

# **Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado**

*Experiencias docentes, un estudio cualitativo*

---





# **Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado**

*Experiencias docentes, un estudio cualitativo*

---





GOBIERNO *de*  
GUATEMALA

MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN

Claudia Ruíz Casasola de Estrada  
**Ministra de Educación**

Lilian Dinora Pérez López  
**Viceministra Técnica de Educación**

María del Rosario Balcarcel Minchez  
**Viceministra Administrativa de Educación**

Carmelina Espantzay Serech de Rodríguez  
**Viceministra de Educación Bilingüe e Intercultural**

Edna Leticia Portales de Núñez  
**Viceministra de Educación Extraescolar y Alternativa**



Marco Antonio Sáiz Choxín  
**Director de la Digeduca**

Rossen Mirón  
María José del Valle  
**Autoría**

María Teresa Marroquín Yurrita  
**Edición**

Miguel Lozano Alvajara  
**Diseño y diagramación**

Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa

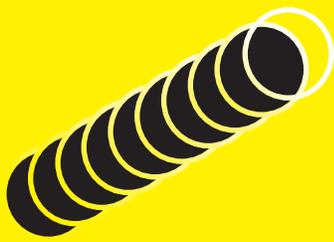
© Digeduca 2023 todos los derechos reservados

Se permite la reproducción de este documento total o parcial, siempre que se cite la fuente, no se alteren los contenidos ni los créditos de autoría y edición, y su reproducción sea únicamente con fines educativos. Queda prohibido el uso de este material, reproducción o traducción con fines comerciales.

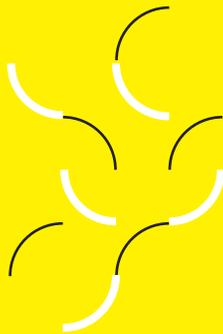
*Para efectos de auditoría, este material está sujeto a caducidad.*

Para citarlo: Mirón, R.; y Del Valle, M. (2017). *Actividades exitosas en la enseñanza de la lectura en primer grado. Experiencias docentes, un estudio cualitativo.* (2.ª ed.). Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.

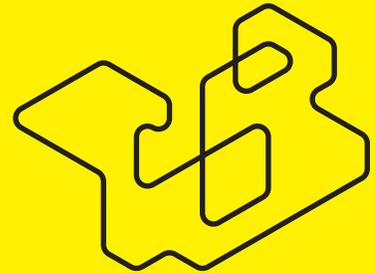
Disponible en red:  
<http://www.mineduc.gob.gt/Digeduca>  
Segunda edición. Impreso en Guatemala.  
[digeduca@mineduc.gob.gt](mailto:digeduca@mineduc.gob.gt)  
Guatemala, abril 2023.



Las metodologías están formadas por una serie de actividades que el docente utiliza en la enseñanza.



El docente extrae de las metodologías las actividades que considera convenientes en la enseñanza de la lectura.



Las diferentes actividades forman el vínculo que se crea en el docente con el alumno cuando se genera el aprendizaje de la lectura.

# Contenido

	<b>Pág.</b>		<b>Pág.</b>
<b>I. Resumen</b>	<b>7</b>		
<b>II. Palabras clave</b>	<b>8</b>		
<b>III. Introducción</b>	<b>12</b>		
<b>IV. Marco teórico</b>	<b>16</b>		
4.1 La situación didáctica del proceso de enseñanza de la lectura	<b>16</b>	4.3.1.4 Variación de los métodos sintéticos	<b>25</b>
4.2 Formación para la enseñanza de la lectura en el nivel primario	<b>17</b>	4.3.2 Metodología analítica	<b>26</b>
4.3 Los métodos para enseñar a leer	<b>18</b>	4.3.2.1 Método de palabras normales	<b>26</b>
4.3.1 Metodología sintética	<b>20</b>	a. ¿Cómo se aplica el método de palabras normales?	<b>26</b>
4.3.1.1 Método alfabético	<b>20</b>	b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método de palabras normales para la enseñanza de la lectura?	<b>28</b>
a. ¿Cómo se aplica el método alfabético?	<b>20</b>	4.3.2.2 Método global	<b>28</b>
b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método alfabético para la enseñanza de la lectura?	<b>22</b>	a. ¿Cómo se aplica el método global?	<b>28</b>
4.3.1.2 Método fonético	<b>22</b>	b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método global para la enseñanza de la lectura?	<b>30</b>
a. ¿Cómo se aplica el método fonético?	<b>22</b>	4.3.3 Metodología ecléctica	<b>30</b>
b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método fonético para la enseñanza de la lectura?	<b>22</b>	a. ¿Cómo se aplica el método ecléctico?	<b>30</b>
4.3.1.3 Método silábico	<b>24</b>	b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método ecléctico para la enseñanza de la lectura?	<b>31</b>
a. ¿Cómo se aplica el método silábico?	<b>24</b>	4.4 Efectividad del método	<b>31</b>
b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método silábico para la enseñanza de la lectura?	<b>24</b>	4.5 Predictores de lectura	<b>32</b>
		4.6 Etapas de la lectura	<b>34</b>
		<b>V. Marco metodológico</b>	<b>36</b>
		5.1 Método de investigación	<b>36</b>
		5.1.1 Selección de los estudiantes	<b>36</b>

	<b>Pág.</b>		<b>Pág.</b>		
5.1.2	Selección de los docentes	<b>37</b>	6.2.1.5	Prácticas de aprestamiento	<b>68</b>
5.1.3	Clasificación de actividades docentes	<b>38</b>	6.2.1.6	Otras actividades	<b>72</b>
5.2	Descripción del instrumento	<b>39</b>	6.2.2	Material de enseñanza-aprendizaje	<b>72</b>
5.3	Descripción de la muestra	<b>39</b>	6.3	Etapa Emergente	<b>73</b>
5.3.1	Etapa Fluida	<b>39</b>	6.3.1	Actividades que realizan los docentes de la etapa Emergente	<b>73</b>
5.3.1.1	Descripción de los estudiantes de la etapa Fluida	<b>39</b>	6.3.1.1	Prácticas de lectura	<b>75</b>
5.3.1.2	Descripción de los docentes de la etapa Fluida	<b>40</b>	6.3.1.2	Trazo de la letra	<b>76</b>
5.3.2	Etapa Emergente	<b>42</b>	6.3.1.3	Planificación de juegos, cantos, poemas, rimas, entre otros	<b>77</b>
5.3.2.1	Descripción de los estudiantes de la etapa Emergente	<b>42</b>	6.3.1.4	Enseñanza del sonido de las letras	<b>78</b>
5.3.2.2	Descripción de los docentes de la etapa Emergente	<b>42</b>	6.3.1.5	Enseñanza de las sílabas	<b>79</b>
<b>VI.</b>	<b>Resultados</b>	<b>48</b>	6.3.1.6	Otras actividades	<b>81</b>
6.1	Texto de los docentes	<b>48</b>	6.3.2	Material de enseñanza - aprendizaje	<b>81</b>
6.1.1	Coherencia, gramática y ortografía	<b>50</b>	6.4	Métodos de lectura	<b>82</b>
6.2	Etapa Fluida	<b>54</b>	6.4.1	Método con que aprenden los estudiantes de la etapa de lectura Fluida	<b>83</b>
6.2.1.	Actividades que realizan los docentes con los estudiantes de la etapa Fluida	<b>54</b>	6.4.2	Método con que aprenden los estudiantes de la etapa de lectura Emergente	<b>84</b>
6.2.1.1	Enseñanza de los sonidos de las letras	<b>56</b>	<b>VII.</b>	<b>Comparación entre los resultados</b>	<b>87</b>
6.2.1.2	Planificación de juegos, cantos, poemas, rimas, etc.	<b>58</b>	<b>VIII.</b>	<b>Conclusiones</b>	<b>92</b>
6.2.1.3	Prácticas de lectura	<b>62</b>	<b>IX.</b>	<b>Recomendaciones</b>	<b>95</b>
6.2.1.4	Cuenta cuentos	<b>66</b>	<b>X.</b>	<b>Referencias</b>	<b>96</b>



# I. Resumen

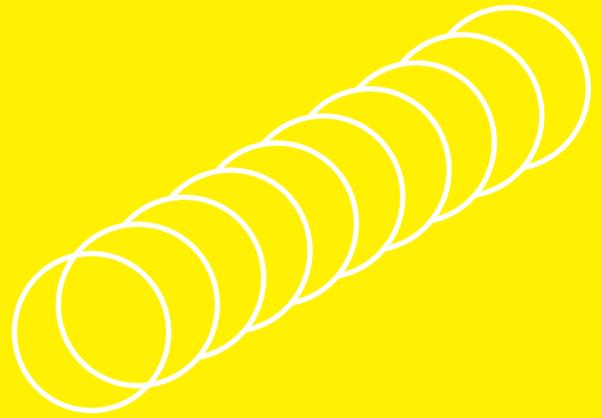
La investigación con enfoque cualitativo tuvo como objetivo conocer las actividades que han permitido a los estudiantes de primer grado posicionarse en la etapa de lectura fluida al terminar el ciclo escolar. Dicha etapa surge del modelo de lectoescritura que la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Dgeduca) ha creado a partir del resultado de la evaluación a primer grado de primaria.

Para ello, se hizo un análisis de las actividades que los docentes reportan conocer e implementar en el aula, para establecer cuáles se han considerado exitosas en la orientación de un método de desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura, con los estudiantes de primero primaria del sector oficial del país que han obtenido los mejores resultados en la evaluación nacional. Así también indagar qué hacen los docentes de los estudiantes que obtienen bajas puntuaciones en los resultados de lectura.

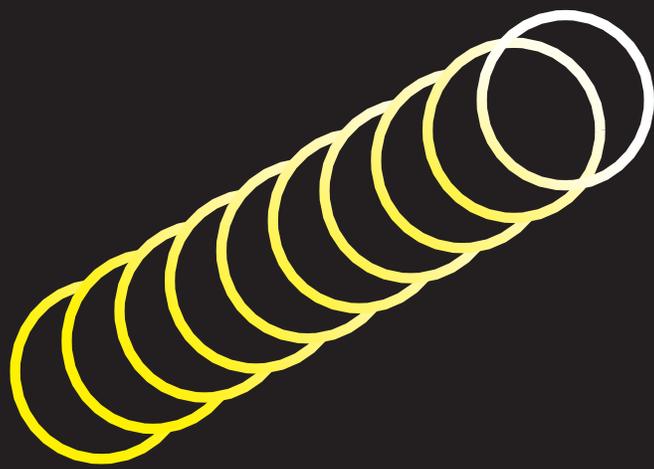
El procedimiento fue el siguiente: en la evaluación nacional que realiza el Ministerio de Educación (Mineduc) a través de la Dgeduca, se aplicaron cuestionarios de factores asociados a los docentes de primero primaria del sector oficial. En este, se solicitó que describieran todas las actividades que realizan para enseñar a leer, para así conocer y analizar las que aplican con sus estudiantes. Las actividades se clasificaron según los métodos de lectura que están comprobados por la literatura. Luego, dichos métodos se analizaron según los resultados de la prueba de lectura que los estudiantes responden, con la intención de conocer qué hacen los docentes de los estudiantes que obtienen tanto los resultados más altos y como los más bajos en la evaluación nacional.

Los resultados indican que los docentes de primero primaria se inclinan por la metodología sintética de la enseñanza de la lectura, que se describirá más adelante.

**Enseñanz  
de la lectu  
actividade  
inicial, pri**



**a  
ra,  
s, lectura  
mer grado.**



**« Los maestros  
deben ayudar  
a los pequeños  
a percibirse  
como lectores  
y escritores  
desde antes  
de que ellos sepan  
escribir y leer por sí solos ».**

Frank Smith

# III. Introducción

Las actividades de enseñanza que llevan al éxito a los estudiantes en el aprendizaje de la lectura giran en torno a prácticas reconocidas por la mayoría de los docentes. Es notorio, en los resultados del presente estudio, que enseñar a leer requiere tanto de la práctica como del conocimiento de la teoría, para tomar las mejores decisiones de acuerdo al grupo de estudiantes que se atiende año con año dentro del aula.

La experiencia que el docente tenga en el uso de la metodología de enseñanza de la lectura, resulta importante para distinguir las necesidades particulares de sus estudiantes. Por lo que la tarea de enseñar requiere de profesionales innovadores, creativos y dispuestos a encontrar soluciones que se pueden aplicar dentro del aula con respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje-evaluación de la lectura.

Por otro lado, la disposición y gestión de insumos como libros de texto, bibliotecas, materiales didácticos y recurso humano calificado pertinentes a la diversidad cultural, y la manera en que estos son administrados, afecta directamente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, así como la infraestructura adecuada y la alimentación (Oliveira, s.f.).

Cunningham y Stanovich (1997) en (Valdivia & San Martín, 2014) indican que en el proceso de enseñar a leer se ha puesto especial énfasis en el desarrollo del vocabulario desde la oralidad, que tradicionalmente se ha relacionado mucho más fuertemente con la lectura de textos, aun cuando la evidencia de investigación muestra al vocabulario oral como un gran predictor de la comprensión escrita. En la actualidad se requiere, entonces, de una práctica pedagógica en la que se produzca una enseñanza explícita, exposición frecuente al vocabulario requerido al grado y al vocabulario nuevo con atención a la profundidad, inmersión en un lenguaje rico propio a su cultura, así como la necesidad de enseñar estrategias de aprendizaje de la lectura (Beck, McKeown, & Kucan, 2002; Strasser, Del Río & Larrain, 2013; Strasser, Larrain & Lissi, 2013).

Actualmente, las prácticas efectivas de enseñanza de la lectura inicial son aquellas que consideran las diferencias individuales de los estudiantes (Connor, et al., 2009; Connor, Morrison & Katch, 2004; Snow, Griffin & Burns, 2005) y también las oportunidades de aprendizaje de calidad en la interacción y en la generación de un clima de aprendizaje para la lectura (Boyd & Rubin, 2006; Dickinson & Caswell, 2007; Dickinson, Darrow & Tinubu, 2008; Zucker, Justice, Piasta & Kaderavek, 2010). Estas condiciones suponen una mayor participación verbal de los estudiantes en las aulas, pero con respuestas extensas a preguntas que los desafían cognitivamente, mediante preguntas auténticas, abiertas, que reclamen un pensamiento inferencial o más complejo, la utilización de un vocabulario preciso, así como de estrategias de reformulación

de palabras. En la generación de este clima adecuado para ofrecer reales oportunidades de aprendizaje, se sugiere al docente usar un lenguaje explícito, preciso e independiente del contexto, donde resulta relevante la realimentación del aprendizaje y no solo la motivación a la participación, de modo que se generen las condiciones para la promoción de un discurso extendido (Medina & Meneses, 2011).

