

# Boletín N.º16

# Ajetab'al

# Evaluador

Año VII, 2016



Ajuste del modelo Rasch en las pruebas  
estandarizadas de Guatemala

El tesoro de la lectura en las aulas

Pisa para el desarrollo

Las ODA y su incidencia en los aprendizajes

¿Cómo leen los estudiantes al finalizar primer grado  
en escuelas rurales, monolingües y multigrado?



[www.mineduc.gob.gt/digeduca](http://www.mineduc.gob.gt/digeduca)



Boletín N.º16

**Ajetab'al**

— Evaluador —

---

# Presentación

---

Uno de los objetivos de la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –Digeduca–, es brindar a la comunidad educativa información confiable y útil para la toma de decisiones, tanto a nivel de políticas públicas como a nivel del aula. Con esa finalidad, el boletín N.º 16 presenta una serie de artículos. Se inicia con un ajuste del modelo Rasch en las pruebas estandarizadas que aplica la Digeduca a estudiantes graduandos, con el objetivo de identificar a los evaluados que no se ajustan a este modelo de calificación.

Seguidamente se aborda la “Estrategia de aseguramiento del uso adecuado de los libros y materiales de lectura entregados por el Mineduc en primaria y evaluación formativa de la lectura para primer grado”, que consiste en una serie de imágenes que ilustran la forma en que los materiales se están utilizando como parte del Programa nacional de lectura “Leamos juntos” y “El tesoro de la lectura”.

Durante varias ocasiones Guatemala ha participado en evaluaciones estandarizadas a nivel internacional, y ahora será parte de PISA para el desarrollo. Sobre esto, Solheim explica en qué consistirá este programa y las oportunidades que traerá al sistema educativo del país para la mejora continua. Adicionalmente, los estudios señalan la necesidad de identificar las Oportunidades de aprendizaje –ODA– de los estudiantes en las evaluaciones; para esto, el siguiente artículo da a conocer a grosso modo las ODA y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes del Ciclo de Educación Básica. Finalmente, aunado al tema de la lectura en estudiantes del nivel primario, en el último artículo se responde a la pregunta: ¿cómo leen los estudiantes al finalizar el primer grado en escuela rurales, monolingües y multigrado?; con los resultados de mediciones de fluidez y comprensión lectora realizadas a estudiantes del primer grado del nivel primario, se exponen los principales hallazgos de dicho estudio.

La información que cada artículo proporciona se espera que sea útil para el análisis y la discusión de los temas, que a su vez favorezcan a la continuidad de programas y proyectos, tanto de implementación como de evaluación e investigación educativa.

---

# Directorio

---



**Ministerio de Educación**

Óscar Hugo López Rivas

**Ministro de Educación**

Héctor Canto Mejía

**Viceministro Técnico de Educación**

María Eugenia Barrios Robles de Mejía

**Viceministra Administrativa de Educación**

Daniel Domingo López

**Viceministro de Educación Bilingüe e Intercultural**

José Moreno Cámbara

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

## **DIRECCIÓN GENERAL DE EVALUACIÓN E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA**

Publicado por la Unidad de Divulgación

Luisa Fernanda Müller Durán

**Directora de la Dgeduca**

### **Autoría**

Sayra Cardona

Flor Urizar

Erick Solheim

Amanda Quiñónez Castillo

Eira Cotto Girón

### **Diseño, diagramación y portada**

Roberto Franco Arias

### **Edición**

María Teresa Marroquín Yurrita

© Dgeduca Año VII, 2016 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 Dgeduca ni al Ministerio de Educación.

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

Para citarlo: Boletín 16-16 Ajetab'al 16-2016, Dgeduca, Ministerio de Educación de Guatemala.

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

Impreso en Guatemala.

[divulgacion\\_dgeduca@mineduc.gob.gt](mailto:divulgacion_dgeduca@mineduc.gob.gt)

Guatemala, febrero de 2016.

---

# Índice

---

Ajuste del modelo Rasch en las pruebas estandarizadas de Guatemala.....	1
El tesoro de la lectura en las aulas.....	7
Pisa para el desarrollo.....	10
Las ODA y su incidencia en los aprendizajes.....	14
¿Cómo leen los estudiantes al finalizar primer grado en escuelas rurales, monolingües y multigrado?.....	21

# Ajuste del modelo Rasch en las pruebas estandarizadas de Guatemala

Lcda. Sayra Cardona



Para citar este artículo: Cardona, S. (2016) Ajuste del modelo Rasch en las pruebas estandarizadas de Guatemala. Ajetab'al(16), págs. 1 - 6.

## Resumen

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –Digeuca– evalúa anualmente a los estudiantes de último año del ciclo diversificado. Para esta investigación se usaron las bases de datos de la aplicación censal del año 2011, en las áreas de Lectura y Matemáticas. El modelo de calificación Rasch que se utiliza, es un modelo matemático que describe la relación entre la probabilidad de una respuesta correcta a un ítem y la diferencia entre la habilidad de la persona y la dificultad del ítem. El objetivo fue identificar a los estudiantes que no se ajustan al modelo de calificación, para observar si el ajuste lejano o 'outfit' que tienen al modelo, estaba comprometiendo los parámetros de estimación de los ítems. Los resultados muestran que si se retira a los estudiantes, que representan un porcentaje menor al 6 % de la población y que tienen un ajuste lejano al modelo, hay un cambio de 1,3 hasta 3,5 puntos porcentuales en los resultados de Lectura y Matemáticas. Los cambios en los resultados podrían indicar adivinanza o indiferencia de los estudiantes respecto a las evaluaciones nacionales. Sin embargo, falta hacer más investigación del ajuste de las personas al modelo de calificación que se utiliza en la Digeuca.

## Antecedentes

La Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa -Digeduca- del Ministerio de Educación se encarga de velar y ejecutar los procesos de evaluación e investigación para asegurar la calidad educativa por medio del acopio de información puntual y apropiada para la toma de decisiones.

Para esta investigación se usaron las bases de datos de la aplicación censal a los estudiantes de último año del ciclo diversificado (graduandos) del año 2011 en las áreas de Lectura (Comunicación y Lenguaje) y Matemáticas. Las pruebas para Matemáticas y Lectura constan de 14 formas diferentes, que se aplican según el plan del establecimiento (regular [diario], sabbatino, dominical, fin de semana y a distancia). Los ítems son de opción múltiple, con cuatro opciones de respuesta. La siguiente tabla resume la cantidad de estudiantes evaluados desde el 2006 hasta el 2011.

Tabla 1. Resumen de las evaluaciones de estudiantes

Evaluación	Total de estudiantes evaluados
Graduandos 2006	84,111
Graduandos 2007	98,580
Graduandos 2008	103,541
Graduandos 2009	108,208
Graduandos 2010	117,830
Graduandos 2011	123,512

Fuente: Digeduca.

Esta evaluación responde al cumplimiento del Acuerdo Gubernativo 421-2004 del Congre-

so de la República de Guatemala, donde se establece que los estudiantes de último año del ciclo diversificado deben someterse a la evaluación del Ministerio de Educación de forma obligatoria y gratuita.

La inquietud principal que plantea el problema de investigación, el ajuste de las personas al modelo, surge de la revisión del comportamiento de las pruebas en las diferentes formas de aplicación. El pobre o sobreajuste del *personfit* compromete los parámetros de estimación de los ítems, y se considera que debería usarse con frecuencia para la calibración de instrumentos y la calificación de los estudiantes (Curtis, 2001).

