lectura se relaciona fuertemente con la fluidez lectora debido a que la habilidad para leer las palabras facilita la capacidad de entender el texto. A su vez, la fluidez en estas etapas tempranas depende de la habilidad fonológica y el principio alfabético. Posteriormente, durante el desarrollo de las destrezas de lectura, mientras la decodificación se automatiza, la comprensión depende menos de la decodificación y se relaciona fuertemente con las habilidades lingüísticas.



La evidencia muestra que entrenar la habilidad fonológica antes de la enseñanza formal de la lectoescritura, predice el buen desempeño en la lectura y la ortografía (Bianco y otros, 2012).

Los buenos lectores utilizan su habilidad fonológica para decodificar al leer y no requieren por ejemplo usar el contexto. Por otro lado, los lectores que muestran dificultad para aprender a leer, suelen tener dificultades fonológicas, les cuesta decodificar

y usan el contexto para poder leer (Nation & Snowling, 1998). Aunque se asume que estos lectores podrían comprender los textos utilizando su habilidad lingüística y de pensamiento, la dificultad para leerlos incide en una pobre comprensión.

La relación entre la fluidez lectora y la comprensión de lectura en los primeros grados de la primaria se ha encontrado en diversos idiomas; sin embargo, a partir de segundo grado es insuficiente y se requieren otras destrezas lingüísticas (De Jong & Van der Leij, 2002; Kendeou et al., 2009b; Storch & Whitehurst, 2002; Vellutino et al., 2007; citados en Bianco, Pellenq, Lambert, Bressoux, Lima, & Doyen, 2012). En idiomas como el inglés, esta relación continúa incluso en grados superiores (Crosson & Lesaux, 2010). Un estudio realizado en Estados Unidos por Schatschneider, et al. (2004; citado en Torgesen & Hudson, 2006) indicó que en tercer grado la fluidez de lectura es el factor dominante que explica mayor porcentaje de la variación en el rendimiento en comprensión lectora, que el razonamiento verbal, el ra-

zonamiento no verbal y la memoria de trabajo. Por otra parte, en séptimo grado² la fluidez de lectura y el razonamiento verbal explicaron el mismo porcentaje de variabilidad en la comprensión lectora; y en décimo grado el razonamiento verbal explica mayor porcentaje de la varianza que la fluidez de lectura. En ambos grados, el resto de factores fueron menos importantes. Esta investigación muestra que el papel de la fluidez lectora en la comprensión es indispensable en los grados más bajos, pero conforme los estudiantes avanzan en el sistema educativo, el razonamiento verbal cobra mayor importancia.

Fuchs (2001, citado en Crosson & Lesaux, 2010) y Hintze, Callahan, Matthews & Williams (2002) argumentan que la fluidez en lectura oral de textos puede ser considerada como una buena estimación para la competencia lectora, es decir, que la fluidez en lectura es un fuerte indicador del desempeño lector en general, incluyendo la compren-

sión de lectura.

En un estudio realizado por Crosson & Lesaux en el 2010 con estudiantes de quinto grado, la fluidez de lectura de textos explicó la varianza en la comprensión lectora, pero fue moderada por el desempeño en lenguaje oral, de tal modo que solo los estudiantes con competencia en el lenguaje oral y en la fluidez de lectura en textos, mostraron buena comprensión lectora.

En la etapa de lectura inicial, cuando los estudiantes están aprendiendo a leer y a desarrollar la fluidez en lectura, la comprensión lectora depende, en buena medida, de la fluidez en lectura oral debido a que habilita los procesos mentales necesarios para la comprensión y permite que el texto sea leído. Cuando la fluidez está plenamente habilitada, los procesos mentales para la comprensión son factibles.

² Séptimo grado sería similar a primero básico en el sistema educativo guatemalteco del sector oficial y décimo grado similar a cuarto grado del ciclo diversificado en el sector oficial.

Metodología

En esta investigación se somete a prueba el siguiente modelo utilizando regresión múltiple:



La primera variable independiente es la habilidad fonológica, definida como la capacidad para percibir y procesar mentalmente los fonemas de las palabras presentadas oralmente. La habilidad fonológica tiene un efecto directo en la fluidez oral pero indirecto en la comprensión lectora: la habilidad fonológica incide en la fluidez oral y esta a su vez determina la comprensión lectora.

La segunda variable independiente es la fluidez en lectura oral que se define como la habilidad para leer rápidamente y sin errores. La fluidez tiene un efecto facilitador directo en la comprensión lectora.

La tercera variable independiente es la sintomatología asociada a deficiencias lectoras, es decir, los síntomas indicadores de trastornos en el aprendizaje de la lectoescritura. Por ejemplo: omisión o cambio de letras o sílabas, fatiga al leer, rechazo hacia

la lectoescritura, lentitud para leer y escribir, etc.

Hipótesis

A finales de preparatoria, la comprensión lectora depende más de la fluidez en lectura oral que de la habilidad fonológica y de los síntomas asociados con deficiencias para aprender a leer y escribir.

Participantes

Se evaluó a 98 estudiantes en octubre de 2012, 54 niñas y 55 niños que asisten a un colegio bilingüe (inglés-español) de clase media alta en la Ciudad de Guatemala. La edad promedio de los estudiantes es de 6 años. Los alumnos aprendieron a leer tanto en inglés como en español y han estado en el mismo establecimiento desde *Kinder* 1, cuando tenían cuatro años.

Instrumentos

Comprensión lectora: se aplicó la Serie Interamericana Nivel 1 en grupo y con límite de tiempo. Esta prueba incluye una medida de vocabulario, rapidez en la comprensión y comprensión lectora.