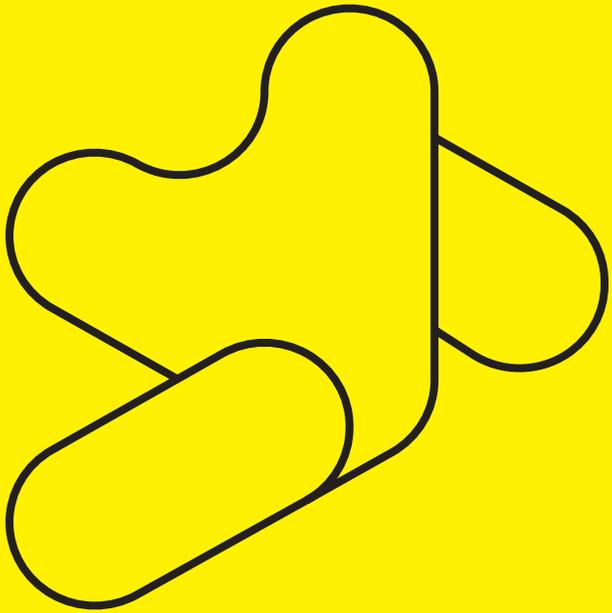
**El desarrollo metalingüístico se inicia en los niños a partir de la edad de 4-5 años, lo cual significa que ya están capacitados para iniciar el análisis de la estructura sonora del habla.**

En cierto modo, el análisis de la estructura sonora del habla lo demanda la propia naturaleza de nuestro sistema alfabético, ya que no hay que olvidar que la escritura representa los sonidos del habla, esto es, cada grafema es utilizado para representar a un fonema. Los fonemas están ocultos en el habla y se requiere una instrucción sistemática para que los niños puedan acceder a estas unidades (Jiménez & O'shanahan, 2008).

**La habilidad lectora y, en particular, el reconocimiento visual de palabras, implica un dominio de la descodificación que involucra procesos fonológicos y ortográficos (Jiménez & O'shanahan, 2008). Para ello se requiere una instrucción formal que el docente de primer grado debe proporcionar, con conocimiento de causa, al aprendiz.**

El proceso de aprendizaje lector en Guatemala ha sido complejo en los últimos años. No existe evidencia de la aplicación de un método específico y de la enseñanza de un lineamiento concreto, por lo que ha sido necesario conocer, desde lo que propio docente describe, la situación actual de todo lo que realiza en el aula para enseñar a leer. Esto implica, sus propios conocimientos, experiencia y sobre todo su actitud y entrega.

Se solicitó a los docentes que describieran las actividades que desarrollan para enseñar a leer. Simultáneamente, se realizó un análisis de todos los métodos de lectura que existen en la literatura y las actividades correspondientes. Estas actividades descritas por los profesores se analizaron y clasificaron según el o los métodos de lectura existentes. Luego se examinaron cuáles son las actividades que los docentes efectuaron con los estudiantes que obtuvieron las puntuaciones más altas y las más bajas en la prueba de lectura de las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación.



**«Alfabetizamos  
para lograr niños  
conscientes de un mundo  
atravesado por la escritura,  
poderosos por ser capaces de  
dominarla y felices  
por ser capaces  
de disfrutarla».**

*Mirta Luisa Castedo*

# IV. Marco teórico

Es posible clasificar el proceso de adquisición de la lectura en tres fases: la primera la etapa prelectora, llamada también lectura Logográfica. Se define como la capacidad de reconocer las palabras escritas sin necesidad de una mediación fonológica (Frith, 1986; Morton, 1989; Seymour, 1990 en Pearson, 2012). La segunda fase, es la de lectura y escritura Alfabética. Descrita por Pearson (2012), como la etapa en que se aprende la conversión grafema y fonema para llevar a cabo la decodificación de las palabras. Cuertos (1989) al respecto indica que el reconocimiento de las palabras es el proceso clave de la lectura. La última etapa, es la Ortográfica. Vellatino y Scanlon (1982 en Pearson, 2012) la definen como la conciencia creciente de la estructura ortográfica, que implica una sensibilidad funcional a las combinaciones de las letras.

En primero primaria se desarrolla la etapa de lectura inicial. Descrita como el «período de desarrollo personal y cultural en el cual los niños toman conocimiento del lenguaje escrito e inician su proceso de aprendizaje» (Bravo, 2000).

El proceso de desarrollo lector requiere de destrezas cognitivas y verbales. Es necesario que cada niño disponga de dichas destrezas para facilitar el aprendizaje de la lectura. Al respecto, Doman (1978), asegura que es conveniente enseñar a leer de forma temprana, cuando el cerebro es más plástico. Sin dejar de considerar que debe ser lo más temprano posible para cada individuo (Sellés, 2006). Por lo tanto, forzar el avance de cada etapa de la adquisición de la lectura, puede provocar el rechazo hacia el gusto por la misma.

Por ende, el docente como mediador entre los estudiantes y los textos, debe generar situaciones didácticas en las que la lectura y la escritura sean actividades diarias y cotidianas en el quehacer educativo.

## 4.1 La situación didáctica del proceso de enseñanza de la lectura

Es importante reconocer que el acto de leer ha alcanzado la meta cuando la lectura se realiza de forma comprensiva. Es decir, el docente debe dirigir el acto didáctico de la enseñanza de la lectura hacia el logro de la competencia lectora.

La OCDE (2013), define la competencia lectora como el acto de «comprender, utilizar, reflexionar y comprometerse con textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal, y participar en la sociedad».

Durante el transcurso del educando en el Nivel de Educación Primaria, el estudiante debe adquirir la competencia lectora. Por tanto, la planificación de la enseñanza de la lectura en el primer grado, debe considerar el ciclo natural de la adquisición del conocimiento lector. Para ello, los docentes pueden apoyarse en el *Currículo Nacional Base (CNB)*, el cual establece en la competencia 4 del área de Comunicación y Lenguaje L1, que los

estudiantes de primer grado de primaria, «leen textos de diferente contenido demostrando comprensión de los mismos a un nivel literal» (Digecade, 2008). Además, según las orientaciones para el desarrollo Curricular (ODEC), la evidencia del logro de la competencia debe ser manifestada por los estudiantes, al finalizar el mes de mayo, porque esta herramienta [la ODEC] sugiere que se desarrolle el conocimiento en el bloque 2 del ciclo escolar (Dicade y Digebi, s.f.).

En síntesis, Tolchinsky y Teberosky (1992 en Castedo, 1995), señalan que la enseñanza debe apuntar a construir alternativas para lograr que los estudiantes «concienticen las restricciones, reglas, normas o convenciones» que rigen el conocimiento, en este caso de la comprensión lectora, para poder «decidir activamente a cuáles sujetarse y cuáles modificar».

## 4.2 Formación para la enseñanza de la lectura en el nivel primario

Guatemala se encuentra en una etapa de transición sobre la formación inicial docente. Hasta el año 2013, los docentes de primaria, al egresar del Nivel de Educación Media como maestros, se encontraban facultados para ejercer la profesión. A partir del año mencionado, el cuerpo docente del nivel primario adquiere los primeros conocimientos de formación docente en el Nivel de Educación Media y están obligados a continuar su formación en el Nivel de Educación Superior para optar por un empleo como maestro.

Bajo esta perspectiva, la formación para la enseñanza de la lectura, está sujeta a los dos sistemas educativos facultados para la formación del cuerpo docente del país. En el nivel medio, la orientación sobre cómo enseñar a leer en los distintos grados del nivel primario, la adquiere el docente por medio de lo establecido en el *Currículo Nacional Base de Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación*, específicamente en el área de Pedagogía, que comprende tres subáreas: a) Fundamentos de la Pedagogía, b) Estrategias de Aprendizaje y c) Paradigmas Educativos. Este último al respecto de la enseñanza de la lectura, dice:

Orienta al estudiante a la interpretación de la realidad educativa (...). Para el efecto, se apoya en las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que propician la adquisición del conocimiento virtual, sin obviar la importancia de desarrollar el hábito de la lectura de documentos impresos; así como la aplicación de supuestos teóricos, leyes y técnicas pedagógicas necesarias para su formación académica y orientación vocacional (Digecur, s.f.).

Además, en la malla curricular del profesorado de Educación Primaria Intercultural impartido por la Universidad de San Carlos de Guatemala (2015), al respecto se lee, en el área curricular de «Fundamentos del Aprendizaje» que el estudiante aprenderá «estrategias y recursos de aprendizajes de la Comunicación y Lenguaje» I y II durante su formación profesional en la universidad.

Según el análisis para conocer en dónde aprenden a enseñar a leer los docentes, de acuerdo a Del Valle y Mirón (2016), queda claro que el aprendizaje de la enseñanza de la lectura no está explícito. Por tanto, es posible indicar que la «práctica pedagógica del docente depende de su formación profesional, de su experiencia, de las condiciones en las que trabaja, de su personalidad, convicciones, principios y de las oportunidades que le han proporcionado para su permanente actualización» (Lerner, 2001; Odremán, 2001; Solé, 2001, en Caldera, Escalante, & Terán, 2010).

Asimismo, desde el aporte de la psicología social, según Jodelet (1986), el conocimiento colectivo que expresa el saber de un grupo, se conoce como representación. Por tanto, las representaciones que los docentes tienen para llevar a cabo el acto educativo están constituidas por valores, actitudes, creencias y opiniones reguladas por las normas sociales de cada colectividad (Banchs, 2005; Domínguez, 2006, en Ortiz y otros, 2008). Por ello, reconocer que el docente de la región X del país utiliza distintos métodos al docente de la región Y, es un acto que evidencia la influencia de las actividades de enseñanza elegidas por los maestros, ya sea por conocimiento o conveniencia del grupo de estudiantes, como un producto de la formación continua e innovación educativa que son actos inseparables (Vogliotti & Macchiarola, 2003, en Ortiz y otros, 2008) a la que están expuestos los docentes.

### 4.3 Los métodos para enseñar a leer

Antes que nada, ¿qué es método? De acuerdo al Diccionario de la Lengua Española (2016), es el «modo de hacer con orden» o el «procedimiento que se sigue en las ciencias para hallar la verdad y enseñarla». Entonces, la metodología es el «conjunto de métodos que se siguen (...) en una exposición doctrinal» (DLE, 2016). En este caso, que sigue el docente de primaria para enseñar a leer a los niños que ingresan a primero primaria.

El estudiante de primer ingreso del Nivel de Educación Primaria, maneja generalmente un lenguaje oral básico y la mayoría de ellos, no ha tenido previamente una instrucción formal del conocimiento de la lectura ni de la escritura. La intervención del docente es fundamental, y se reconoce que la instrucción para el aprendizaje de este conocimiento, está ligada a la subjetividad del propio maestro (Córdova, Ochoa, & Rizk, 2009). Por lo tanto, el docente debe asegurarse de que la enseñanza de la lectura fomente el deseo de leer, porque de lo contrario no sería una buena enseñanza (Solé, 1995).

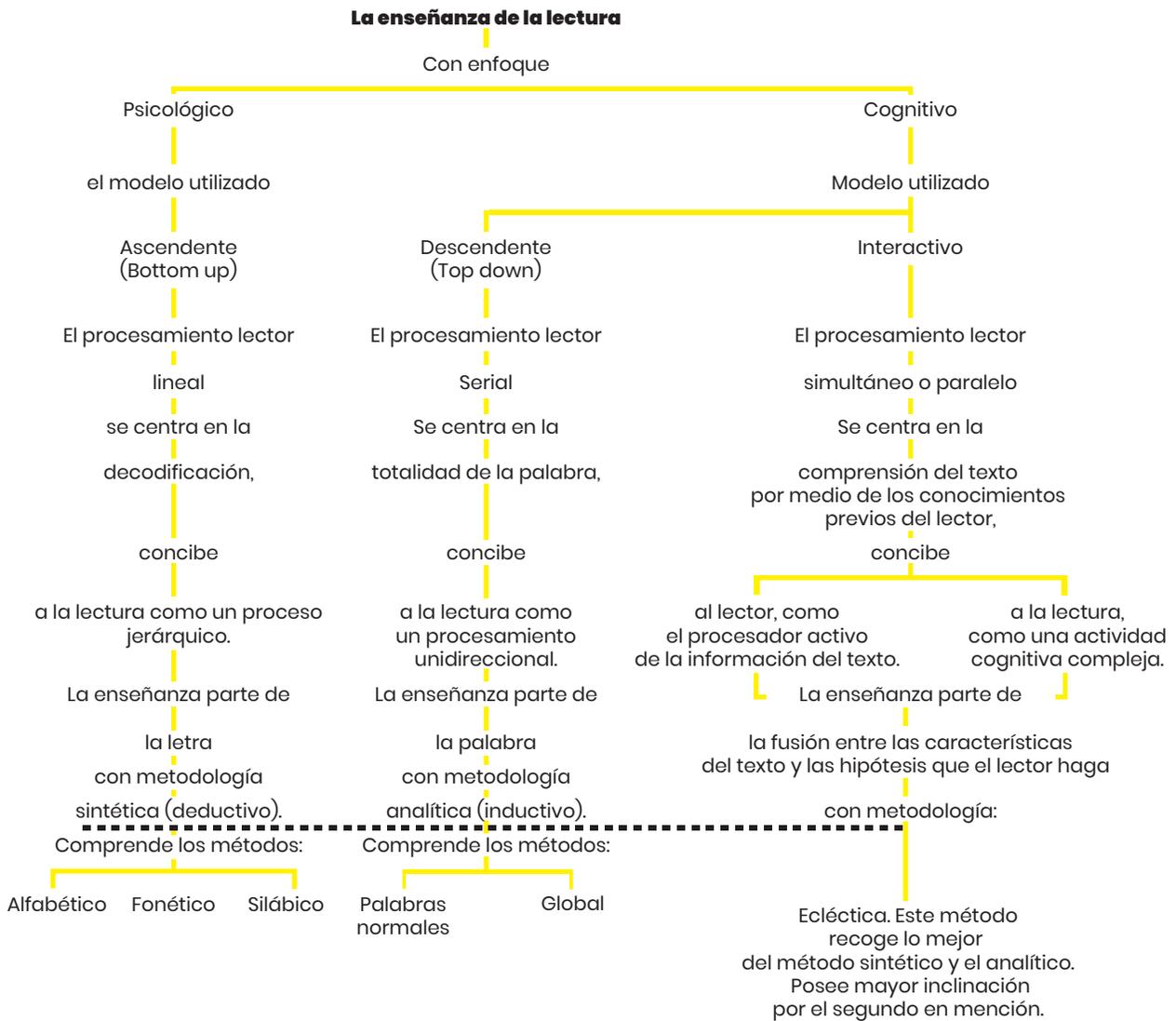
En la literatura existen tantos métodos para la enseñanza de la lectura como los años de evolución del proceso educativo a nivel nacional e internacional. Cada método responde a una situación específica, es decir, a la situación social, económica o cultural que ha atravesado la humanidad a lo largo de su historia.

Los profesores del nivel primario se valen del método que conocen para la enseñanza de la lectura. Prueba de ello, Del Valle y Mirón (2016), evidencian haber contabilizado 88 respuestas distintas cuando preguntaron a los docentes de primer grado en el 2012, *¿qué método utiliza para enseñar a leer?* También mencionan que entre lo expuesto por los docentes, el 24 % de ellos dio respuestas que no correspondían a un método, sino más bien, a actividades para estimular la lectura. Entre ellas están, la lectura coral, lectura individual, utilización del método expositivo o, literalmente escrito por los docentes, el método «todos».

Tal como lo dice Solé (1995), «no hay un solo método, sino un conjunto bastante amplio de estrategias complementarias (...) por lo que una enseñanza eficaz debe contemplarlas». Por tanto, entre los métodos más utilizados por los docentes en Guatemala se encuentran el Silábico, con un 23 % de uso; en segundo lugar, el método Fonético con un 12 % de popularidad y en tercera posición, el método Ecléctico con el 11 % de frecuencia para la enseñanza de la lectura (Del Valle & Mirón, 2016).