El ajuste de las personas es el grado en el cual la respuesta al ítem en el modelo se ajusta a los individuos examinados. Los métodos de ajuste de las personas, primero estima los parámetros de los ítems y de cada persona usando la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI) (Woods, Oltmanns, & Turkheimer, 2008). El número significativo de casos que se ajusta al modelo, permite asegurarse que el proceso de calibración de los instrumentos no tiene el sesgo de otros factores diferentes al del instrumento (Curtis, 2001).

Curtis (2001) indica que el ajuste lejano o el ajuste próximo que tienen las personas al modelo pueden comprometer los parámetros de estimación de los ítems. Se considera que debería usarse con frecuencia para la calibración de instrumentos y la calificación de los estudiantes.

Según el autor, el número significativo de casos que se ajusta al modelo ya sea de forma próxima o lejana, permite asegurarse que el proceso de calibración de los instrumentos no tiene el sesgo de otros factores diferentes al del instrumento.

Es posible que el no ajuste de las personas introduzca una varianza que es detectada con el análisis confirmatorio, pero no con el *software* de Teoría de Respuesta al Ítem. En el modelo Rasch, los totales de las personas y los ítems son usados para estimar la habilidad de la persona y la dificultad del ítem. Con estos valores se estima la respuesta esperada de la persona a cada ítem. En general, la respuesta observada se relaciona con una alta probabilidad de la respuesta y la desviación entre la respuesta observada y la esperada se relaciona con el no ajuste.

El ajuste lejano o *outfit*, es el estadístico de ajuste sensible a los casos atípicos, que permite determinar eventos poco

usuales que ocurren de modo inesperado (Curtis, 2001).

El *outfit mean square* es sensible a respuestas inesperadas de las personas a las preguntas o ítems que son relativamente muy fáciles o muy difíciles para ellos. A diferencia, el ajuste próximo o *infit* es sensible a patrones observados inesperados de las personas a los ítems que apenas se enfocan en ellos. El *infit mean square* detecta una influencia en el patrón de respuestas, afecta la validez, pero es difícil determinar un alto desajuste.

Hamzeh (2004) menciona que investigaciones han observado que a pesar de cuanto las pruebas en su totalidad, se ajustan al modelo, algunos de los ítems no funcionan de la manera esperada o no se ajustan al modelo. Estadísticamente, los ítems que no se ajustan al modelo cuando existe una diferencia entre lo esperado y lo observado en las frecuencias de la respuesta correcta al ítem en los diferentes niveles de habilidad. El análisis del ajuste de los ítems ayuda a entender los resultados de las pruebas y permite evaluar el desempeño de los ítems en la prueba. Reise (1990, citado por Hamzeh, 2004) indica que el ajuste de los ítems puede ser usado como una medida de la dimensionalidad de la prueba,

---

## Metodología

---

la cual está estrechamente relacionada con la validez.

Los resultados que se presentan en esta investigación muestran el nivel de Logro de los estudiantes del último año del ciclo diversificado del año 2011 en las áreas de Lectura y Matemáticas.

Para calificar las pruebas se utiliza la Teoría de Respuesta al Ítem (TRI). Para hacer el análisis del no ajuste de los ítems, se seleccionaron los casos de personas que tenían ajuste lejano o próximo (mayores  $\pm 1.5$  y menores a  $\pm 0.5$ ) y se removieron de la base para nuevamente hacer la calibración de los ítems. Se quitaron los casos *outfit mean square* que tenían mayor a 1.5 (alto desajuste) y los casos con *infit mean square* menor 0.5 (pobre desajuste). El proceso se realizó en dos partes, primero se quitaron los ítems que tenían alto desajuste y luego a las personas con alto desajuste.

Para el proceso de los ítems, se hizo un análisis de ítems y distractores en jMetrik por forma de las pruebas de graduandos en Matemáticas y Lectura. En los ítems que reportaron problemas de alto desajuste, se usaron las medidas de las personas con alto desajuste en ese ítem y se eliminaron del proceso de

calibración en la base cuando se califica en WINSTEPS. En Lectura se encontraron dos ítems con alto desajuste; en Matemáticas ninguno mostró este problema.

En el proceso de las personas, se calificó la base en WINSTEPS y jMetrik. Las personas que tenían alto desajuste se eliminaron y se calificó nuevamente los ítems en WINSTEPS. En Lectura de Graduandos 2011, la base original tenía 122,745 casos, se eliminaron 4.34 % (5,330) de los casos que tenían un alto desajuste y únicamente 0.12 % (142) tenían un pobre desajuste. En Matemáticas, la base original tenía 123,336 casos, se eliminaron 5.25 % (6,470) que tenía alto desajuste y (0.14 %) 174 casos tenían pobre desajuste.

Los parámetros utilizados son recomendados en WINSTEPS y en otras investigaciones como medidas con desajuste (Curtis, 2001; Hamzeh, 2004; Woods, Oltmanns, & Turkheimer, 2008). La selección de las personas con ajuste lejano o próximo se realizó con el mismo parámetro de (mayores  $\pm 1.5$  y menores a  $\pm 0.5$ ) por medio de dos programas distintos: jMetrik y WINSTEPS. La comparación en la cantidad de personas con ambos programas no era significativa (menor

a 0 %) por lo que se utilizaron ambos para hacer generar las comparaciones. Como los re-

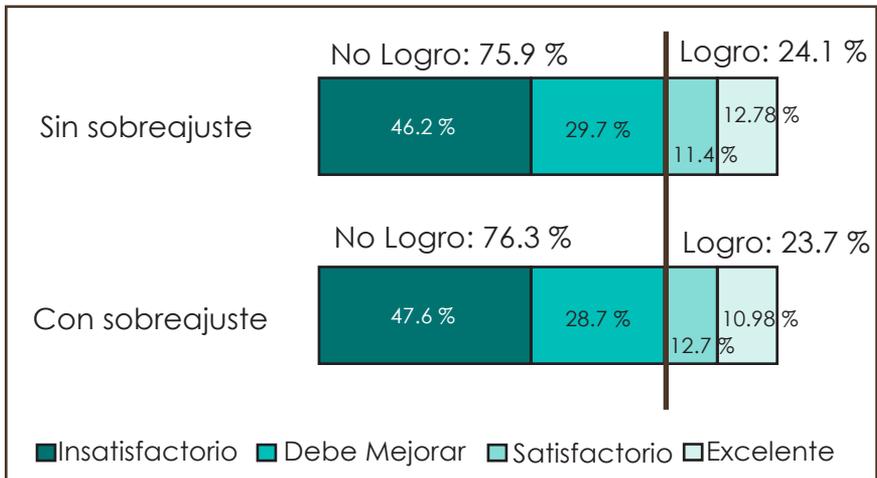
sultados eran similares, en la investigación se mostró el cambio con el análisis de jMetrik.