Fluidez oral: lectura de 27 sílabas y palabras sencillas y

de uso frecuente. Se midió el tiempo que los estudiantes tardaron en leer la lista y la cantidad de errores que cometieron. La aplicación fue individual.

Habilidad fonológica: medida a través de la rapidez automatizada de nombramiento con la lectura de las cinco vocales presentadas 50 veces. Se tomó el tiempo que los estudiantes tardaron en nombrar los 50 estímulos; la aplicación fue individual.

Síntomas asociados a deficiencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura: se entregó una lista de quince síntomas asociados a deficiencias lectoras y ortográficas a los docentes, quienes asignaron a cada estudiante una calificación de 0 a 5 puntos para cada aspecto.

Resultados

Se clasificó a los estudiantes en dos grupos: promedio (N=77) y deficiente (N=21) según el resultado en la prueba de comprensión lectora.

Tabla 1. R² para comprensión lectora como variable dependiente tomando en cuenta o no la rapidez al leer (R.L)

R.L.	Promedio	Deficiente
Sí	0.65 + síntomas 0.66	0.89
	No ingresó habilidad fonológica, errores ni vocabulario.	
No	Síntomas 0.38 + Habilidad fonológica 0.51 + Errores 0.69	Habilidad fonológica 0.53 + Síntomas 0.66

Sobre la comprensión lectora se encontró que la rapidez al leer explica 65% ($r^2=0.65$) de la varianza en la comprensión lectora para el grupo promedio y 89% ($r^2=0.89$) para el grupo deficiente. Además, se halló que en el grupo promedio al añadir la sintomatología asociada a deficiencias en la lectoescritura, el porcentaje de varianza explicada aumentó a 66%. Las variables que no ingresaron en la ecuación fueron la habilidad fonológica, los errores cometidos por los estudiantes al leer y la sección de vocabulario al considerarla por separado de la prueba de comprensión total.

Al omitir la velocidad al leer para explicar la comprensión lectora, se encontró que para el grupo promedio los síntomas la explican en un 38%, al agregar la habilidad fonológica esto aumenta a 51% y al agregar los errores cometidos al leer se explica hasta 69% de la varianza. Para el grupo deficiente la habilidad fonológica explica el 53% y al agregar los síntomas aumenta a 66%.

Para explicar la rapidez para leer en el grupo se encontró que la habilidad fonológica por sí misma explica un $R^2=0.49$ tanto para el grupo promedio como para el deficiente. En el grupo promedio al agregar los síntomas asociados a deficiencias en el aprendizaje de la lectura y la escritura, se explica el 67% de variación de comprensión lectora y al agregar los errores cometidos por los estudiantes, sube un 69%.

Conclusiones y recomendaciones

Se encontró evidencia que apoya la hipótesis: a finales de preparatoria, la comprensión lectora depende más de la fluidez en lectura oral que de la habilidad fonológica y de los síntomas asociados con deficiencias para aprender a leer y escribir.

La relación entre la fluidez y comprensión a finales de preparatoria se puede resumir así:

- El nombramiento de las letras supone que el estudiante las reconoce con facilidad y rapidez. Al medirla con vocales se controló que los estímulos a nombrar fueran fáciles pues, su nombre y sonido es el mismo y son plenamente conocidos. Si los estudiantes no conocen

los nombres y sonidos de las letras, esta medida no podrá predecir la fluidez lectora.

- En español la velocidad al leer parece ser un mejor predictor de la comprensión que los errores cometidos o la exactitud. Esto puede deberse a que los estudiantes cometen menos errores al leer y por lo tanto esta variable no tiene mucha varianza.
- A medida que se acentúan las deficiencias en la lectura, hay mayor dependencia de la comprensión en la fluidez. Esto es consistente con la evidencia internacional que indica que los lectores deficientes dependen más del contexto.

Cuando la fluidez se ha desarrollado plenamente, surgen las habilidades y debilidades verbales asociadas con comprensión lectora. Por ejemplo, la incidencia de amplitud en memoria de trabajo se vuelve aparente únicamente cuando hay plena fluidez. Antes de ello, se confunden las deficiencias en atención y lectura.

Es necesario realizar en Guatemala investigación en la que se incluyan estas variables en forma conjunta con la medición de la comprensión

lectora y la fluidez. También se sugiere que en primer grado se dé prioridad a la medición de la fluidez lectora como indicador de la competencia lectora en general, en lugar de la comprensión lectora. La medición del nombramiento automatizado de letras y otras habilidades fonológicas puede ser más informativa en este grado que la medida de la comprensión, pues podría orientar a los docentes y al sistema sobre la enseñanza de la lectura en el grado.

Referencias

Bianco, M., Pellenq, C., Lambert, E., Bressoux, P., Lima, L., & Doyen, A.-L. (2012). Impact of early code-skill and oral-comprehension training on reading achievement in first grade. *Journal of Research in Reading, 35*(4), 427-455.

Crosson, A., & Lesaux, N. K. (May de 2010). Revisiting assumptions about the relationship of fluent reading to comprehension: Spanish-speakers' text-reading fluency in English. *Reading and Writing, 23*(5), 475-494.

Hintze, J. M., Callahan, J. E., Matthews, W. J., & Williams, S. A. (2002). Oral reading fluency and prediction of reading comprehension in African American and Caucasian Elementary School Children. *School Psychology Review, 31*(4), 540-553.

Nation, K., & Snowling, M. (1998). Individual Differences in Contextual Facilitation: Evidence from Dyslexia and Poor Reading Comprehension. *Child Development, 996-1011*.

Ajetab'al

Evaluator

Boletín número 15



Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa
-DIGEDUCA-

Guatemala, agosto de 2014