En la **Figura 1** se presenta un esquema que resume los modelos que dan sustento al surgimiento o evolución de los métodos que se utilizan en el aula para llevar a cabo la enseñanza de la lectura.

Figura 1.  
**Análisis de los métodos de enseñanza de la lectura**



Fuente: elaboración propia con información de la Universidad Internacional de la Rioja, s.f.; Mendoza, 2003 y Mendieta, s.f.

La educación es parte de la evolución que ha tenido el ser humano y por ello, el desarrollo de los procesos para efectuar la enseñanza y el aprendizaje de los saberes puede ubicarse en el tiempo. Por tanto, la metodología sintética de la enseñanza de la lectura se utiliza desde la época de los griegos y romanos. La metodología analítica tiene presencia en el tema educativo desde el siglo XVII con Juan Amos Comenio, pero hasta el siglo XX, cuando Decroly retoma las bases, se propaga la enseñanza bajo los lineamientos del mismo.

En la **Figura 2** se muestra la línea del tiempo correspondiente a los métodos para la enseñanza de la lectura.

Figura 2.  
**Línea del tiempo de los métodos para la enseñanza de la lectura**



Fuente: elaboración propia con información de la Universidad Internacional de la Rioja, s.f.; Ortega, 2009 y Rosano, 2011.

Después de la presentación general de la génesis de la enseñanza de la lectura, en los subtítulos siguientes se describirán las metodologías sintética, analítica y ecléctica utilizadas en la práctica pedagógica de la enseñanza de la lectura.

#### 4.3.1 Metodología sintética

La metodología sintética es llamada también tradicional. Se refiere a la fragmentación del lenguaje; los estudiantes memorizan la unidad mínima del idioma, es decir, la letra. Dependiendo del método, la enseñanza bajo esta metodología inicia con el conocimiento del nombre de la letra o del sonido de la misma. Esto quiere decir que se relaciona con la conciencia fonológica, que permite al niño reconocer la correspondencia entre las unidades (letras) que forman una palabra y su respectivo sonido (Acosta, 2007, en Piñeros y Patiño, 2013).

Los métodos que se desarrollan desde la perspectiva de la enseñanza sintética o deductiva son el método alfabético, fonético y silábico.

##### 4.3.1.1 Método alfabético

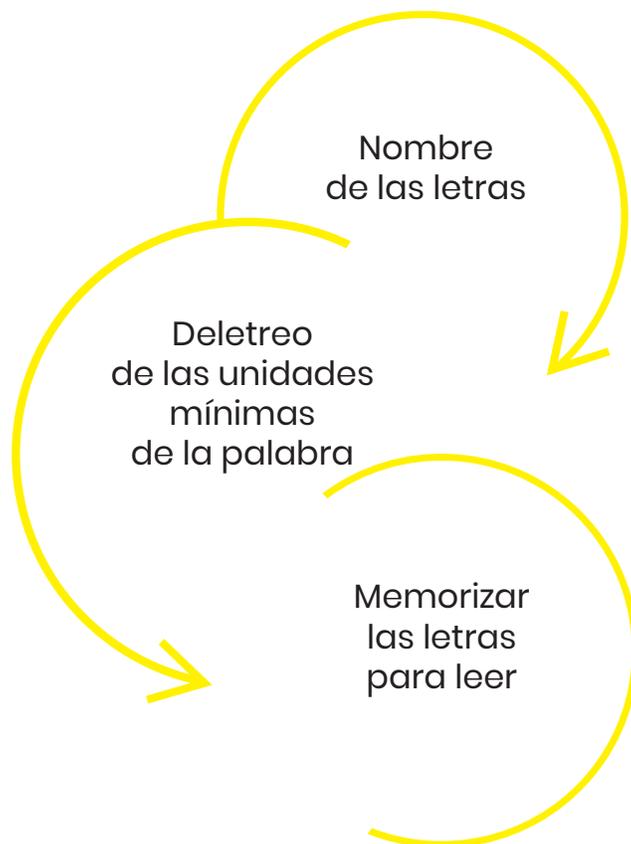
Se utiliza desde la civilización griega (UNIR, s.f.). El método alfabético toma el abecedario como elemento de referencia.

##### a. ¿Cómo se aplica el método alfabético?

Este método comienza con la enseñanza de los nombres de las letras. En su forma más pura, los estudiantes empiezan por aprender los nombres de las vocales y consonantes. Luego, ambas son unidas para crear sílabas y más tarde palabras (Freeman, s.f.). El método alfabético considera la repetición de cada una de las unidades mínimas que forman una palabra hasta llegar a la palabra completa, con el vocabulario que el docente le facilita para que aprenda a leer.

La **Figura 3** resume el proceso de la enseñanza de la lectura bajo los principios del método alfabético.

Figura 3.  
**Proceso para enseñar bajo el método alfabético**



Fuente: Mendieta, USAID y RTI International, s.f.

### **b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método alfabético para la enseñanza de la lectura?**

Se enlistan las actividades que Mendieta (s.f.) y Freeman (s.f.) son los procesos que reflejan que el docente está utilizando la metodología de la enseñanza de la lectura bajo la perspectiva alfabética.

1. Utilizar un libro de texto como centro para el desarrollo de las actividades de aprendizaje de la lectura.
2. Poner énfasis en los aspectos de la escritura: en los nombres de las letras o forma de combinarlas.
3. Trabajar la discriminación de letras y el trazado de letras sin ningún fin comunicativo.
  - a. Cada letra se estudia pronunciando su nombre.
  - b. La combinación entre las vocales y consonantes se hace primero con sílabas directas.
4. Pedir a los estudiantes que repitan el deletreo de sílabas o palabras para que después las pronuncien por completo. Por ejemplo, al aprender a leer sol, la instrucción dada es deletrear /ese/, /o/, /ele/ es «sol».
5. Leer cuentos alusivos a la letra en estudio.

#### **4.3.1.2 Método fonético**

Los estudiosos del idioma sánscrito, propio de la India, fueron quienes hace más de dos mil años, iniciaron con aportes sobre la fonética. Siendo alrededor de 1933 que el norteamericano filólogo y lingüista, Leonard Bloomfield, publicó su obra *El lenguaje* (Biografías y vidas, 2017) con el que contribuyó con la teoría de la fonética.

Cabe destacar que la teoría de las características universales de todos los sistemas fonéticos fue desarrollada por Román Jakobson, fundador en 1926 del Círculo Lingüístico de Praga, además aportó en 1929 el libro que trata de la fonología diacrónica (Biografías y vida, 2017).

El método fonético basa la enseñanza de la lectura en la asociación del sonido con cada una de las letras del abecedario. Los niños que aprenden a leer por el método fonético, usan estrategias fonológicas (v. gr., Byrne & Fielding-Barnsley, 1991; Foorman, Francis, Novy & Liberman, 1991, en Jiménez y O'shanahan, 2008).

#### **a. ¿Cómo se aplica el método fonético?**

El método fonético, también conocido como método fónico, tiene como principio de aprendizaje asociar la letra con el fonema que la representa. Generalmente, se inicia con la enseñanza de los sonidos de las vocales, apoyándose de una lámina con figuras que inicien con la letra en estudio. Se continúa con las consonantes, las cuales se combinan con las cinco vocales que ya han aprendido para formar sílabas directas, luego las inversas, se introducen de manera oportuna las mixtas, los diptongos, etc. Posteriormente, forman palabras uniendo las sílabas conocidas. Al haber aprendido a formar varias palabras, continúan con la formación de oraciones.

### **Dato importante**

**Fonológico:** relacionado con fonología, la cual es la parte de la gramática que estudia cómo se estructuran los sonidos de una lengua para transmitir significados.

**Fonético:** trata de establecer una relación biunívoca entre los sonidos del habla y su representación escrita.

(DLE, 2016)

**b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método fonético para la enseñanza de la lectura?**

1. Utilizar un libro de texto con lecciones predeterminadas por el autor.
2. Poner énfasis sobre la relación entre letra y sonido.
3. Enseñar las letras vocales mediante su sonido, utilizando láminas con figuras que inicien con la letra estudiada.
4. La lectura se atiende de forma simultánea a la escritura.
5. Enseñar cada consonante por su sonido, empleando la ilustración de un animal, objeto, fruta, entre otros.
6. Realizar preguntas sobre cuántos sonidos forman una palabra. Por ejemplo, algunos docentes piden que den un aplauso por cada sonido que la forme.
7. Practicar la segmentación de las unidades más pequeñas del habla para crear conciencia fonémica.
8. Con el ejercicio se perfecciona la lectura mecánica, luego la expresiva (al atender signos) y posteriormente se atiende la comprensión.

En la **Figura 4** se explica el proceso de la enseñanza de la lectura bajo los principios del método fonético.

Figura 4.  
**Proceso para enseñar bajo el método fonético**



Fuente: elaboración propia, 2016.

#### **4.3.1.3 Método silábico**

Federico Gedike es el propulsor del método silábico. Surge en el siglo XVIII (Carpio, 2013), y se difundió como uno de los métodos de aprendizaje sintético y como la evolución del método fonético. Por tanto, también se considera como un método que se vale del dominio del nivel fonológico (Rincón & Hederich, 2008, en Carpio, 2013).

##### **a. ¿Cómo se aplica el método silábico?**

El aprendizaje pone énfasis en la sílaba. Bajo este método, el estudiante desarrolla la conciencia silábica que se define como la habilidad para segmentar y manipular las sílabas que componen las palabras.

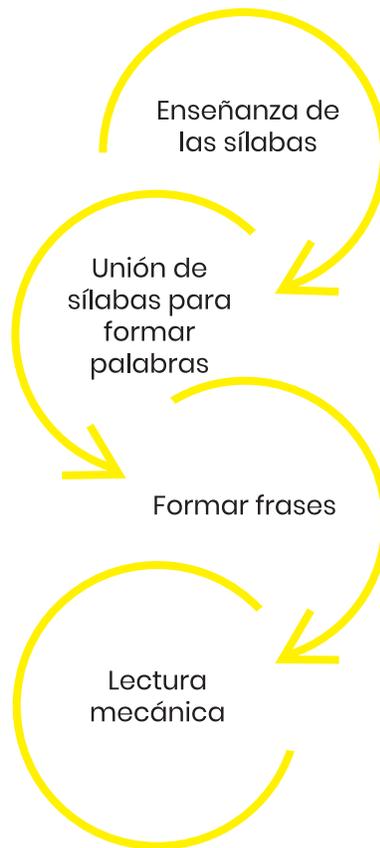
Su enseñanza parte que la sílaba es la unidad básica. El estudiante combina las vocales y las consonantes para ir por etapas hacia la complejidad del texto escrito (Chartier, 2004, en Borges, 2010).

##### **b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método silábico para la enseñanza de la lectura?**

1. Utilizar el libro de texto único con lecciones predeterminadas.
2. La actividad intelectual del estudiante se basa en la memorización de los sonidos de la sílaba.
3. Los docentes se valen de recursos visuales como láminas o tarjetas en donde muestran las palabras segmentadas.
4. Se utiliza la repetición oral (pronunciación) de las sílabas en repetidas ocasiones hasta que lo memorizan.
5. Los docentes pueden pasar enseñando gran cantidad de palabras antes de iniciar con la lectura y formación de frases.
6. El niño lee pausado, porque lee la palabra por sílabas.

En la **Figura 5** se resume el proceso de la enseñanza de la lectura bajo los principios del método silábico.

Figura 5.  
**Proceso para enseñar bajo el método silábico**



Fuente: elaboración propia, 2016.

#### **4.3.1.4 Variación de los métodos sintéticos**

##### **a. Método onomatopéyico**

El sistema onomatopéyico fue creado por Martín Sanabria en 1947. El mismo autor en su obra *Sistema onomatopéyico de enseñanza* (1956) manifiesta que no es un procedimiento, ni un método, sino que es algo sencillo, lógico y científico. Además asegura que solo se requiere de un cuaderno cuadriculado y un lápiz. Asimismo manifiesta que en España fue el sistema ideal para luchar contra el analfabetismo y por ello, en 1958 se divulgó la Orden Ministerial del 25 de septiembre, que dice que el sistema onomatopéyico queda seleccionado en primer lugar, así como para utilizarse en los regimientos porque se comprobó la eficacia del método por el E.M. central del ejército.

En la misma línea del método fonético se encuentra el método onomatopéyico. El método onomatopéyico es fonético y onomatopéyico, afirma Corona (2004), porque dice que «desde el momento en que dentro de la enseñanza de la escritura (...) se designa a las letras no con su nombre, sino con un sonido o imitación fonética tomada de voces y ruidos que en la naturaleza originan las cosas, los animales y las personas», se está intercalando el sonido del contexto con los sonidos de las letras.

La enseñanza se da al relacionar el sonido de la letra con un sonido representativo que se pueda asociar al contexto del niño. Por ejemplo, al enseñar el sonido de la letra *i* se muestra una imagen de un ratón para asociar el chillido que dichos animales emiten con el sonido de la letra en estudio. Cuando se aprenden las consonantes, generalmente los niños repiten frases con aliteración. Por ejemplo, para aprender la letra *m*, se repiten frases como «mamá amasa la masa» (Freeman, s.f.). Por su parte Villegas (1997, en Piñeros & Patiño, 2013), asegura que el método onomatopéyico se desarrolla al mostrar una lámina con distintos animales y con la ayuda de las imágenes presentadas, se identifiquen sonidos onomatopéyicos relacionados que permitan al niño asociar las imágenes con las palabras y los fonemas.

La idea es que cada fonema pueda identificarse con un símbolo sonoro para que pueda recordarlo. Este método considera que al adquirir la habilidad de identificar los sonidos del alfabeto, el niño será capaz de leer palabras.

#### 4.3.2 Metodología analítica

La metodología analítica se caracteriza por estimular la comprensión lectora. Conocida también como métodos descendentes que comienzan el aprendizaje por la frase o palabra y terminan con el análisis de las unidades mínimas que la conforman. Al comprender la estructura de la palabra, de lo más a lo menos, es la razón por la que los teóricos indican que la lectura es significativa para quien la está aprendiendo.

La metodología analítica se inicia en 1657 por medio del surgimiento de la imprenta; el pedagogo Juan Amos Comenio propone el método de palabra completa o generadora al introducir ilustraciones en los libros utilizados para el aprendizaje. Sin embargo, fue hasta un poco antes de 1904 que Ovidio Decroly le da el impulso definitivo a la metodología analítica con el desarrollo del método global. Otro método que surge en 1954 es el método natural integral propuesto por Cledia de Mello, y Emilia Ferreiro en 1974 investigó los supuestos teóricos de la Psicogénesis del sistema de escritura de la niñez, siendo este un aporte del proceso de construcción de la lectoescritura (Carpio, 2013).

Los métodos que se desarrollan desde la perspectiva de la enseñanza analítica son el de palabras normales y el global.

##### 4.3.2.1 Método de palabras normales

Juan Amos Comenio creó una estrategia de enseñanza que involucra la asociación directa de palabras con su significado, por medio de un dibujo que hace referencia a los objetos nombrados sin ninguna asociación con el alfabeto (Viñao, 2009, en Carpio, 2013). También se conoce como método de palabras generadoras (Romera, s.f.).

##### a. ¿Cómo se aplica el método de palabras normales?

Se muestra una palabra que luego será analizada en sílabas y letras para finalizar con la recomposición de la palabra, mostrada al inicio, por medio de la síntesis (Romera, s.f.).