## Resultados

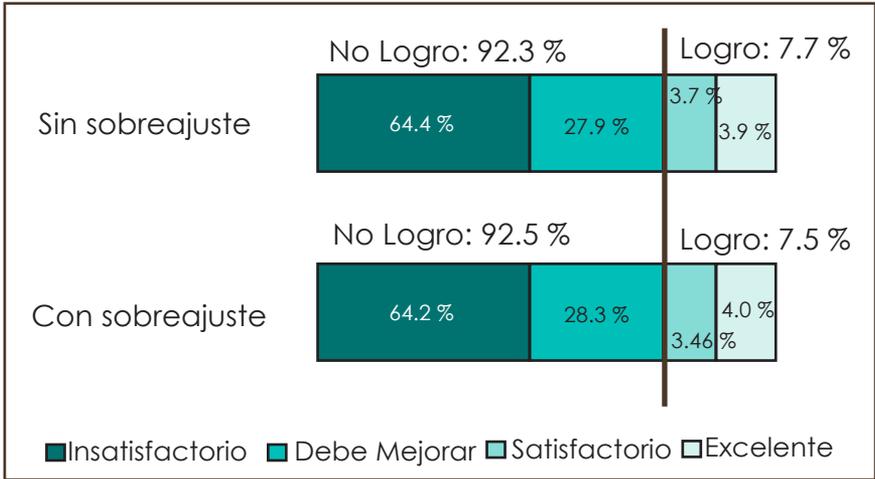
Los resultados muestran que al considerar el ajuste en las personas, se observa un mejor resultado en los estudiantes en Lectura y Matemáticas. Los cambios en puntos porcentuales de los resultados de Logro van desde 0.2 hasta 0.4. También al realizar diferentes pruebas, desde el principio eliminando las personas con no ajuste, habían cambios en Matemá-

ticas de 1.3 puntos porcentuales en los resultados de Logro y 3.5 puntos porcentuales en los resultados de Logro de Lectura. Las figuras 1 y 2 muestran la diferencia en los resultados de ambas áreas. Cuando se eliminan a los ítems y a las personas, hay un incremento en el Logro de los estudiantes. En Lectura el cambio equivale a 0.4 y en Matemáticas a 0.2.

**Figura 1. Comparación de los resultados en Lectura**



Fuente: Elaboración propia, Dgeduca 2012.

**Figura 2. Comparación de los resultados en Matemáticas**

Fuente: Elaboración propia, Digeuca 2012.

## Referencias

- Aerts, M., Claeskens, G., & Hart, J. D. (2012). Testing the Fit of a Parametric Function. *Journal of the American Statistical Association*, 869-879.
- Curtis, D. (2001). Misfits: People and their problems. What might it all mean? *International Education Journal*, 91-99.
- Hamzeh, D. (2004). The Relationship between Item Parameters and Item Fit. *Journal of Educational Measurement*, 261-270.
- van Krimpen-Stoop, E. & Meijer, R. (2001). CUSUM-Based Person-Fit Statistics for Adaptive Testing. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 199-217.
- Woods, C.; Oltmanns, T. & Turkheimer, E. (2008). Detection of Aberrant Responding on a Personality Scale in a Military Sample: An Application of Evaluating Person Fit With Two-Level Regression. *Psychological Assessment*, 159-168.

## El tesoro de la lectura en las aulas

Lcda. Flor Urizar



Para citar este artículo: Urizar, F. (2016) *El tesoro de la lectura en las aulas*. Ajetab'al (16), págs. 7 - 9.

### Resumen

*En seguimiento a la Estrategia de aseguramiento del uso adecuado de los libros y materiales de lectura entregados por el Mineduc en primaria y evaluación formativa de la lectura para primer grado, se realizó una visita a escuelas ubicadas en el municipio de Ixcán del departamento de Quiché, en las cuales se pudo constatar el uso de los materiales que se han entregado en dichas escuelas, además de observar el trabajo realizado por los consultores en ese municipio.*

Para evaluar los niveles de lectura de los estudiantes, la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –Dige-duca– del Ministerio de Educación, realiza pruebas e investigaciones relacionadas con el desempeño lector a estudiantes del Nivel de Educación Primaria. También se evalúa la lectura emergente, que consiste en una serie de destrezas lectoras desarrolladas en pre-primaria, antes de dar inicio a la enseñanza formal de la lectoescritura. Los resultados de estas evaluaciones han permitido determinar cuáles son los contenidos en los que los docentes requieren más apoyo para ayudar a los estudiantes a superar las deficiencias que se evidenciaron.

Por las razones mencionadas, se llevó a cabo la elaboración de una serie de materiales pedagógicamente mediados llamada *El tesoro de la lectura*, que además de dar a conocer los resultados de las evaluaciones de lectura a cargo de la Dige-duca, promueven actividades que con un objetivo claro, desarrollen y fortalezcan las destrezas lectoras en los estudiantes y sus docentes.

Se pretende que estos materiales sean un insumo para el desarrollo de la fluidez lectora, así como de estrategias de comprensión de lectura en los

estudiantes; serán distribuidos a los docentes de primaria, tanto del primero como del segundo ciclo.

En virtud de ello, el Ministerio de Educación está implementando la *Estrategia de aseguramiento del uso adecuado de los libros y materiales de lectura entregados por el Mineduc en primaria y evaluación formativa de la lectura para primer grado*, la cual fue diseñada para llevarse a cabo en ocho fases y toma en cuenta el desarrollo de herramientas para uso de los docentes del Nivel de Educación Primaria.

Dicha estrategia se está realizando en los departamentos: Alta Verapaz, Baja Verapaz, Chiquimula, Quiché, Petén, Sololá y San Marcos, en los municipios prioritarios. Durante el mes de julio se efectuó una visita de monitoreo y supervisión en el municipio de Ixcán, específicamente en las escuelas de las aldeas La Caoba, Carolina y El Playón. Además de observar el trabajo del evaluador, también se verificó el uso de los materiales en la escuela. La visita por parte del evaluador consistió en encuestar a los padres de familia sobre algunos hábitos lectores en casa, en seguimiento al Programa nacional de lectura *Leamos juntos*, así como evaluar la lectura de los niños de

primer grado y conocer los libros favoritos de los estudiantes de primaria.

## Galería



Uso del material de *El tesoro de la lectura* en la escuela de la aldea La Caoba, del municipio de Ixcán, departamento de Quiché.



El material de *El tesoro de la lectura* para desarrollar la lectura inicial, lo pueden utilizar los niños de primero a tercer grados.



El tiempo recomendado para leer en clase es de 30 minutos diarios. Se puede hacer lectura silenciosa, coral, entre otras.



La serie también está destinada para los niños de cuarto, quinto y sexto grados, para desarrollar en ellos la lectura comprensiva.



La serie contempla libros de lectura para los estudiantes, así como material de apoyo para los docentes que incluyen actividades para desarrollar en el aula.



Reunión con padres de familia en la escuela El Playón, del municipio de Ixcán, departamento de Quiché.



En esta reunión, las madres de familia de la aldea Carolina respondieron algunas preguntas relacionadas con los hábitos lectores que se desarrollan en casa.



Las madres de familia de la aldea La Caoba respondieron a la escuela, en seguimiento al Programa nacional de lectura *Leamos juntos*, del Ministerio de Educación.

## Pisa para el desarrollo

Erick Solheim

Representante del Comité de Asistencia para el Desarrollo –DAC– de la OECD



Para citar este artículo: Solheim, E. (2016) *Pisa para el desarrollo*. Ajetab'al(16), págs. 10 - 13.

### Resumen

*PISA para el Desarrollo fue lanzado en Guatemala el 27 de marzo de este año. Este programa provee una oportunidad para mejorar la calidad de la educación en Guatemala y en los países en vías de desarrollo. La participación en PISA ayudará a Guatemala a establecer puntos de referencia en su sistema educativo y apoyará los esfuerzos del gobierno para mejorar la educación en todos los niveles, particularmente para los que están en mayor desventaja y para la amplia población indígena del país. PISA para el Desarrollo también se propone identificar las formas de mejorar la medición, el establecimiento de parámetros y mejorar la educación en los países en vías de desarrollo.*



A nivel mundial, la pobreza extrema se ha reducido a la mitad en las últimas dos décadas y ahora el mundo es más rico, mejor educado y más pacífico que en cualquier otro momento de la historia humana. Más de nueve de cada 10 niños y casi tantas niñas como niños, van a la escuela. Guatemala ha hecho grandes avances en los últimos años. La participación en la educación primaria aumentó del 86 % en 2001 al 93 % en 2011, por encima del promedio mundial. Pero debemos llegar al 100 % y asegurarnos que los estudiantes aprendan más.

Inscribir a todos los niños, lograr que permanezcan en la escuela y proveer una buena educación, es esencial para el desarrollo. La educación que un país tiene hoy, será la economía que tenga mañana. Todas las historias de gran éxito en

las épocas recientes tienen en común haber puesto a la educación como núcleo del desarrollo.

Corea del Sur pasó de ser uno de los países más pobres del mundo a uno de los más ricos, enfocándose en la educación y la industrialización. Los jóvenes coreanos son ahora 390 veces más ricos de lo que fueron sus abuelos. Los coreanos de 15 años se desempeñan mejor en la escuela que cualquier otra nación de la OECD.

*"La participación en PISA ayudará a Guatemala a establecer puntos de referencia en su sistema educativo y apoyará los esfuerzos del gobierno para mejorar la educación en todos los niveles, particularmente para los que están en mayor desventaja y para la amplia población indígena del país".*

El liderazgo es importante. El fundador de Singapore, Lee KuanYew, enfatizó la importancia de la educación durante toda su vida y los resultados son visibles ahora. En Guatemala la ministra de Educación, Cynthia del Aguila, ha sido una promotora de PISA y de la reforma educativa. Como maestra que ha sido, la ministra del Aguila

combina la experiencia real en educación con el liderazgo político.



Grandes avances se han hecho para asegurar la educación básica para todos; a pesar de eso, los niños no están aprendiendo suficiente en la escuela. Demasiados estudiantes abandonan la escuela antes del diversificado o la universidad. La falta de mano de obra calificada es un gran problema en muchos países en vías de desarrollo. La calidad de la educación será un aspecto central en los nuevos objetivos de desarrollo sustentable que propone Naciones Unidas, estos objetivos serán acordados a finales de este año. La OECD ha lanzado PISA para el Desarrollo como una contribución para mejorar la calidad de educación en todo el mundo. Desde 1997, PISA ha sido la referencia líder de la calidad de los sistemas educativos a nivel

mundial. El "shock PISA" o el entendimiento de que se tiene mucho que aprender de otros, ha inspirado a muchos países a reconsiderar políticas y mejorar sus sistemas educativos. Ahora ha llegado el momento de llevar este éxito a nivel global y trabajar para mejorar la calidad educativa para todos.

La OECD se ha asociado con Zambia, Ecuador, Paraguay, Camboya, Senegal y Guatemala para identificar cómo PISA puede medir de mejor manera la calidad de la educación en los países en vías de desarrollo. Los instrumentos de evaluación de PISA tendrán que ser ajustados para que sean más sensibles a las diferencias entre los estudiantes con mayor y menor desempeño. Se pondrá a prueba nuevos métodos para evaluar a los estudiantes que no asisten al sistema educativo formal. Esperamos que estos esfuerzos permitan a más países usar a PISA para establecer políticas educativas nacionales y monitorear sus progresos.

*"La educación que un país tiene hoy, será la economía que tenga mañana".*

Monitoreo y evaluación son cruciales para mejorar la educación. PISA es una herramienta poderosa porque da a los

países una evaluación honesta de si sus estudiantes están en el camino correcto. Brasil ha hecho más que cualquier otro participante de PISA para mejorar su sistema educativo; estaba al final del *ranking* cuando participó por primera vez en el año 2000. Entonces, usó los resultados de PISA para priorizar políticas y enfocarse más en aquellas que funcionaran mejor. Brasil mejoró la calidad de su sistema educativo más rápido que cualquier otra nación en los últimos 10 años. El programa Bolsa Familia que provee remuneración económica a las familias de bajos recursos a cambio de que inscriban a sus hijos a la escuela, también ayudó a mejorar la educación de los niños más pobres y que probablemente no asistían a esta.

PISA abre oportunidades para permitirnos aprender de los mejores. Los estudiantes chinos y de otros países del este asiático, son los que muestran mejor desempeño en matemáticas, ciencias y lectura. Los siete primeros lugares del *ranking* de PISA son ocupados por países y ciudades asiáticos. Debe haber mucho que podamos aprender de las historias de éxito de Asia, ya sea que el secreto esté en estudiantes ambiciosos, buenos maestros o mejores políticas públicas.

Guatemala y Perú se unirán como parte de un mecanismo de mentores para proveer asesoría técnica entre pares y aprender entre sí. Identificar políticas que funcionen e implementarlas a gran escala, es clave para mejorar la calidad de la educación.



Buenas políticas son mucho más importantes que el dinero. Los estudiantes de 15 años en Vietnam, que es un país pobre, están desempeñándose mejor que los estudiantes promedio en países más ricos. Solo cerca del 6 % de las diferencias en el desempeño de los *test* PISA se explican por el ingreso nacional. El dinero se invierte mejor para respaldar buenas políticas.

La calidad educativa es la vía para el desarrollo y la reducción de la pobreza. Monitorear el progreso, aprender de las historias de éxito e implementar mejores políticas, es la manera de mejorar la calidad educativa. **¡Dejemos que los niños aprendan!**

# Las ODA y su incidencia en los aprendizajes

Lcda. Amanda Quiñónez Castillo



Para citar este artículo: Quiñónez, A. (2016) Las ODA y su incidencia en los aprendizajes. Ajetab'al (16), págs. 14 - 20.

## Resumen

*En este artículo se muestran someramente algunos de los resultados que se presentan en 'Evaluar, un aporte para mejorar la calidad educativa. Informe pedagógico de las ODA relacionadas con el desempeño de las evaluaciones del Ciclo de Educación Básica', que recientemente publicó la Digeduca y en el cual se evidencia la relación de algunas oportunidades de aprendizaje en el desempeño de estudiantes de primero a tercero del Ciclo de Educación Básica.*

## Introducción

Es sabido que en las actividades escolares intervienen infinidad de variables que determinan, de alguna manera, los aprendizajes de los estudiantes. No es posible afirmar que los aprendizajes de un estudiante o de un grupo de ellos depende únicamente de una sola variable: los docentes, la posesión de libros de texto o la entrega del currículo, por ejemplo. En la búsqueda de explicaciones que permitan determinar las variables en las que se podría intervenir para mejorar el rendimiento escolar, se ha encontrado que las oportunidades de aprendizaje –ODA– con las que los estudiantes se han encontrado durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, pueden tener influencia tanto en la calidad como en los niveles de los aprendizajes esperados.

Se entiende por ODA al conjunto de situaciones favorables al aprendizaje a las que los estudiantes han tenido acceso, ya sea en el ámbito familiar, escolar, social, entre otras (Digeduca, 2014). Las ODA son elementos que podrían explicar algunas de las diferencias en los niveles de aprendizaje alcanzados por estudiantes en condiciones aparentemente iguales, debido a la influencia que pueden ejercer durante el proceso.