Se describe a continuación los pasos para enseñar bajo este método. La propuesta es de José Romera Castillo, publicado en el libro *Didáctica de la lengua y la literatura*.

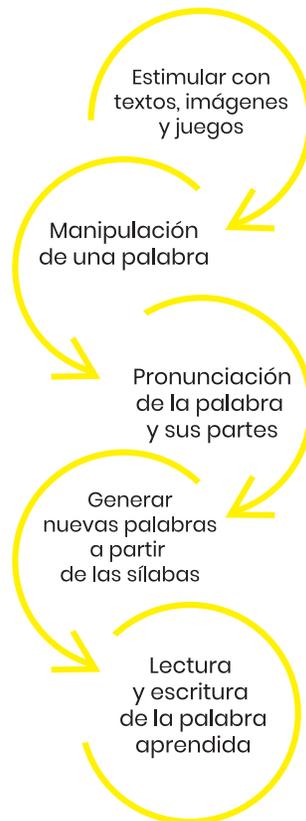
1. Iniciar con un cuento breve o un juego para despertar el interés del estudiante.
2. Presentar la palabra generadora que ya ha sido observada y escuchada en el cuento o durante el juego.
  - a. Se escribe la palabra en el pizarrón con letras grandes o en carteles.
3. Analizar los elementos (cada grafema) que forman la palabra generadora por medio de la observación (el docente realiza la acción).

- a. Separar la palabra en estudio por sílabas.
  - b. Luego separar esas sílabas por sus letras.
  - c. Leer en voz alta la separación por sílabas y por letras.
  - d. Pedir a los estudiantes que pronuncien la palabra, las sílabas y las letras.
4. Posteriormente, el estudiante debe recomponer la palabra, es decir, identificar cada grafema y las sílabas que la componen para crear nuevas palabras con los sonidos. Para ello debe:
- a. Reunir las letras en sus sílabas.
  - b. Luego, reunir las sílabas «armadas» para formar la palabra nuevamente.
5. A partir de la descomposición de la palabra en letras, se aprovecha para generar nuevas palabras al formar las sílabas que se pueden derivar de la letra en estudio.
6. La lectura se desarrolla de forma simultánea a la escritura.

En la **Figura 6** se sintetiza el proceso de la enseñanza de la lectura bajo los principios del método de palabras normales o generadoras.

Figura 6.

### Proceso para enseñar bajo el método de palabras normales



Fuente: elaboración propia, 2016.

**b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método de palabras normales para la enseñanza de la lectura?**

1. Usar láminas o textos con imágenes y palabras relacionadas con las figuras que se muestran.
2. Generalmente inician con mostrar palabras que están formadas por una vocal y una consonante, por ejemplo mamá.
3. El docente modela en el pizarrón la palabra para el estudiante la copie.
4. Pedir a los estudiantes que lean en voz alta las palabras en estudio.
5. Usar la repetición sonora de lo que observa en grupo e individualmente.
6. Cuando se quiere introducir al aprendizaje una nueva letra, se utiliza una palabra que no haya sido empleada antes. El estudiante puede reconocer varios de los componentes que forman la palabra.
7. Realizar sopa de letras para encontrar palabras.
8. El docente promueve formar nuevas palabras con las sílabas que ha ido formando a partir de la palabra generadora. De esta manera, puede crear una familia de palabras.
9. El maestro realiza dictados para evaluar si el estudiante va aprendiendo.

**4.3.2.2 Método global**

Aplicado por Ovidio Decroly en el Instituto de Enseñanza Especial de Bruselas (Carpio, 2013), el método se basa en el sincretismo con el que el niño concibe el mundo en los primeros años de vida. Es decir, considera que la enseñanza de la lectura se debe dar como un todo, porque en la edad temprana aún no se logran separar las propiedades innatas de los objetos, sino que los objetos se conciben como un todo.

**a. ¿Cómo se aplica el método global?**

Decroly dice al respecto del método (Pimentel, 2006): La lectura requiere de dos funciones distintas «la función visual y la función motriz del lenguaje, sin contar las actividades de orden más elevado que intervienen en la comprensión de los libros de texto».

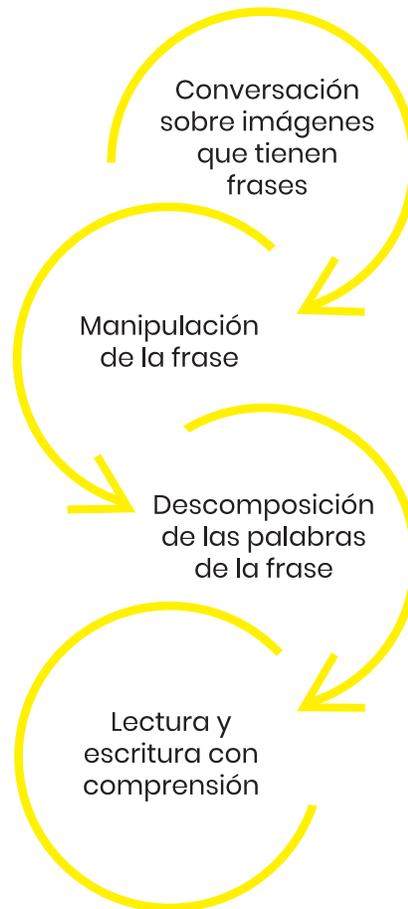
Al revisar la literatura correspondiente a la aplicación del método global, se encontraron variaciones según el autor, por lo tanto, en el presente estudio se describe el método global propuesto por la profesora Rosaura Lechuga en Pimentel (2006):

El método parte de frases sencillas y muy útiles para el educando. La enseñanza de la lectoescritura debe partir del lenguaje oral que el niño trae al llegar a la escuela, el que irá enriqueciendo gradualmente a través de las sucesivas etapas. Por tanto, la primera etapa es la preparatoria, en donde el docente muestra diferentes dibujos para crear con la exposición que el estudiante se familiarice con el objeto (de su contexto), al ejercitarse con la conversación de las diferencias entre ellos, también con la descripción de lo que ven. Además, imitan sonidos, memorizan rimas, narran cuentos y aprenden pequeñas canciones.

La segunda etapa es la del aprendizaje de los elementos de lectura. En esta etapa, el estudiante visualiza enunciados, o frases cortas, analiza las palabras que forman los enunciados o frase, luego analiza las palabras en sílabas y forma nuevos enunciados, frases o palabras con las sílabas. La tercera etapa es de perfeccionamiento; aquí se afirma la lectura, al manipular las partes más pequeñas de la palabra para formar nuevas que podrá crear y leer a la vez.

En la **Figura 7** aparece el proceso de la enseñanza de la lectura bajo los principios del método global.

Figura 7.  
**Proceso para enseñar bajo el método global**



Fuente: elaboración propia, 2016.

**b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método global para la enseñanza de la lectura?**

1. Exponer frases o enunciados, pueden ser elegidos de un libro o propuestos por el estudiante.
2. La lectura es ocasional y práctica.
3. En las aulas, se observan trozos de cartulina pegados con los nombres de los objetos que se encuentran en el aula o las actividades que se realizan a diario, por ejemplo «Aquí deja tu tarea».
4. Permitir al estudiante expresarse, por medio de la práctica de la conversación que gira en torno a lo que expone el docente.
5. Uso de imágenes y frases en una cartulina para estimular la conversación y además la memorización de lo que observa.
6. Analizar la estructura de las palabras que forman las frases o enunciados.
7. Los estudiantes repiten en voz alta, después del docente, las frases o enunciados que se encuentran en los carteles o cartulinas expuestas en el salón.
8. Planificar actividades para armar frases, como elaboración de rompecabezas. También sopa de letras en las que identifican sílabas. Además, ejercicios en que reconozcan los fonemas de las palabras de la frase en estudio.
9. Instar a la lectura de la letra de las canciones que están relacionadas con las letras y sílabas que aprenderán para formar nuevas palabras.
10. Ejercitar la copia de frases o enunciados en el cuaderno.

**4.3.3 Metodología ecléctica**

A la metodología ecléctica también se le denomina método mixto o discontinuo. Consiste en fusionar lo mejor de la metodología sintética y analítica, es decir, obtener lo sobresaliente de los métodos que se conciben como sintéticos y de los analíticos para crear dicho método que responde a las necesidades específicas de los estudiantes y de los conocimientos de los docentes que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectoescritura.

La metodología ecléctica es utilizada en Europa desde 1910 (Suso, 2017), yendo en desuso para 1960 porque se empezaron a implementar métodos audiovisuales. Trabajar bajo una triple fase: la parte global, luego la analítica y por último la sintética. Es decir, hace un recorrido por la totalidad de un texto para analizarlo por frases y termina con la unidad mínima del lenguaje escrito (GIAL, 2017).

**a. ¿Cómo se aplica el método ecléctico?**

Como su metodología es analítica-sintética, su aplicación pone énfasis en las características de la metodología dominante. Razón por la que se describirá en este estudio lo establecido por Freeman y Serra (s.f.), en la revista *Lectura y vida*.

Para su aplicación, se inicia con la introducción de los sonidos de las letras (método fonético) para que el estudiante identifique cada grafema por su fonema. Aunado, practican la creación de nuevas palabras (método de palabras normales) y la escritura por medio de dictados y la copia de letras, palabras y oraciones que desarrollan la comprensión de la forma de las letras. Con dichas actividades, logran relacionar lo oral y con lo impreso.

En la **Figura 8** se resume el proceso de la enseñanza de la lectura bajo los principios de la metodología ecléctica.

Figura 8.  
**Proceso para enseñar bajo la metodología ecléctica**



Fuente: elaboración propia, 2016.

**b. ¿Qué actividades definen que un docente utiliza el método ecléctico para la enseñanza de la lectura?**

1. Propiciar actividades para aprender los grafemas del abecedario y de las palabras completas que van aprendiendo.
2. Practicar la repetición de los fonemas de cada grafema.
3. Realizar ejercicios en que se fomentan la asociación de imágenes mentales del lenguaje oral y escrito.
  - a. Utilización de ambiente letrado.
  - b. Manipulación de los objetos para asociar por medio de los sentidos las acciones que estarán escritas en un lugar visible para los estudiantes.
4. Usar material impreso como revistas, periódicos, anuncios para estimular la formación de palabras y enunciados.

#### **4.4 Efectividad del método**

Existen varias metodologías para enseñar a leer. Como se ha expuesto en el presente informe, se reconocen entre ellas a tres metodologías como las más utilizadas: la sintética, la analítica y la ecléctica. Probablemente existan otras menos comunes, de las que se desconoce su efectividad, así como la teoría que las sustenta. Con base en estos métodos, se buscó literatura que respalde y dé a conocer su efectividad.

Por lo tanto, en este título se hizo una revisión bibliográfica según estas tres metodologías, desde la investigación de su efectividad en la enseñanza de la lectura.

Otro estudio sobre la efectividad, fue el hecho por Carpio en el 2013, el cual concluye que cuando se aprende a leer un idioma transparente como el español, el método fonético se ajusta bien en el acto de enseñanza-aprendizaje. Dicha aseveración Carpio la fundamenta en que cada letra del abecedario tiene correspondencia con un sonido, excepto tres grafemas que corresponden a tres fonemas distintos<sup>1</sup>. Entonces cuando el estudiante comprende que a cada letra le corresponde un sonido, habrá adquirido el código de su idioma (Carpio, 2013).

Se analizó un estudio longitudinal realizado en 1989 por Jiménez y Rumeu para determinar qué método aporta mejores resultados en el aprendizaje de la lectura. La muestra estuvo conformada por 260 estudiantes del nivel primario, que aprendieron a leer y a escribir con distintos métodos de enseñanza (analítico y sintético). Jimenez y Rumeu (en Jiménez & O'shanahan, 2008), afirman que lo que se demostró «es que los errores de escritura estaban relacionados con el modo de instrucción. Así por ejemplo, los niños que aprendían con un énfasis en el código, cometían más errores que tenían que ver con el significado, mientras que los niños que aprendían de un modo global, tenían más errores en la codificación fonema-grafema».

Jiménez, Guzmán y Artilles en 1997 analizaron el efecto de la frecuencia silábica posicional. Lo realizaron con 252 niños de primer grado que aprendían en ese entonces a leer con diferente método. Los resultados evidenciaron un efecto consistente de la frecuencia de las sílabas en una palabra ante los errores en la lectura oral de pseudopalabras, quedando en desventaja los estudiantes que aprendieron con el método global (Jiménez & O'shanahan, 2008).

Pimentel (2006), manifiesta que en la práctica diaria para enseñar a leer, no hay docentes que utilicen una metodología sintética o analítica pura, es decir, el método que se aplica en el aula con respecto a la lectura es elegido por el maestro de grado de acuerdo a su bagaje y experiencias. Lo anterior, solo lleva a la reflexión que cualquiera que sea el método por el que el estudiante será instruido en el salón de clase sobre la lectura, será antes o después pero tendrá que aprender las reglas de conversión grafema-fonema en que se basa la metodología sintética (Pimentel, 2006).

## 4.5 Predictores de lectura

Un predictor, en su denotación más estricta, es el que anuncia por conocimiento fundado algo que ha de suceder (DLE, 2016). En el caso específico de la lectura, muchos han sido los estudios sobre el tema. Sellés (2006) indica que se encuentran dos posturas sobre el momento idóneo para aprender a leer. Una de ellas requiere esperar a que el niño madure y la segunda insta a que el contacto con la lectura ocurra lo más tempranamente posible.

Ambas posturas se encuentran en un punto del aprendizaje de la lectura. Gallego (2006) en Sellés (2006), menciona que aunque no existen razones para posponer la lectura desde la perspectiva psicológica o de desarrollo del niño, sí se deben cumplir algunos requisitos ligados a la maduración neurológica del mismo (p. 55). Considerándose entonces los requisitos que menciona Gallego, en los predictores de la lectura, que tienen la finalidad de prevenir dificultades lectoras en el futuro del estudiante.

Tras la revisión de la literatura, se ha encontrado que el conocimiento fonológico, el conocimiento alfabético y la velocidad de denominación, son los factores que influyen directamente en el aprendizaje de la lectura.

Torgesen, Wagner, Rasote, Burgess, y Hecht (1997), definen la conciencia fonológica como la capacidad de reconocer la estructura de los sonidos del lenguaje del idioma. Investigaciones realizadas confirman que existe una fuerte relación entre la estructura del lenguaje y el acto de leer, en otras palabras, las habilidades fonológicas y el aprendizaje de la lectura alfabética se ven altamente relacionados. Por ello, Domínguez, 1994 (en Sellés, 2006) asegura que el conocimiento de la estructura fonológica del lenguaje es un buen predictor del éxito en el aprendizaje de la lectura (p. 57).

Por su parte, Catts, Fey, Zhang y Tomblin (2001), aseguran que la identificación o reconocimiento de las letras es uno de los mejores predictores del rendimiento lector. Por ello, otro predictor para el buen desempeño en la adquisición de la lectura es el conocimiento alfabético.

---

<sup>1</sup> /g/, /c/ y /r/ son los fonemas a los que le corresponden más de un sonido al combinarse con otras vocales o consonantes.

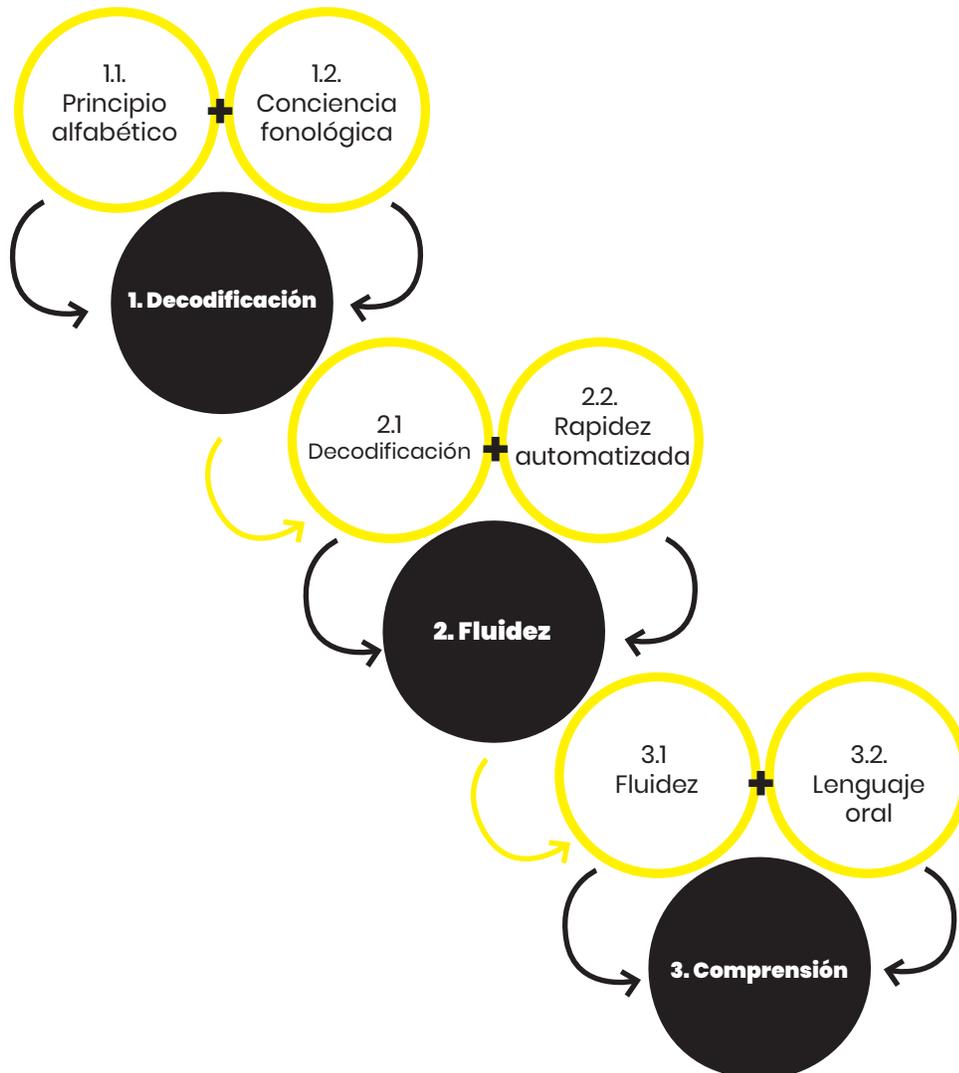
La velocidad de denominación es el «tiempo que tarda el niño en nombrar aquello que se le presenta» (Sellés, 2006). Este factor también se encuentra en la literatura como un predictor de la lectura. Investigaciones evidencian que la velocidad de denominación correlaciona positivamente, independientemente del coeficiente intelectual del niño, con el aprendizaje de la lectura (Ackerman, Dykman & Gardner, 1990; Catts, et al., 2001).

Guatemala cuenta con un modelo que predice la fluidez y la comprensión lectora, con el cual la Dgeduca ha logrado establecer los predictores de la enseñanza de la lectura. El modelo se sustenta en la literatura revisada y en estudios realizados previamente a la propuesta final (Cotto & Del Valle, 2016).

Los predictores de lectura definidos por ambas autoras se definen en tres niveles. El primero es la decodificación que se logra por medio del conocimiento de las letras del alfabeto y el desarrollo de la conciencia fonológica. El segundo nivel que requiere de la decodificación y de la rapidez automatizada es la fluidez. Junto a la capacidad de leer fluido y el desarrollo del lenguaje oral, se alcanza el tercer nivel que se refiere a la comprensión (Cotto & Del Valle, 2016, p. 13).

La **Figura 9** ilustra lo antes expuesto.

Figura 9.  
**Predictores de lectura**



Fuente: Cotto & Del Valle, 2016.

La correlación existente entre el logro del aprendizaje de la lectura y las destrezas que se definen como predictores de la lectura, resulta útil porque permite identificar, durante el proceso, a los niños que necesitan intervención y no hasta que el fracaso sea inminente.

#### 4.6 Etapas de la lectura

En relación con los predictores de la lectura, Cotto y Del Valle (2016) identificaron cinco etapas lectoras. Cada una de ellas surge del progreso que cada estudiante atraviesa durante el proceso de la enseñanza-aprendizaje de la lectura. Las autoras aclaran que las etapas propuestas no están asociadas a un grado porque cada estudiante alcanza el logro del aprendizaje de acuerdo a su momento óptimo<sup>2</sup> para la adquisición del aprendizaje, aunque estén en el mismo grado (p. 13).

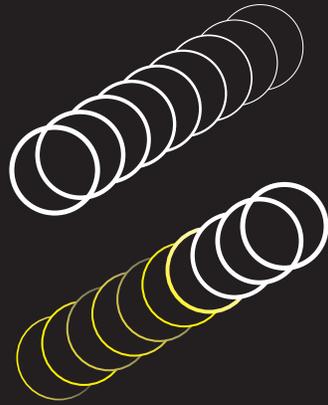
Tabla 1.

#### Etapas de lectura

1. Emergente	2. Inicial	3. Decodificadora	4. Automatizada	5. Fluida
Estudiantes que aún no han iniciado el proceso formal de aprendizaje lector. Tienen alguna dificultad o no dominan el español.	Estudiantes que están iniciando el proceso formal de aprendizaje lector. Aún no pueden leer ninguna palabra, solamente identifican las vocales por su nombre y por su sonido.	Estudiantes que identifican más de cinco letras, por lo tanto, empiezan a reconocer algunas palabras a golpe de vista, pero aún se encuentran en proceso de decodificación.	Estudiantes que leen varias palabras de forma automatizada con mayor fluidez, pero no lo suficiente, por lo tanto aún no tienen la comprensión idónea.	Estudiantes que leen con fluidez, comprendiendo lo que leen.

Fuente: Cotto & Del Valle, 2016.

<sup>2</sup> «El momento óptimo en que el aprendizaje se adquiera eficazmente, lo más temprano posible para cada individuo. En este sentido, es fundamental que el niño, antes de iniciarse en la lectura, haya adquirido las habilidades básicas que le predispongan a un aprendizaje exitoso» (Sellés, 2006, p. 54).



**« La investigación como un proceso de búsqueda de conocimiento, interpretación y transformación de la realidad. [...] abre un espacio para comprender la forma en que se construye en términos sociales y culturales la educación».**

# V. Marco metodológico

El objetivo principal fue el conocer las actividades de enseñanza-aprendizaje que han permitido a los estudiantes de primer grado posicionarse en la etapa de lectura fluida al terminar el ciclo escolar.

Para ello, el objetivo específico planteado fue:

Identificar si existe o no un método que orienta el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura con los estudiantes de primero primaria inscritos en el sector oficial del país que obtienen mejores resultados en la evaluación nacional, por medio del análisis de las actividades que los docentes reportan conocer e implementar en el aula. Al mismo tiempo, indagar qué hacen los docentes de los estudiantes que obtienen bajas puntuaciones en los resultados de lectura de las evaluaciones que realiza el Ministerio de Educación.

En los siguientes subtítulos del marco metodológico se describen la metodología, el instrumento utilizado para la recolección de los datos y la muestra elegida aleatoriamente.

## 5.1 Método de investigación

El estudio es de tipo cualitativo y comenzó a trabajarse con el planteamiento del problema. Se consideraron principalmente dos preguntas de investigación: *¿Qué hace que algunos estudiantes de primer grado alcancen la etapa de lectura fluida al finalizar el ciclo escolar?* y *¿qué actividades de aprendizaje implementan los docentes de primero primaria para enseñar a leer durante el ciclo escolar?* A partir de los cuestionamientos anteriores, se evaluó la viabilidad de la investigación.

Se analizaron las actividades que los docentes realizan para enseñar a leer con los estudiantes que obtuvieron los resultados más altos y los más bajos en las pruebas nacionales. Se desarrollaron tres fases:

### 5.1.1 Selección de los estudiantes

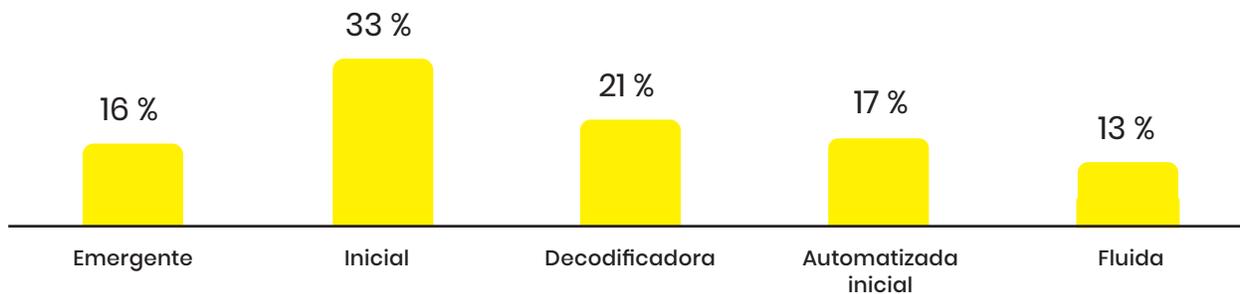
Se tomaron en cuenta las evaluaciones de primaria a escala nacional realizadas entre septiembre y octubre del año 2014. Dentro del proceso de evaluación se administran pruebas cognitivas de estudiantes de primero, tercero y sexto grado de primaria junto con un cuestionarios de factores asociados de estudiantes, docentes y directores.

Al finalizar la aplicación de la evaluación de primaria, un equipo específico digitó los textos para crear una base de datos y con dicha información, se procedió al análisis de los resultados.

Se analizaron los resultados de la prueba *Evaluación de Lectura para Grados Iniciales (ELGI)* aplicada a los estudiantes de primero primaria en el 2014 y se tomó en cuenta el *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala* propuesto por la Digeduca (Cotto & del Valle, 2016) en el que se clasifican a los estudiantes según las destrezas adquiridas para leer.

Tabla 2.

### Etapas de la lectura en primero primaria del sector oficial



Fuente: Cotto & Del Valle, 2016.

Este modelo distribuye el resultado de cada estudiante según la etapa en la que se encuentra. Debido a que se requería un dato por aula, el cual correspondía a un docente, se promediaron los resultados de los estudiantes. Fue así como se tomaron los 92 establecimientos con los promedios más altos de la etapa *Fluida* (etapa 5) y los 142 establecimientos más bajos de la etapa *Emergente* (etapa 1).

#### 5.1.2 Selección de los docentes

Se efectuó una revisión de la literatura de los métodos vigentes para enseñar a leer. Esto, con la intención de conocer las últimas metodologías utilizadas a escala mundial y conocer el procedimiento, actividades, estudios, ventajas y desventajas de cada una.

Luego, se analizó el cuestionario de factores asociados que se aplicó en la evaluación a primaria del año 2014 y que recoge información sobre variables dirigidas al docente de primer grado. Esta evaluación se realizó en una muestra representativa a escala municipal con 1 032 docentes. En el cuestionario, se les solicitó que describieran las actividades que realizan para enseñar a leer.

Para conocer qué hacen los docentes de los estudiantes que obtienen los resultados más altos y los más bajos en las pruebas nacionales, se unió la información de los estudiantes con la de los docentes. Luego, se eligió una submuestra de forma aleatoria de los establecimientos que estaban en la primera y última etapa del *Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala*. Se analizaron 80 casos de docentes cuyos estudiantes se encuentran en la etapa de lectura *Fluida* y 80 casos de docentes con estudiantes que se encuentran en la etapa de lectura *Emergente*. La cantidad de casos seleccionados en este estudio, en promedio, representan el 72 % del total de los casos posibles para analizar en cada etapa.

### 5.1.3 Clasificación de actividades docentes

Con la muestra de docentes elegida, se retomó el marco teórico para que con este bagaje se realizara la codificación de la información. Primero se tomó al grupo de docentes quienes tenían, en su mayoría, a estudiantes en la etapa *Fluida*. Luego, se analizaron las descripciones de las actividades que realizan en el aula para asociarlas con un método de lectura. Esto se hizo de la siguiente manera:

Ya que dentro de las descripciones no se identificó un orden específico en la forma en que el docente reportó las actividades de lectura, se tomó la decisión de segmentar cada una de ellas.

También, se separaron las que se consideran necesarias para llevar a cabo un método. Luego, para cada actividad que el docente mencionó, se buscó su correspondencia entre las actividades de alguno de los métodos existentes.

Por ejemplo, el docente describió:

« (...) le enseñé un dibujo con palabras de un tema relevante de esa semana, entre todos decimos el nombre del dibujo y luego escribimos la palabra (...)».

Cada actividad descrita por el docente se anotó por separado (ver filas en la **Tabla 3**), así como las actividades de cada método (ver columnas). De esa manera, cada actividad del maestro se asoció con una actividad del método. Mientras más actividades reportaba de un método, más inclinación mostraba a uno de ellos.

Tabla 3.  
**Actividad descrita por el docente**

Método global					
N.º	Actividad	Conversación sobre imágenes que tienen frases	Manipulación de la frase	Descomposición de las palabras de la frase	Lectura y escritura con comprensión
1.	Enseño un dibujo con palabras	X	X		X
2.	Decimos el nombre				
3.	Escribimos la palabra				

Fuente: elaboración propia, 2016.

Esto mismo se hizo con la población seleccionada de la etapa *Emergente*.

## 5.2 Descripción del instrumento

Se utilizó el instrumento del docente de la Evaluación Nacional elaborado y administrado por la Digeduca. La aplicación del *Cuestionario para el (la) docente de primer grado*, es un instrumento que recoge información de factores asociados al aprendizaje. Consta de varias preguntas distribuidas en secciones en donde se abordan temas relacionados con el establecimiento, el docente, el aprendizaje y los recursos de enseñanza-aprendizaje-evaluación inmersos en el proceso educativo.

La aplicación del instrumento es de tipo autoadministrada es decir, el aplicador entrega el cuestionario al docente y le explica la forma de llenado del mismo para que lo responda y lo entregue inmediatamente después de resolverlo. El tiempo de aplicación dura aproximadamente cuatro horas porque los docentes cuentan con el tiempo que dura la totalidad de la aplicación para los estudiantes del grado.

## 5.3 Descripción de la muestra

Como se mencionó anteriormente, se hizo un análisis de dos poblaciones: docentes y estudiantes correspondientes a las etapas *Emergente* y *Fluida*. A continuación se describe la población según estas etapas.

### 5.3.1 Etapa *Fluida*

#### 5.3.1.1 Descripción de los estudiantes de la etapa *Fluida*

Los estudiantes que se encuentran en esta etapa, presentan las siguientes características:

Tabla 4.