Los resultados de las evaluaciones estandarizadas —las que se realizan a gran escala para medir entre otros aspectos, la calidad de un sistema educativo—, han llevado a los investigadores a plantearse en qué medida inciden en los aprendizajes las oportunidades que los estudiantes evaluados han tenido, para adquirir o desarrollar los contenidos, habilidades y destrezas sobre los que son evaluados; determinándose que pueden funcionar como indicadores o medidas que permiten explicar en cierta forma los niveles de rendimiento escolar.

Se consideran oportunidades de aprendizaje, aquellos recursos educativos, prácticas pedagógicas en el aula y condiciones que rodean al hecho educativo, que se usan o se ponen en práctica para alcanzar determinados aprendizajes (Digeduca, 2014).

Es importante tenerlas en cuenta en el momento de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación, porque proveen información y orientaciones válidas y confiables para proponerse cambios que lleven a mejorar la calidad de los aprendizajes.

La definición de ODA para Guatemala se inició en el 2008 (Juárez & Asociados, 2009); en ese momento se establecieron dos categorías, las denominadas de Insumos y las de Procesos educativos. Dentro de las primeras se agruparon aquellos recursos disponibles en la escuela o en el aula, tales como: recursos fiscales, la calidad docente, la procedencia de los estudiantes y las normas de la comunidad. Dentro de las segundas se incluyeron: las características de la organización escolar relacionadas con los procesos administrativos que facilitan los procesos educativos; las características del proceso enseñanza-aprendizaje que utilizan los docentes, así como la puesta en práctica del currículo y los factores que modifican las características del aprendizaje (cfr. Juárez & Asociados, 2009, p. 17).

La Dgeduca publicó la serie *Evaluar, un aporte para mejorar la calidad educativa. Informe pedagógico de las ODA rela-*

*cionadas con el desempeño de las evaluaciones del Ciclo de Educación Básica*, en el cual se presenta información obtenida durante la investigación realizada por Pellecer y Santos (2013), acerca de cuáles ODA inciden en el aprendizaje de los estudiantes de primero a tercero básico. La investigación se centró en las áreas curriculares de Comunicación y Lenguaje y Matemáticas; en ella se incluyeron Institutos Nacionales de Educación Básica —INEB—, Institutos Nacionales de Educación Básica Experimental —INEBE— e INEB por Cooperativa, Institutos Nacionales de Educación Básica de Telesecundaria y centros educativos del programa Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo —NUFED—.

La investigación de Pellecer y Santos (2013) se basó en la metodología de modelos jerárquicos lineales, conocidos como modelos multinivel, el cual puede explicarse de la siguiente manera:

#### **El nivel 1 es el del estudiante.**

En este se incluyen las ODA que se consideró impactaban en el rendimiento escolar, tales como: disponibilidad de recursos para trabajar (libros de texto, cuaderno de trabajo), disponibilidad de recursos para aprender (técnicas

de estudio, ayuda de los compañeros), entre otros. **El nivel 2 corresponde a unidades mayores que rodean al estudiante** que en este caso son las ODA que –derivadas del docente y del establecimiento, como: formación de los docentes, actualización permanente, experiencia en el aula, clima escolar, entre otras–, provocan algún efecto en el rendimiento escolar (Diguca, 2014, p. 43).

La información se recolectó por medio de pruebas de Comunicación y Lenguaje y Matemáticas, cuestionarios de ODA para estudiantes y para docentes. En este artículo, únicamente se comentarán algunos de los resultados obtenidos.

### ¿Qué oportunidades de aprendizaje, en el nivel del estudiante, inciden en el rendimiento académico del Ciclo de Educación Básica?

Se encontró que las ODA que mayor influencia ejercen en los resultados de los estudiantes son: la disponibilidad de recursos para trabajar, el acceso y dominio de estrategias de aprendizaje, el clima en el aula y el acceso al aprendizaje significativo.

En el estudio de Pellecer y Santos (2013) se entiende por **dis-**

**ponibilidad de recursos para trabajar** todos los elementos que favorecen el rendimiento escolar. Se encontró que cuando los estudiantes cuentan con cuaderno de trabajo y materiales para trabajar en la casa, esto incide positivamente en el rendimiento; así también cuando la comunidad proporciona determinados recursos para el aprendizaje. Un hallazgo importante fue que contar con libros de texto no necesariamente eleva el rendimiento. Es muy probable que esto se deba a que en muchas ocasiones el libro de texto limita la creatividad en la enseñanza-aprendizaje y circunscribe, tanto al docente como al estudiante, a un temario de contenidos o a una determinada metodología que no favorece la adquisición de habilidades y destrezas que favorezcan el desarrollo de competencias.

En cuanto al **acceso y dominio de estrategias de aprendizaje**, se encontró que la realización de ejercicios de comprensión y tareas escolares de manera autónoma, incide positivamente en el rendimiento escolar; sin embargo, los resultados del estudio en cuanto a la aplicación de estrategias de aprendizaje tales como la elaboración de diagramas para estudiar y elaborar periódicos murales, mos-

traron incidencia negativa en los resultados; una posible hipótesis para explicar este tipo de incidencia podría ser que estas estrategias no se aplican adecuadamente y por lo mismo, no se obtienen resultados positivos de aprendizaje.



El **clima en el aula** muestra en este estudio que es una variable favorecedora de los aprendizajes, especialmente cuando los estudiantes cuentan con normas y acuerdos para trabajar en clase. En este estudio como en otros, el mantener un clima de respeto, cordialidad y trabajo, ha mostrado ser un elemento altamente favorecedor en el proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>1</sup>

El **acceso al aprendizaje significativo**, otra de las ODA estudiadas, mostró que cuando el proceso de enseñanza-aprendizaje se realiza dentro del marco del acceso a este tipo de aprendizaje, la influencia es positiva en el rendimiento escolar.

### ¿Qué oportunidades de aprendizaje, en el nivel del establecimiento, inciden en el rendimiento académico del Ciclo de Educación Básica?

El análisis de las ODA a nivel del establecimiento, que se relacionaron con el rendimiento de los estudiantes fueron: **la formación de los docentes** y la **infraestructura escolar**. En cuanto a la primera, mostró incidencia positiva cuando los docentes poseen una licenciatura relacionada con el área de educación. En cuanto a la infraestructura escolar, tres aspectos mostraron incidencia positiva: que el establecimiento cuente con servicios básicos, que los docentes dispongan de recursos para impartir clases y finalmente, la incorporación de Tecnología de la Información y la Comunicación —TIC— en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Lo anterior significa que, en un establecimiento en donde los docentes han alcanzado el grado universitario de licenciatura relacionada con el área pedagógica, esto incide positivamente en los resultados de los estudiantes, así como cuando se han hecho esfuerzos por que en un establecimiento se incorporen las TIC.

<sup>1</sup>Consúltese Treviño y otros. (2010).