### Características de los estudiantes de la etapa de lectura *Fluida* en primero primaria

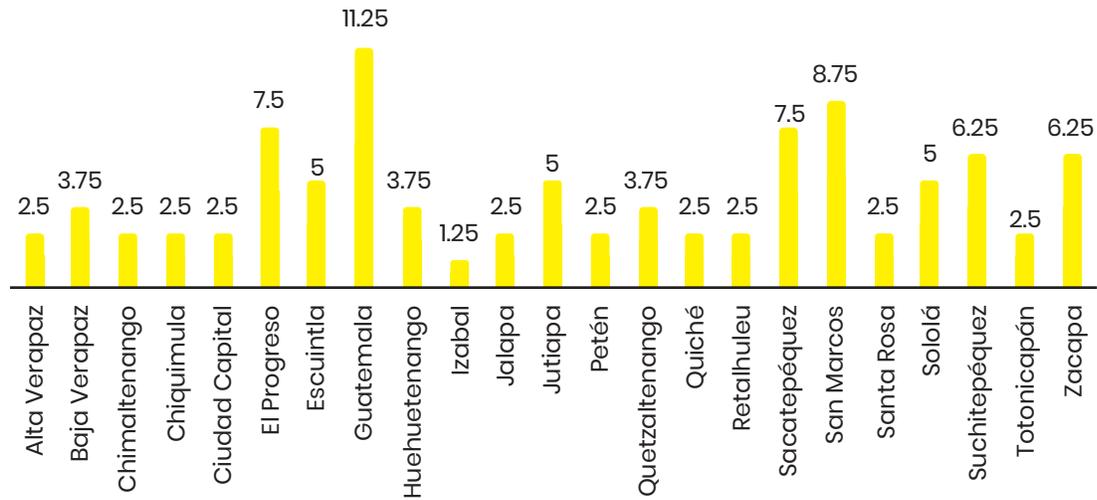
Lenguaje oral	Comprenden instrucciones orales y aproximadamente un 80 % o más de lo que leen.
Conocimiento de las letras (principio alfabético)	Identifican por lo menos 21 letras por su nombre y sonido; en mayúscula y minúscula.
Conciencia fonológica	Son capaces de identificar alrededor de 9 sonidos iniciales de las palabras y separar los sonidos de alrededor de 8 palabras, de diferente longitud.
Decodificación	En un minuto pueden leer, aproximadamente, 10 palabras cortas y 31 palabras sin sentido.
Fluidez de lectura	Leen por lo menos 50 palabras por minuto. Su lectura es más fluida.
Comprensión	Comprenden lo que leen cometiendo pocos errores o ninguno.
Escritura	Los estudiantes pueden escribir cuando se les dicta, una oración de cinco palabras o más correctamente, iniciando con mayúscula y terminando con punto y tres palabras o más de su conocimiento.

Fuente: Tomado del Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala, 2016.

### 5.3.1.2 Descripción de los docentes de la etapa Fluida

Los 80 casos con representatividad en la etapa *Fluida*, poseen las características que aparecen en las figuras siguientes. En primer lugar está la representatividad de la muestra, por departamento. Para efectos de la presente investigación, Guatemala tiene el mayor número de casos en la etapa *Fluida*, mientras que Izabal tiene la menor cantidad de estudiantes en la misma etapa.

Figura 10.  
**Representatividad por departamento (%)**



Fuente: elaboración propia, 2016.

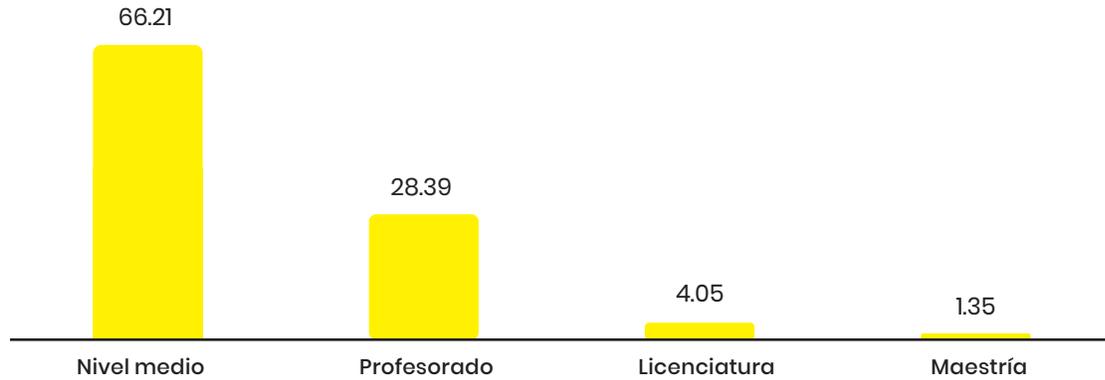
Los docentes de la etapa *Fluida* están representados por un 86 % de maestras y el resto son hombres, siendo la edad promedio 38 años. En cuanto a la preparación académica, se observa que el 88.31 % es docente graduado de Magisterio de Educación Primaria Urbana, el 7.8 % del Magisterio de Educación Bilingüe e Intercultural y el 3.89 % está constituido por docentes graduados en el nivel preprimario. Por tanto, se observa que el 66.21 % de los docentes en servicio no posee título universitario.

Este grupo en promedio tiene 14 años de servicio en el nivel primario, de los cuales, cuatro han sido en primer grado de primaria.

En la **Figura 11** aparece que más de la mitad de los docentes que impartieron clases en primer grado durante el año 2014 y que forman parte de la muestra del presente estudio, ha alcanzado, únicamente, la profesionalización docente en el Nivel de Educación Media. Además, se reporta que el 33.79 % ha continuado con su formación académica en el Nivel de Educación Superior.

Figura 11.

**Nivel educativo alcanzado por los docentes de la etapa 5 o Fluida (%)**



Fuente: elaboración propia, 2016.

Este grupo en promedio tiene 14 años de servicio en el nivel primario, de los cuales, cuatro han sido en primer grado de primaria.

Otro dato que describe a los docentes de la muestra es el idioma en que imparten clases. Se comparó el idioma materno de los estudiantes del aula y el idioma en que reciben clases. Se realizó un análisis entre el idioma materno del estudiante y el idioma de enseñanza.

En la **Tabla 5** aparecen los idiomas empleados por los docentes de la etapa Fluida.

Tabla 5.

**Idioma en que enseña el docente de la etapa 5 (%)**

Idioma materno del estudiante (%)										
Idiomas	Achi y español	Español	Kaqchikel y español	K'iche' y español	Otro	Q'eqchi'	Q'eqchi' y español	Q'eqchi' y poqomchi'	Tz'utujil	Total
Español		79.5		2.57	1.28	1.28		1.28		85.91
Tektiteko		1.28								1.28
Tz'utujil									1.28	1.28
Achi y español	1.28									1.28
Jakalteko y español		1.28								1.28
Kaqchikel y español		1.28	1.28							2.56
K'iche' y español				1.28						1.28
Q'eqchi' y español							1.28			1.28
Tz'utujil y español		2.57								2.57
Xinka y español		1.28								1.28
Total	1.28	87.19	1.28	3.85	1.28	1.28	1.28	1.28	1.28	100

Fuente: elaboración propia, 2016.

El 85.9 % de los docentes enseña en español, mientras que el 79.5 % de estudiantes habla español.

Idioma de enseñanza

V. Marco metodológico

### 5.3.2 Etapa Emergente

#### 5.3.2.1 Descripción de los estudiantes de la etapa Emergente

Los estudiantes que se encuentran en esta etapa, presentan las siguientes características:

Tabla 6.

**Características de los estudiantes de la etapa de la lectura Emergente en primero primaria**

<b>Emergente</b>	<b>Lenguaje oral</b>	Comprenden el lenguaje oral para seguir instrucciones, pero tienen dificultades para comprender los textos que escuchan. Entienden aproximadamente hasta un 40% de lo que leen, sobre todo preguntas literales de conocimiento o recuerdo.
	<b>Conciencia fonológica</b>	Reconocen hasta seis letras por su nombre y hasta dos por su sonido. Pero aún no identifican tanto mayúscula y minúscula de una misma letra, ni por su nombre ni por sonido.
	<b>Conocimiento de las letras (principio alfabético)</b>	Son capaces de identificar tres sonidos iniciales vocálicos de palabras. Aún no identifican cada uno de los sonidos de la palabra.
	<b>Decodificación</b>	En un minuto logran leer, aproximadamente, tres palabras de dos letras y cuatro palabras sin sentido.
	<b>Fluidez de lectura</b>	Leen hasta un máximo 10 palabras por minuto; sin embargo no pueden terminar la tarea.
	<b>Comprensión</b>	La comprensión se muestra a nivel oral. Aún no hay comprensión de lectura.
	<b>Escritura</b>	Aún no hay escritura formal. Pueden escribir letras de forma aislada que representan palabras. Además, puede escribir hasta una palabra simple de dos letras (consonante - vocal) correctamente cuando se les dicta y hasta una de su conocimiento.

Fuente: Tomado del Modelo para explicar y predecir el aprendizaje de la lectura para Guatemala, 2016.

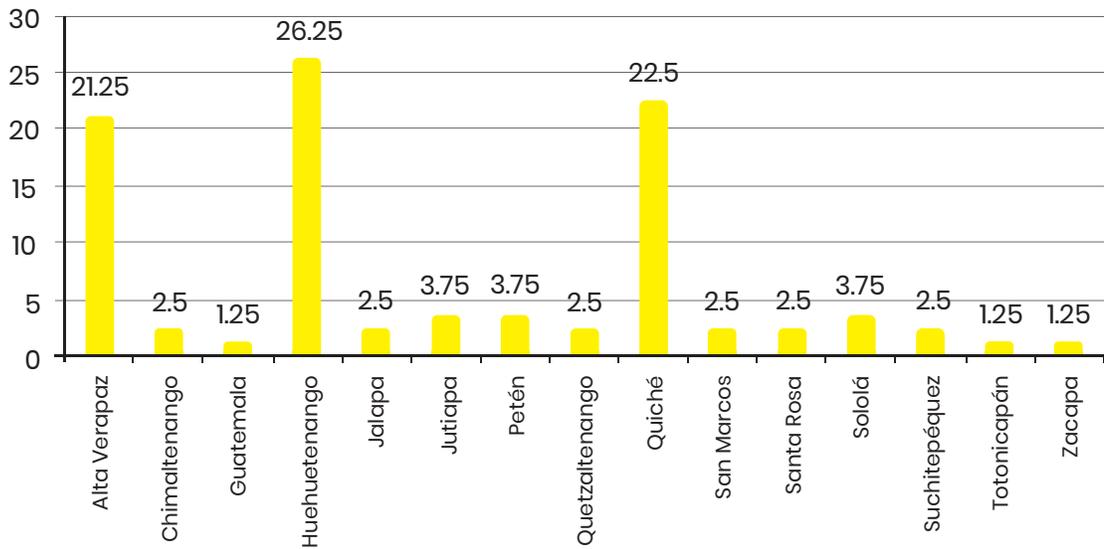
#### 5.3.2.2 Descripción de docentes de la etapa Emergente

Los 80 casos con representatividad en la etapa *Emergente*, poseen las características que se evidencian en las figuras siguientes.

Los datos de la **Figura 12** presentan los porcentajes de casos analizados en los departamentos de la muestra aleatoria. Para efectos de la investigación, Huehuetenango, Quiché y Alta Verapaz tienen la mayor cantidad de casos. No hay presencia de todos los departamentos debido a que la información se agrupó por rangos.

Figura 12.

**Representatividad por departamento**

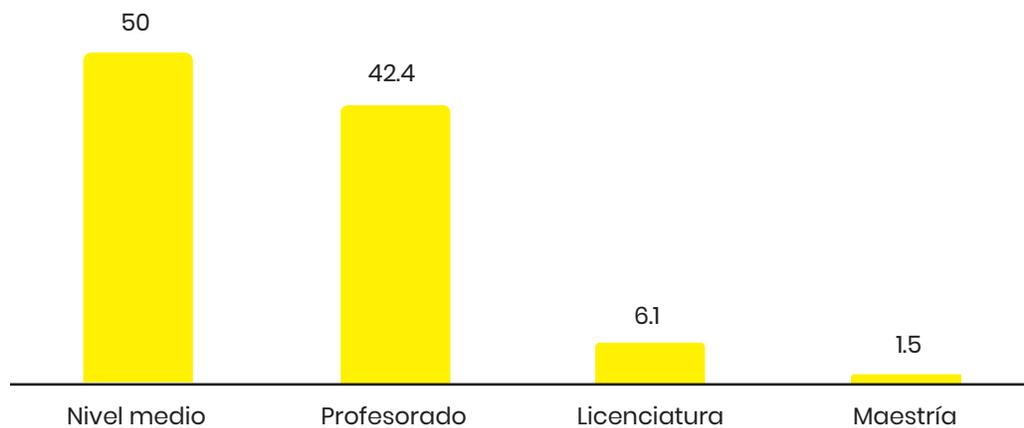


Fuente: elaboración propia, 2016.

En la siguiente figura aparece que la mitad de los docentes que impartieron clases en primer grado durante el año 2014 y que forman parte de la muestra del presente estudio, ha alcanzado la profesionalización docente en el Nivel de Educación Media. Además, se reporta que el 42.4 % posee un título de profesorado y el 6 % ha culminado una carrera a nivel licenciatura.

Figura 13.

**Nivel educativo alcanzado por los docentes de la etapa 1 (%)**



Fuente: elaboración propia, 2016.

En promedio, tienen 9 años de servicio en el nivel primario, de los cuales, tres años son en primero primaria.

Otro dato que describe a los docentes de la muestra es el idioma en que imparten clases en comparación al idioma materno de los estudiantes.

En la **Tabla 7** se describen los idiomas en que están enseñando los docentes en esta etapa. Se observa que el 10.4 % de los estudiantes está recibiendo clases en un idioma distinto al materno. El 31.2 % de los docentes imparte clases en idioma español mientras que solamente el 20.8 % de los estudiantes reportó hablar español como idioma materno.

Tabla 7.  
**Idioma en que enseña el docente de la etapa 1 (%)\***

Idioma en que enseña	Idioma materno del estudiante																				
	Achi	Akateko	Chuj	Chuj y español	Español	Ixil	Ixil y español	Kaqchikel	Kaqchikel y español	K'iche'	K'iche' y español	Mam	Mam y español	Poqomchi'	Q'anjob'al y español	Q'eqchi'	Q'eqchi' y español	Sipakapense, mam y español	Uspanteko	Total	
Achi	1.3																				1.3
Akateko		1.3																			1.3
Akateko y español		1.3																			1.3
Chuj y español			2.6																		2.6
Español				1.3	19.5					1.3	1.3	2.6				1.3	2.6		1.3		31.2
Ixil						2.6															2.6
Ixil y español						1.3	1.3														2.6
Kaqchikel								2.6													2.6
Kaqchikel y español								1.3	1.3												2.6
K'iche'										1.3	2.6										3.9
K'iche' y español										2.6	6.5										9.1
Mam												2.6									2.6
Mam y español												3.9	1.3								5.2
Poqomchi' y español														1.3							0
Q'anjob'al y español					1.3										5.2						6.5
Q'eqchi'																5.2					5.2
Q'eqchi' y español																9.1	7.8				16.9
Sipakapense y español																		1.3			1.3
<b>Total general</b>	<b>1.3</b>	<b>2.6</b>	<b>3</b>	<b>1.3</b>	<b>20.8</b>	<b>3.9</b>	<b>1.3</b>	<b>4</b>	<b>1.3</b>	<b>5</b>	<b>10</b>	<b>9</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>16</b>	<b>10.4</b>	<b>1.3</b>	<b>1.3</b>	<b>98.8</b>	

\*El 1.2% de los docentes no dio respuesta a esta interrogante.