---

## Conclusiones

---

Los resultados obtenidos en el estudio de Pellecer y Santos (2013) evidencian la importancia que las ODA tienen en los aprendizajes. Esta realidad lleva a la consideración de la necesidad de:

- Promover que los directores de establecimientos, docentes y la comunidad educativa reflexionen acerca de las oportunidades de aprendizaje que los estudiantes tienen para llevar a cabo el aprendizaje y la calidad con que los establecimientos educativos, en este caso los oficiales, se los están proporcionando.
- Revisar cuáles son los recursos de que disponen los estudiantes para alcanzar los aprendizajes esperados y la forma como se están usando para lograr la mayor eficacia posible de estos. Una de las ODA que llama mucho la atención es el uso de libros de texto. A la luz de los resultados mostrados es importante que los docentes reflexionen acerca de si un libro de texto es realmente necesario e insustituible como recurso educativo de aprendizaje como hasta ahora se ha pensado, o si conviene romper el paradigma de que sin ellos el proceso de enseñanza-aprendizaje no es posible, para pensar en nuevos recursos que, hoy por hoy, resulten más eficaces.
- Promover en las aulas un verdadero proceso de aprendizaje significativo que lleve a la participación y formación autónoma de los estudiantes de tal manera que sean capaces de generar nuevos conocimientos, desarrollar habilidades y destrezas que les permitan el desarrollo de competencias para la vida. Es importante recordar que la enseñanza debe conducir a la búsqueda constante de nuevos aprendizajes.
- En la medida de lo posible, los directores de establecimientos y las autoridades educativas promuevan mediante la autogestión, la mejora constante de la infraestructura de los edificios escolares y hacer partícipes a los estudiantes de esa mejora para crear un ambiente físico que invite a asistir diariamente a la escuela.
- Los directores y docentes reflexionen acerca del clima escolar que prevalece en sus establecimientos para mejorarlo continuamente, procurando crear un ambiente de cordialidad, respeto y servicio a tra-

vés de una adecuada normativa de convivencia. Por otro lado y como parte del clima escolar, promover la justicia y la equidad tanto en el trato personal, como en el campo de la evaluación escolar a fin

de motivar la superación de los propios resultados, en donde no hay competencia entre pares sino un espíritu de cooperación y ayuda mutua para aprender.

---

### Bibliografía

---

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa –Dige-  
duca–. (2014). *Informe pedagógico de las ODA relacionadas con  
el desempeño de las evaluaciones del Ciclo de Educación Básica*.  
Serie: Evaluar, un aporte para mejorar la calidad educativa. Gua-  
temala: Ministerio de Educación. [PDF]

Juárez & Asociados (2009). *Definición de Estándares de Oportuni-  
dades de Aprendizaje para Guatemala*. Guatemala. [Versión di-  
gital, PDF].

Pellecer, H. y Santos. A. (2013). *Análisis de las oportunidades de  
aprendizaje que se relacionan con el desempeño de los estudian-  
tes del Ciclo Básico del Nivel de Educación Media*. Guatemala:  
Ministerio de Educación, Dige-  
duca. [Versión digital, PDF].

Treviño, E.; Valdés, H.; Castro, M.; Costilla, R.; Pardo, C. & Donoso, F.  
(2010). *Factores asociados al logro cognitivo de los estudiantes de  
América Latina y el Caribe*. Chile: Salesianos Impresores S.A.

## ¿Cómo leen los estudiantes al finalizar primer grado en escuelas rurales, monolingües y multigrado?

Lcda. Eira Cotto Girón



Para citar este artículo: Cotto, E. (2016) ¿Cómo leen los estudiantes al finalizar primer grado en escuelas rurales, monolingües y multigrado? Ajetab'al (16), págs. 21 - 29.

### Resumen

En este artículo se presentan los resultados de las mediciones de fluidez y comprensión lectora realizadas a finales de primer grado en escuelas multigrado, rurales, que solo enseñan español, en municipios priorizados de siete departamentos. La muestra evaluada tiene una edad promedio de 7.86 (DE=) y con aproximadamente la mitad de evaluados de cada sexo. Se evaluó la cantidad de letras que pueden nombrar en un minuto (32), la cantidad de palabras familiares (22.26) y en texto (31.7) que pueden leer en un minuto. La comprensión se evaluó pidiendo que narraran lo que leyeron (recuerdo de detalles) y haciendo cuatro preguntas inferenciales (comprensión inferencial). Se analizan las variables que se relacionan con la fluidez y con la comprensión lectora y se encontró como principales la sobreedad, hablar idioma español y que los padres les lean. Se elaboró un modelo de regresión lineal en el que la fluidez lectora explicó el 34 % de la puntuación en comprensión lectora.

## Introducción

El *Currículo Nacional Base* –CNB– de primero propone que al finalizar el grado los estudiantes serán capaces de utilizar la lectura para recrearse y asimilar información; los indicadores de logro incluyen la lectura de textos de diferente contenido demostrando comprensión a nivel literal y complementaria (Dígecade, 2008).

En varios países el conocimiento del nombre de las letras se logra antes que el conocimiento de sus sonidos; ambas mediciones están altamente correlacionadas y predicen el desarrollo de la lectura (Evans, Bell, Shaw, Moretti, & Page, 2006). En Guatemala, los resultados nacionales de la Evaluación de Lectura para Grados Iniciales –ELGI– han determinado que en promedio los estudiantes al finalizar segundo grado, pueden decir el nombre de casi el doble de letras por minuto que sus sonidos (Cotto, 2013) y que esta medición se asocia fuertemente con la lectura de palabras familiares y palabras en un texto o pasaje.

En el 2013 se evaluó a 146 estudiantes de escuelas rurales de Chimaltenango; se midió la cantidad de palabras por minuto que pudieron leer en un texto usando la Evaluación Basada en Currículo o prueba

EBC. La medición se realizó en el mes de agosto y se encontró que 21.23% de los estudiantes no pudo leer ninguna palabra, 39.73 % leyó en el nivel insatisfactorio y el resto pudo leer por lo menos en el nivel satisfactorio (Cotto, & Castillo, 2014). En esta medición no se encontró relación entre la fluidez y la edad de los estudiantes, su sexo o que hablaran un idioma maya. Pero, sí se encontró una relación positiva con que la madre sepa leer y que alguien de su familia les lea.

Otras mediciones de fluidez lectora realizadas a nivel nacional, con una prueba similar (ELGI) han hallado que los estudiantes en escuelas multigrado leen menos palabras por minuto que en las aulas gradadas (Cotto, 2013).

Un estudio realizado con estudiantes del área urbana en la ciudad de Guatemala y de nivel socioeconómico medio, encontró que el mejor predictor de la comprensión lectora en etapas iniciales del aprendizaje de la lectura es la fluidez (Salazar & Cotto, 2014). Esto se explica porque “las personas tienen capacidad limitada para procesar información. La decodificación y la comprensión utilizan la misma capacidad de procesa-

miento, por lo que, cuanto más consume esa capacidad la decodificación, menos quedará

para la comprensión" (Fleisher, Jenkins & Pany, 1979; en (Gómez, 2008).

---

## Metodología

---

En octubre de 2014 se evaluó a 1,323 estudiantes de primer grado en 271 establecimientos oficiales, rurales, monolingües y multigrado de los departamentos de Petén, Quiché, San Marcos, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Sololá y Chiquimula.

La mitad (50.3 %) de la muestra evaluada reportó ser del sexo femenino y 49.7 % son niños. En promedio, la edad de los evaluados es de 7.86 años. En cuanto al idioma que los estudiantes utilizan, el 88 % reportó que habla español en casa.

---

## Instrumentos

---

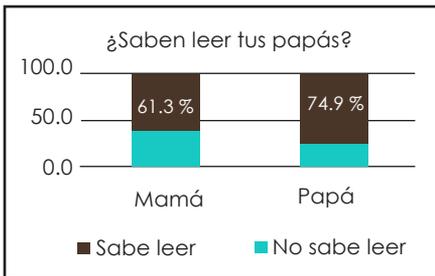
Para evaluar su lectura, se empleó la EBC que es una herramienta para medir la fluidez (Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional -USAID- Proyecto Reforma Educativa en el Aula). Se utilizó una lámina con letras y se pidió a los estudiantes que las nombraran en un minuto. Después, a aquellos que pudieron nombrar por lo menos la primera fila de letras (93.9 %), se les pidió que leyeran una lista de palabras familiares, también durante un minuto. A quienes fueron capaces de leer por lo menos la primera fila de palabras familiares (89.87 %), se les pidió leer un texto durante un minuto. Finalmente se agregó una medición de comprensión lectora para los que fueron ca-

paces de leer el texto (84.20%). Para evaluar la comprensión se creó un instrumento breve. Se presentó nuevamente el texto, esta vez pudieron leerlo sin límite de tiempo y al terminar se les pidió que narraran lo que recordaran de lo leído. Se otorgó 0, 1, 2 o 3 puntos según la cantidad de detalles que pudieron recordar. También se hicieron cuatro preguntas de comprensión inferencial, que incluyeron dos de vocabulario, identificar al personaje principal y hacer una inferencia a partir de la lectura. Además se utilizó un cuestionario para el estudiante con el propósito de recabar información sobre factores asociados.

## Instrumentos

En el cuestionario para el estudiante se les preguntó, entre otros, si su padre y madre saben leer y si alguien les lee cuentos o historias en casa.

**Figura 1. Porcentaje de padres y madres que sabe leer**



Cuatro de cada diez estudiantes reportan que les lee por lo menos un miembro de su familia; de esos cuatro, a dos les lee un hermano, a uno le lee su mamá y al resto les lee otro familiar. Menos de dos de cada diez reportaron que les lee su docente.

La primera medición de EBC tiene como propósito determinar la velocidad con que los estudiantes pueden reconocer y nombrar las letras; en promedio pudieron nombrar correctamente 32 letras por minuto (DE=17.64). Para este grupo, al finalizar el primer grado, 6 % de los estudiantes no pudo reconocer las letras. De los que sí pu-

dieron realizar la tarea, la mitad nombra correctamente la mayoría (10 % de errores); pero el 10 % se equivoca en el 38.46 % de letras que nombra.

En cuanto a las mediciones de fluidez lectora, el 10 % de los evaluados no pudo leer palabras familiares, mientras que el 15 % no pudo leer el texto. En promedio, los estudiantes leen más palabras por minuto cuando se encuentran en un texto, que cuando se muestran en una lista; aunque en ambas tareas el desempeño fue muy variable. Los estudiantes también cometieron menos errores al leer textos, que al leer listas.

**Tabla 1. Resultados en las subpruebas de fluidez lectora**

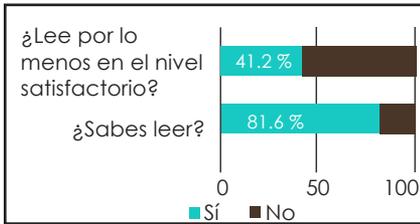
Lectura de palabras por minuto	Palabras por minuto		Palabras leídas correctamente	
	Media	DE	Media	DE
Familiares	22.26	13.353	19.86	14.05
En un texto	31.7	19.18	29.07	20.03

Al finalizar primer grado estos estudiantes están leyendo pocas palabras correctamente en un minuto y su desempeño es muy variable.

¿Cuántos alumnos terminaron el primer grado sabiendo leer? Para responder a esta pregunta se tomó como criterio que pu-

dieran leer textos por lo menos en el nivel satisfactorio. La prueba EBC establece que, con el nivel de complejidad del texto aplicado en esta medición, los estudiantes deben leer por lo menos 26 palabras correctas en un minuto para ser clasificados en el nivel satisfactorio.

**Figura 2. Comparación entre auto percepción y desempeño lector**



Aunque ocho de cada 10 terminaron el grado pensando que saben leer, solo cuatro de cada diez leen textos por lo menos en el nivel satisfactorio.

En cuanto a la comprensión lectora, el 27 % no pudo responder o realizar esta tarea. De los que por lo menos pudieron leer el texto, sin tiempo, la mitad no respondió correctamente a ninguna de las preguntas. Solo el 5 % pudo responderlas todas correctamente.

Además de describir cómo leen los estudiantes de las escuelas multigrados participantes en este estudio, se proponen explicaciones para las diferencias en su desempeño.

Se encontró relación entre nombrar letras en un minuto con la exactitud al leer, es decir, que quienes nombran más letras por minuto, cometen menos errores al leer palabras familiares y palabras en un texto ( $p < 0.01$ ).

Además, se correlacionaron otras variables de los estudiantes con las subpruebas que miden fluidez. Pudo observarse que el sexo se relaciona con nombrar letras por minuto favoreciendo a las niñas ( $r = 0.07$ ) y con la velocidad para leer palabras familiares y en texto correctamente (0.06), aunque esta relación no es muy fuerte ( $p < 0.05$ ). La sobreedad se relaciona positivamente pero no con intensidad ( $r = 0.07$  y  $0.071$ ), con cometer errores al leer palabras familiares y en texto ( $p < 0.05$ ), y negativamente con la velocidad al leer palabras familiares y en texto correctamente ( $r = -0.10$ ,  $p < 0.01$ ).

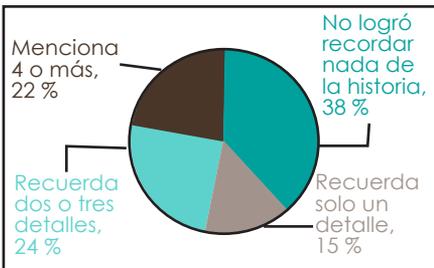
Hablar un idioma maya en casa se relaciona con cometer errores al leer un texto, (0.08,  $p < 0.05$ ). Sin embargo, aquellos que también hablan el español en casa, leen más palabras familiares y en texto por minuto (0.17 y 0.20,  $p < 0.01$ ) y nombran más letras por minuto ( $r = 0.12$ ,  $p < 0.05$ ) y cometen menos errores al leer textos ( $r = -0.28$ ,  $p < 0.01$ ).

Aquellos estudiantes a quienes les leen su papá o su mamá, cometen menos errores al nombrar letras ( $r=-0.10$ ,  $p<0.01$ ) y a quienes les lee su papá, leen más palabras familiares por minuto ( $0.09$ ,  $p<0.01$ ), nombran más letras por minuto ( $0.09$ ,  $p<0.01$ ) y cometen menos errores al nombrar palabras familiares ( $-0.11$ ,  $p<0.01$ ). Por otra parte, a quienes les lee un hermano cometen más errores al nombrar letras ( $0.081$ ,  $p<0.05$ ) y al leer palabras familiares ( $0.13$ ,  $p<0.01$ ).

Pocos estudiantes mencionaron que sus docente les leen; ellos nombran más letras por minuto ( $0.11$ ,  $p<0.01$ ).

En cuanto a la comprensión lectora, cuatro de cada 10 estudiantes no recordaron nada de la historia y solo dos de cada diez pudieron mencionar cuatro o más detalles.