Fuente: elaboración propia, 2016.

Los docentes de la etapa *Emergente* están representados por un 53.8 % de maestras y por 46.2 % de maestros. La edad promedio de los docentes es de 33 años. En cuanto a la preparación académica, se observa que el 41 % es docente graduado de Magisterio de Educación Primaria Urbana, el 49 % se graduó en el Magisterio de Educación Bilingüe e Intercultural, el 9 % es docente de preprimaria y el 1 % reporta haber estudiado el Magisterio de Educación Infantil Bilingüe.

Tabla 8.

**Características de los docentes en ambas etapas**

Variable	Clasificación	Etapa Emergente	Etapa Fluida
Sexo	Hombres	46 %	14 %
	Mujeres	54 %	86 %
Años	Años de edad	33	38
	Experiencia docente	9	14
	Docencia en primer grado	3	4
Título de nivel medio	MEPU	41%	88 %
	MEBI	49 %	8 %
	Preprimaria	9 %	4 %
	MEIB	1%	0 %
Nivel educativo	Nivel medio	50 %	66 %
	Título de profesorado	42 %	28 %
	Licenciatura	6 %	4 %
	Maestría	2 %	1 %

Fuente: elaboración propia, 2016.



**« La investigación  
se vuelve relevante  
cuando aporta  
para la obtención  
de nuevos  
conocimientos  
y tiene la capacidad  
de expresar lo que  
se pretende medir».**

Anónimo

# VI. Resultados

Los resultados se presentan desde tres perspectivas. La primera corresponde a la calidad del texto que escribieron los docentes. Esto, para conocer cómo se expresan por escrito.

La segunda perspectiva concierne a los resultados de las actividades exitosas que realizan aquellos docentes que dieron clases en primer grado durante el año 2014 y la mayoría de sus estudiantes se encuentran en la etapa de lectura *Fluida*<sup>3</sup>.

La tercera perspectiva describe las actividades de las que se valen los docentes de aquellos estudiantes que, en promedio por establecimiento, se ubican en la etapa de lectura *Emergente*. Estas dos últimas perspectivas pretenden dar una visión de lo que los docentes realizan en el aula, desde una mirada cualitativa.

Por ser un estudio cualitativo en el que la fuente de información es el cuestionario para el docente de primero de primaria, el análisis se basa en lo manifestado por el maestro de forma escrita. De ahí la importancia de analizar las propiedades del texto producido por la fuente primaria de información de la presente investigación.

## 6.1 Texto de los docentes

La escritura es una actividad comunicativa y un acto de procesamiento cognitivo (Castellanos, 2014). En el escrito de los docentes se analizaron aspectos como el cumplimiento del propósito del texto que se escribe, la coherencia, cohesión, gramática y ortografía.

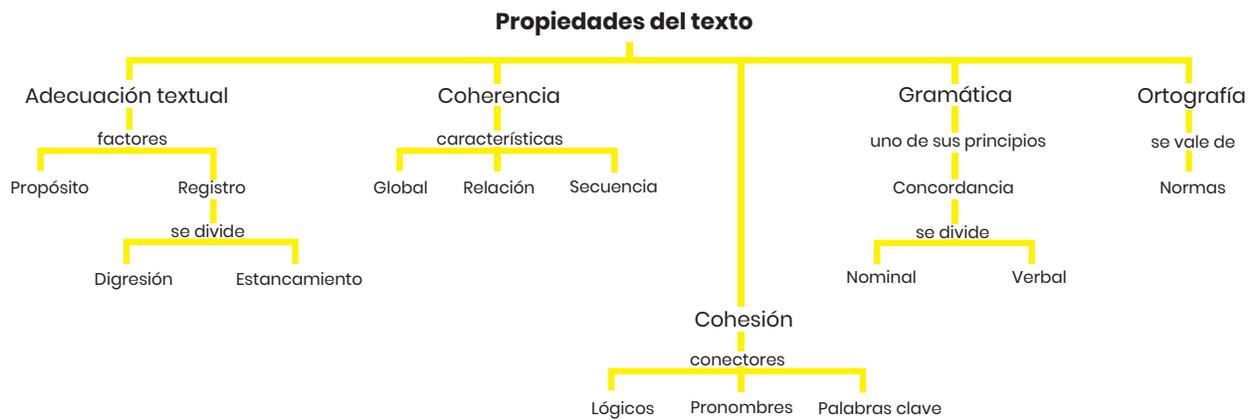
---

<sup>3</sup> Cotto y Del Valle, 2016.

Primero, se realizó un análisis de la calidad de la escritura del docente en ambas etapas. Para eso, se definieron las propiedades del texto en donde se tomaron los criterios para el análisis de lo escrito (ver Figura 14).

Figura 14.

## Resumen de las propiedades del texto



Fuente: Castellanos & Del Valle, 2014.

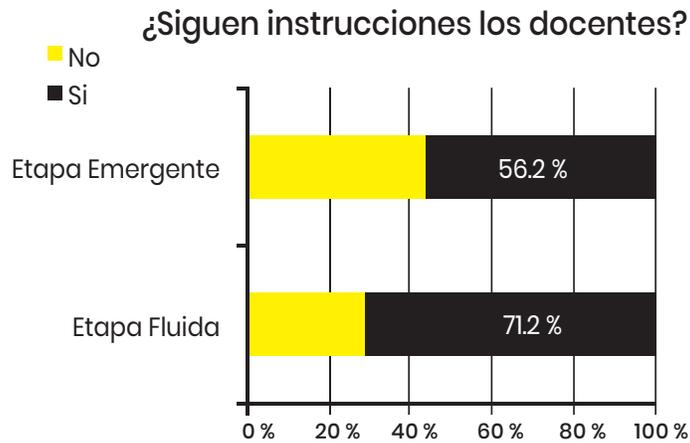
Algunos de los resultados encontrados fueron los siguientes:

### 6.1.1 Coherencia, gramática y ortografía

La estructura expuesta anteriormente sustenta el análisis que se realizó a lo expresado por los docentes de primer grado en el cuestionario. Ante la instrucción: *explique las actividades que realiza para enseñar a leer a sus estudiantes, se revisaron y compararon los textos de los docentes en ambas etapas.*

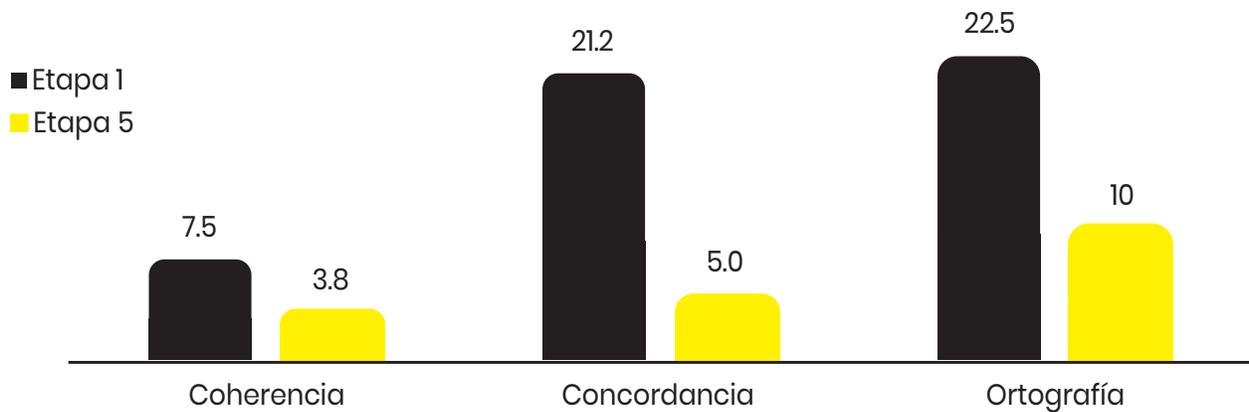
De acuerdo a la **Figura 15**, se puede notar que el 56.2 % de los docentes de niños que se encuentran en la etapa *Emergente*, siguió las instrucciones para completar la información solicitada, mientras que para la etapa *Fluida* lo hizo el 71.2 %. Por tanto, existe una frecuencia mayor entre los docentes de la etapa *Emergente* que no explicaron las actividades, o se limitaron a enlistar recursos que utilizan en la enseñanza de la lectura, evidenciando el poco seguimiento de instrucciones escritas. Situación que evidencia, posiblemente, poca comprensión de la lectura que provocó no cumplir con el propósito del texto, que en este caso, era dar el detalle de las actividades de enseñanza que realizan en el aula, al solicitar una acción con el verbo «explique».

Figura 15.  
**Característica del escrito**



Fuente: datos obtenidos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.

Figura 16.  
**Errores en la escritura**



Fuente: datos obtenidos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.

En este estudio, lo anterior se comprende de la siguiente manera:

1. la falta de coherencia, entendida como el estado de un texto cuando sus componentes se observan en conjuntos solidarios (DLE, 2016);
2. la falta de concordancia, que en gramática se refiere a la correspondencia entre el sujeto y el verbo, el sustantivo, el adjetivo y el artículo en número y género que forman parte de una misma oración y,
3. las faltas ortográficas, llamadas también errores escritos, que no cumplen con las normas gramaticales del idioma, dieron indicios de las propiedades de los escritos analizados, es decir, la forma en que escriben los docentes es un reflejo de lo que están enseñando en el aula.

Es importante resaltar que aunque entre los docentes de las etapas *Emergente* y *Fluida* se encuentran los mismos errores en la escritura, es notable la diferencia entre las frecuencias de los casos analizados por etapa (ver Figura 16).

Entre los errores ortográficos y de concordancia encontrados en los textos están:

**Nota: algunas frases que aparecen a lo largo de este documento están escritas de la misma manera como fueron redactadas por los docentes.**

**Error ortográfico, docente, etapa *Emergente***

«[...] enseñar  
al estudiante a leer  
silavicamente»

Fuente: docente de Quiché. El estudiante: k'iche'.

**EN-SE**

Error de concordancia, docente, etapa *Fluida*

« Se continua  
con vocales  
trabajándolas  
en forma practicas  
con diferentes  
materiales [...]»

Fuente: docente de Jalapa. LI estudiantes: español.

-ÑAR  
EI O U

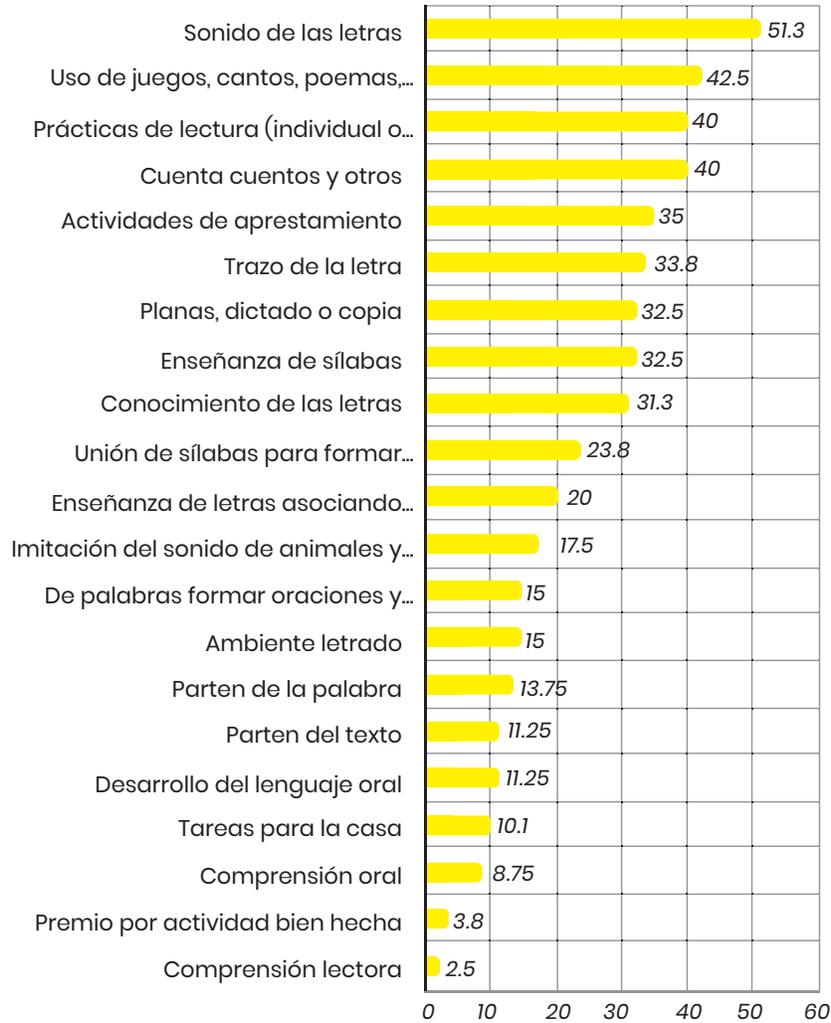


En la **Figura 17** se puede apreciar que las cinco actividades con mayor frecuencia son: enseñanza de los sonidos de las letras, planificación de juegos, cantos, poemas, rimas, etc., prácticas de lectura, cuenta cuentos y otros, y actividades de aprestamiento.

Estos se ejemplifican a continuación.

Figura 17.

**Actividades que realizan los docentes**



Fuente: elaboración propia con datos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.

### **6.2.1.1 Enseñanza de los sonidos de las letras**

Algunos docentes de esta etapa mencionaron como primera actividad, enseñar los sonidos de las letras. Esta actividad es indispensable para adquirir la conciencia fonológica del idioma.

A continuación se presentan algunos ejemplos de estas actividades.

**«Enseño los sonidos de las letras con mi voz y también utilizo la grabadora, con el disco del alfabeto».**

*Fuente: docente de Guatemala. L1: español.*

**« Narrar una historia,  
enseñarles un canto  
o llevarlos al campo  
a mostrarles algún  
animal que emita  
el sonido a enseñar».**

Fuente: docente de San Marcos. LI: español.



**« Les enseñó canciones  
con sonidos  
de las letras  
para que ellos hagan  
los sonidos  
y los memoricen [...]».**

Fuente: docente de Escuintla. LI: español.