**Figura 3. Porcentaje de estudiantes según lo que recordaron de la historia**



Los factores que se relacionaron positivamente con el recuerdo de lo leído fueron hablar el idioma español en casa ( $r=0.18$ ,  $p<0.01$ ) o como segundo idioma ( $0.015$ ,  $p<0.01$ ), que la mamá les lea y todas las medidas de fluidez (nombrar letras,  $r=0.50$ ,  $p<0.01$ ; leer palabras familiares,  $r=0.58$ ,  $p<0.01$ ; y palabras en texto,  $r=0.54$ ,  $p<0.01$ ). Por otra parte, se encontró relación negativa con la sobreedad ( $-0.07$ ,  $p<0.05$ ) y cometer errores al nombrar letras ( $-0.34$ ,  $p<0.01$ ) y leer palabras familiares y en texto ( $-0.43$  y  $-0.41$ ,  $p<0.01$ ).

De las preguntas de comprensión inferencial, las más difíciles fueron las relacionadas con vocabulario (las respondieron entre 27 % y 31 %). El 45 % de los estudiantes pudo responder cuál es el personaje principal o hacer una inferencia.

Se encontró relación positiva entre la comprensión inferencial y que el idioma que hablan en casa sea el español ( $0.15$ ,  $p<0.01$ ) así como todas las medidas de fluidez ( $r$  entre  $0.48$  y  $0.52$ ,  $p<0.01$ ). En cambio, se encontró relación negativa con la proporción de errores que cometen al nombrar letras y leer palabras por minuto y en un texto ( $r$  entre  $-0.33$  y  $-0.40$ ,  $p<0.01$ ).

El factor que tuvo mayor relación con la comprensión es la fluidez, medida tanto con la cantidad de palabras leídas por minuto (familiares o en texto), como por las letras que

puede nombrar correctamente por minuto. Al realizar un modelo de regresión lineal múltiple, estas variables explican el 34 % de la puntuación en comprensión lectora ( $p < 0.01$ ).

---

### Conclusiones

---

Para empezar es necesario hacer énfasis en los resultados de nombramiento de letras. Para decodificar las palabras los estudiantes necesitan recuperar las letras con rapidez. A finales de primer grado se espera que los estudiantes conozcan la mayoría de las letras y puedan nombrarlas con rapidez; sin embargo, la mitad de los estudiantes evaluados tardó en promedio dos segundos o más para nombrar cada letra. Esta lentitud para nombrarlas se relaciona con la lentitud para leer palabras.

Al igual que lo observado en escuelas rurales de Chimaltenango, seis de cada diez estudiantes no leen aún en el nivel satisfactorio al finalizar el primer grado en las escuelas multigrado que fueron evaluadas. Sin embargo, ocho de cada diez piensan que saben leer; aunque sí se encontró relación entre el desempeño en las mediciones realizadas y la opinión de los estudiantes sobre si saben leer o no, la mitad de los que cree que lee no lo hace en el nivel

satisfactorio. La mayoría lee pocas palabras por minuto, por lo que parece evidente que no han automatizado la lectura.

Aunque leen pocas palabras, la mayoría comete pocos errores y los que los cometen parecen ser quienes tienen sobreedad. Cometer errores no es frecuente pero sí preocupante: se relaciona negativamente con la comprensión lectora.

Para mejorar su fluidez lectora estos estudiantes necesitan primero conocer las letras y luego reconocerlas con rapidez. Aun si se desconoce su habilidad para hacerlo, parece útil que los padres lean a sus hijos, pues tiene un efecto positivo tanto en la fluidez (ambos padres) como en la comprensión (que la madre les lea). Se ha establecido en otros estudios que los padres que leen a sus hijos les ayudan en su desarrollo del lenguaje, vocabulario, motivación para leer y éxito en las primeras fases de la lectura. De hecho, los niños que aprenden a leer antes de entrar a la escuela o

que aprenden antes que sus compañeros, tienen en común que los padres o hermanos mayores les leen en casa (Teale, 1981). En esta medición, que los hermanos les lean no parece haber sido de gran utilidad. Es posible que estos hermanos no tengan buena fluidez al leer y por tanto, no puedan modelar apropiadamente la lectura.

En cuanto a los docentes, se espera que ellos lean en voz alta a sus estudiantes; sin embargo, según reportan los alumnos, la mayoría no lo hace. Que el docente les lea mostró por lo menos un efecto positivo en la rapidez para nombrar letras.

También se observó una clara relación entre hablar el idioma español ya sea en casa o como segundo idioma y la fluidez lectora, así como con la comprensión. Esto no significa que el idioma español sea mejor o que facilite la lectura, sino que los estudiantes muestran mejor desempeño lector cuando se les enseña a leer y se les evalúa en un idioma que conocen y dominan.

La cantidad de letras que pueden nombrar se relacionó intensamente con la comprensión lectora y fue significativa en el modelo para explicar la comprensión. Esto probablemente se debe a que la mayoría de

los estudiantes pueden nombrar pocas letras en un minuto; aquellos que sí logran nombrar más letras, logran leer más palabras. El impacto del nombramiento de letras tendría un efecto indirecto sobre la comprensión, y directo sobre la fluidez.

El factor que mejor explicó la comprensión lectora de los estudiantes, ya sea para recordar lo leído o para hacer inferencias a partir del texto, fue la fluidez, medida por la cantidad de palabras correctas que pueden leer en un minuto, tanto en listas de palabras familiares como en palabras en texto. En las etapas iniciales de la lectura la fluidez suele ser el principal predictor de la comprensión: los estudiantes que invierten la mayoría de sus recursos cognitivos y atención en decodificar el texto que leen, tendrán dificultad para recordar y analizar la información que leyeron. Este estudio apoya la conclusión de que la fluidez es el mejor predictor de la comprensión en las etapas iniciales del aprendizaje de la lectura.

Los estudiantes de primer grado en las escuelas multigrado evaluadas pueden nombrar pocas letras y leen pocas palabras por minuto, pero sus resultados son similares a los encontrados en escuelas rurales gradadas en Chimaltenango. Este estudio

revela la necesidad de lograr que: se enseñe y evalúe la lectura en el idioma que los estudiantes dominan, conozcan la mayor cantidad de letras y las reconozcan sin esfuerzo y con rapidez, así como fomentar que los padres y docentes les lean en voz alta.

---

## Referencias

---

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

Cotto, E. (2013). Fluidez de lectura oral medida con la prueba ELGI aplicada durante el 2011. *Ajetab'al* (14), 1-9.

Cotto, E. & Castillo, M. (2014). Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango. *Ajetab'al* (15), 17-22.

Digecade. (2008). *Curriculum Nacional Base Primer Grado Nivel Primario*. Guatemala: Ministerio de Educación.

Evans, M., Bell, M., Shaw, D., Moretti, S., & Page, J. (2006). Letter names, letter sounds and phonological awareness: an examination of kindergarten children across letters and of letters across children. *Reading and Writing*, 19, 959–989.

Gómez, L. (2008). El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 38(3 y 4), 95-126.

Ministerio de Educación Guatemala. (2015). Recuperado el 2015, de *Indicadores de eficiencia interna*: <http://estadistica.mineduc.gob.gt/SNIE/eficiencia.html>

Salazar, C., & Cotto, E. (2014). ¿Qué predice la comprensión lectora en la etapa de lectura inicial? *Ajetab'al* (15), 23-29.

Teale, W. H. (1981). Parents Reading to Their Children: What We Know and Need to Know. *Language Arts*, 58, 902-912.

# Boletín N.º16

# Ajetab'al

# Evaluador

Año VII, 2016



Ministerio de Educación



**DIGEDUCA**  
Ministerio de Educación  
Guatemala, C.A.

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa  
-Digeduca-

Guatemala, febrero de 2016