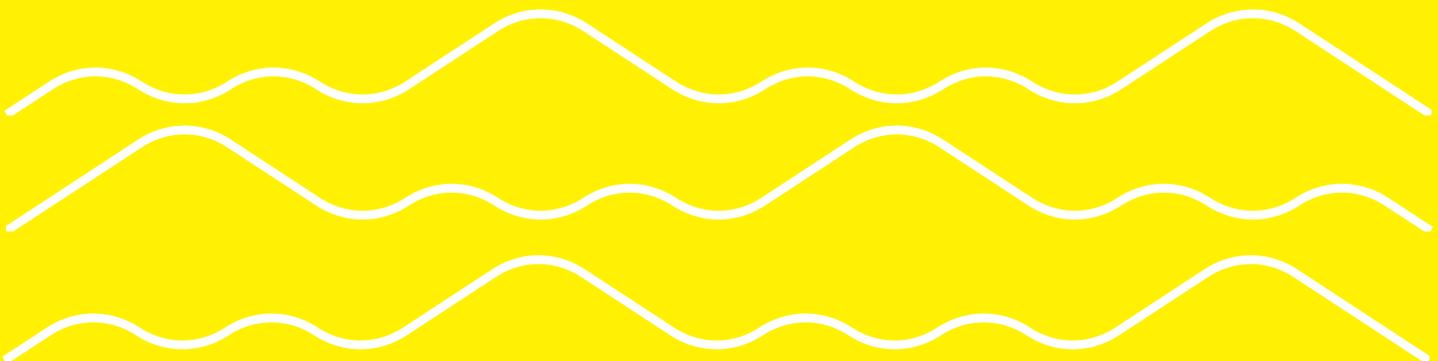
### 6.2.1.2 **Planificación de juegos, cantos, poemas, rimas, etc.**

La segunda actividad más frecuentes de la etapa *Fluida* es la práctica de la repetición de sonidos que riman, identificada en la **Figura 17** como *Uso de juegos, cantos, poemas, rimas, etc.* Las melodías, las rimas, los juegos, entre otros, son actividades que permiten mejorar la habilidad de discriminar y emitir sonidos, aportando de esta manera al desarrollo de la conciencia fonológica.

Docentes que practican dichas actividades escribieron:

**«Jugando con los sonidos».**

Fuente: docente de Flores Costa Cuca, Quetzaltenango. LI: español.



**Ejemplo de conteo:**

**« Desarrollo de la canción<sup>5</sup> fonológica: los alumnos reproducen sonidos onomatopéyicos, realizan juegos de seguir instrucciones, cantar, repetición de sílabas, repiten secuencias de sonido como cantidad de aplausos».**

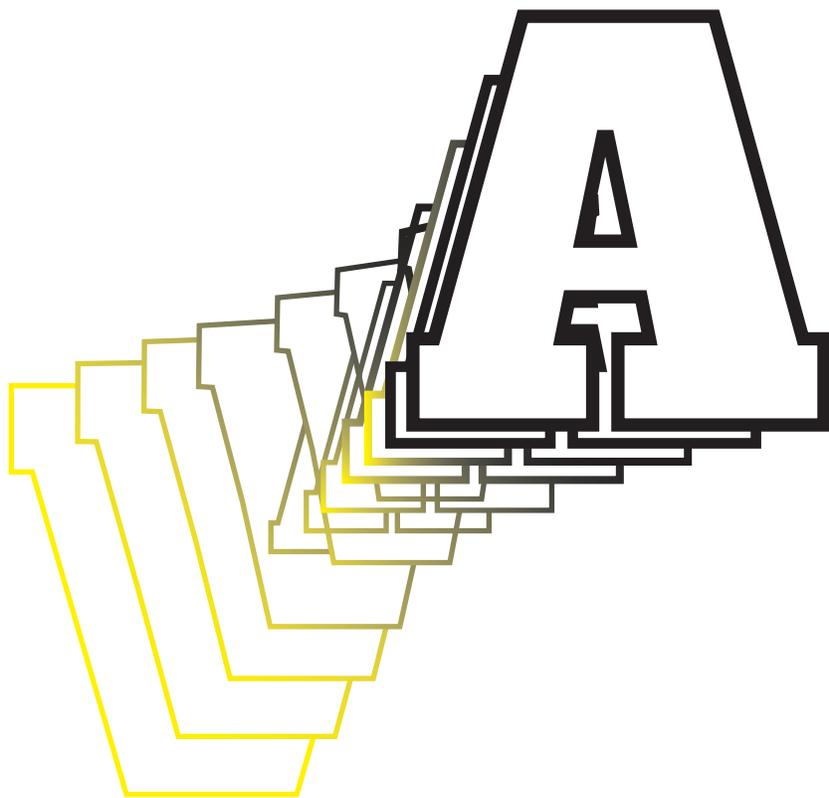
Fuente: docente de Guatemala. LI: español.

**Ejemplo de combinación:**

**« Realizo juegos de memoria, juegos de bingo con letras, vocales y consonantes, juego del ahorcado porque permite que el estudiante reconozca las letras que faltan por su sonido».**

Fuente: docente de Sacatepéquez. LI: español.

<sup>5</sup> Se observa que a la actividad «canción fonológica», la cual ha sido denominada por el docente de esta manera, la descripción hace referencia al desarrollo de la habilidad de identificar sonidos, sílabas y palabras del lenguaje oral que se asocia con el desarrollo de conciencia de la fonológica.



**«Identificar las letras enseñadas dentro de una palabra».**

Fuente: docente de San Marcos. LI: español.

**«Deletrear palabras»**

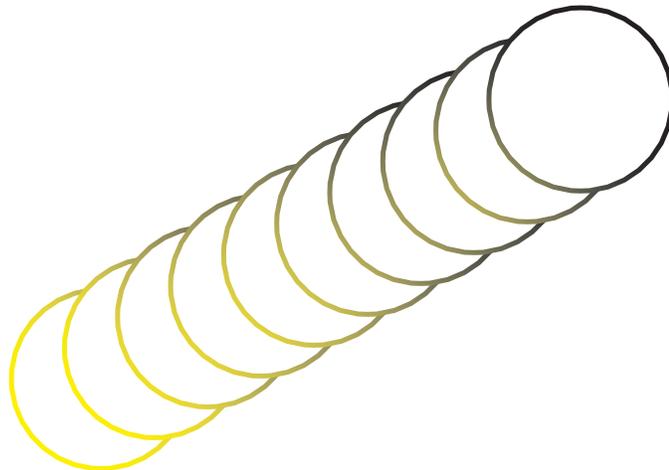
Fuente: docente de Sololá. LI: kaqchikel y español.

### 6.2.1.3 Prácticas de lectura

Practicar la lectura, de forma individual o grupal, es la actividad que se posiciona en el tercer lugar de entre las más frecuentes (ver **Figura 17**).

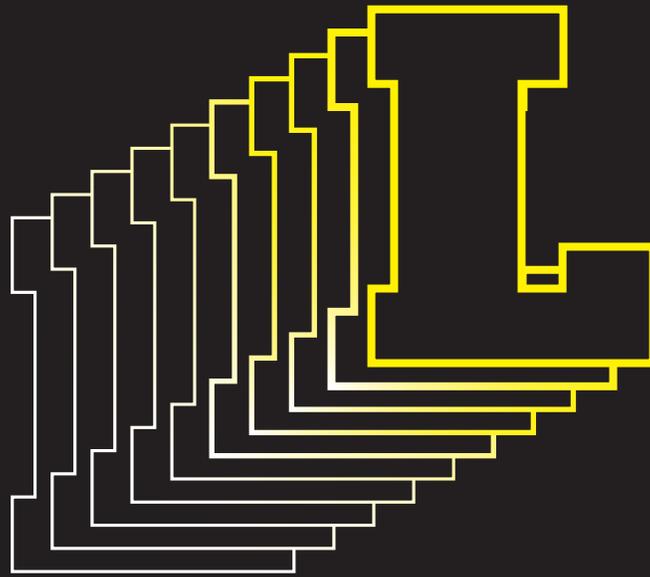
La literatura menciona que la actividad denominada «jugar a leer» por Condemarín (1990) en Camargo, Montenegro, Maldonado y Magzul (2013), permite al niño comportarse como un lector, aunque aún no decodifica las palabras, pues a través de sonorizar sus letras, contribuye a estimular el hábito (p. 35).

Ejemplos de las actividades que estimulan la lectura y su práctica son:



**« [...] trocarles  
una fotocopia  
para que ellos lean  
y pinten el dibujo  
de la lectura,  
luego leen  
en conjunto  
y aplaudir al niño  
que lea muy bien.  
Eso se hace  
todos los días».**

Fuente: docente de Guatemala. L1: español.



**1. «Práctica  
de lectura diaria»**

**2. «Lectura guiada»**

**3. «Con tarjetas  
de sílabas  
se forman palabras  
y oraciones,  
luego se leen.  
Presentar  
oraciones en forma  
desordenada  
armarla,  
copiarla y leerla».**

1. Fuente: docente de Retalhuleu. L1: español.

2. Fuente: docente de Baja Verapaz. L1: español.

3. Fuente: docente de El Progreso. L1: español.

#### 6.2.1.4 Cuenta cuentos y otros

La cuarta actividad más frecuente se ha clasificado como cuenta cuentos y otros. El cuento es un recurso que puede promover distintos objetivos para la adquisición de la lectura en primer grado. Los docentes que pretenden desarrollar la animación de la lectura y la escritura en los primeros meses del año, literalmente manifestaron:

**«Narrar cuentos e historias sencillas para irles inculcando el hábito de leer».**

*Fuente: docente de Guatemala. L1: español.*

**«[...] títeres para contar cuentos».**

*Fuente: docente de Guatemala. L1: español.*

Además, por medio del cuento se desarrolla la comprensión oral. La actividad consiste en que el docente lea o narre historias a los estudiantes, y posteriormente realiza preguntas relacionadas con lo leído o narrado.

Docentes que pretenden alcanzar este objetivo, indicaron:

**«Contar cuentos y hacer preguntas».**

*Fuente: docente de Guatemala. L1: español.*

**«Desarrollo de la comprensión oral: actividades en las cuales el alumno encuentra el significado de lo que oye. Al leer por ejemplo narración de un cuento, cambiar determinada situación del cuento, seguir instrucciones escuchada con atención los cuenta cuentos».**

Fuente: docente de Guatemala. L1: español.

También se encuentran registros de docentes que manifestaron usar un cuento u otro recurso para desarrollar el conocimiento del principio alfabético.

**«Cuento un cuento, un chiste, una adivinanza, trabalenguas o contamos una canción referente a la letra a enseñar».**

Fuente: docente de Escuintla. LI: español.

**«Contar adivinanzas, chistes, cantos, rondas, diferentes juegos para la enseñanza del abecedario».**

Fuente: docente de Quetzaltenango. LI: español.

#### **6.2.1.5 Prácticas de aprestamiento**

La quinta actividad más frecuente es la de aprestamiento, que puede entenderse como actividades de preparación para la lectoescritura. Al respecto, (Freeman & Serra, s.f.) citan a Decroly para determinar qué es aprestamiento. Ellos indican que «Decroly especialmente creía que los niños necesitan una preparación sensoriomotriz, intelectual y afectiva antes de comenzar a leer». Por su parte, Tejada (2015) menciona que el aprestamiento son estrategias que desarrollan las habilidades cognitivas, perceptivas y psicomotoras de los estudiantes; además, los prepara para la adquisición de la lectoescritura.

En el caso de los docentes encuestados en el año 2014, describieron realizar actividades de aprestamiento bajo el concepto del desarrollo de percepción visual y desarrollo de la motricidad fina principalmente. Al respecto indicaron:

**1. « Dibujamos la letra en un pizarrón mágico».**

**2. « Para enseñar a los estudiantes a leer lo primero que hacemos es el aprestamiento que es de casi dos meses».**

**3. « Hojas de trabajo para pintar»**

**4. « Pegar bolitas de papel de china en la letra Árbol».**

1. Fuente: docente de Escuintla. L1: español.

2. Fuente: docente de Suchitepéquez. L1: español I.

3. y 4. Fuente: docente de Guatemala. L1: español.

**« [...] dibuja la letra en grande y la rellena con letras recortadas de revistas o periódicos».**



**« Se inicia con un buen aprestamiento el cual se lleva realizando durante todo el año».**

Fuente: docente de Chiquimula. L1: español.

Fuente: docente de Totonicapán. L1: k'iché' y español.

# «Decoración de letras»

Fuente: docente de Santa Rosa. LI: español.

**«Aprestamiento:  
planas de la letra,  
dibujos para la letra,  
repaso de letras».**

Fuente: docente de Guatemala. LI: español.

**«Al inicio del año  
iniciamos con  
aprestamiento,  
realizamos praxias<sup>6</sup>».**

Fuente: docente de El Progreso. LI: español.

---

<sup>6</sup> Zenoff, (1987) indica que una praxia en la enseñanza de la escritura está asociada al aprendizaje pedagógico relacionado con la neuropsicología. La teoría manifiesta que la adquisición del grafema, se consigue por la síntesis del estereotipo fonemático correspondiente (entiéndase fonema) y con el estereotipo visuoespacial (compréndase grafema), ambos necesarios para reconocer un estereotipo de mayor dificultad que es el fonema leído. Tal aprendizaje capacita al ser humano para continuar con el desarrollo de la lectura autónoma. Es decir, la praxia reconoce la relación entre la lectura y la escritura como un aprendizaje indisoluble.

### 6.2.1.6 Otras actividades

Entre otras actividades poco frecuentes que los docentes realizan se encuentran *actividades de trazo de la letra, enseñanza de sílabas, planas, dictado o copia*. Además, *actividades para el aprendizaje de las letras del abecedario y práctica de la unión de sílabas para formar palabras*. También, enseñan las letras asociando ilustraciones, motivan a los estudiantes para que imiten el sonido de animales y objetos. Asimismo, mantienen un ambiente letrado. Otros tantos promueven la creación de palabras para formar oraciones y párrafos.

En menor frecuencia se encuentran actividades en que los docentes inician el aprendizaje de la lectura desde la exposición de la palabra o del texto, propio de la metodología analítica. Realizan actividades para desarrollar explícitamente el lenguaje oral. En menor cantidad, escribieron dejar tareas para la casa, mencionando lo que el docente escribió: «que los padres apoyen en casa, las tareas son evaluadas con lista de cotejo, repasos en casa de lo que estudiaron durante el día y hacer tareas en el cuaderno» y realizan preguntas que promuevan la comprensión oral.

Existen datos que manifiestan premiar a los estudiantes por las actividades bien hechas, con el objetivo de motivarlos. Finalmente, la actividad que menos manifestaron realizar, pero que sí se registra, son las orientadas a la comprensión lectora.

### 6.2.2 Material de enseñanza-aprendizaje

El material de enseñanza-aprendizaje como los recursos didácticos, se clasifican como aportes facilitadores para alcanzar la calidad educativa (Colclough, Packer, & Motivans, 2005).

*En la Ilustración 2 se observa la frecuencia de los materiales utilizados por los docentes de la etapa 5 (Fluida) para llevar a cabo el proceso de enseñanza de la lectura. El tamaño de la letra indica la aparición con mayor y menor frecuencia en los escritos.*

El material pedagógico más utilizado en el aula son los libros, siguiéndoles el uso de figuras. El segundo recurso es utilizado, según manifestaron los docentes, para generar discusión entre los estudiantes, que se asocia al aporte para el desarrollo del lenguaje oral. Otro uso que los docentes le dan a las imágenes es para relacionar la ilustración con el sonido de la letra; de acuerdo a lo revelado por los docentes sobre esta activi-

Ilustración 2.

#### Frecuencia del material de enseñanza - aprendizaje utilizado por los docentes de la etapa 5, Fluida

Etapa 5 Fluida



Fuente: elaboración propia con datos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.

dad, se puede inferir, y así aportar al aprendizaje de las letras del abecedario. Tanto para el lenguaje oral y el conocimiento alfabético y fonológico, escribieron valerse de objetos que están en el aula o que los estudiantes llevan de sus casas. Además, de los usos anteriores, también indicaron que realizan lectura de imágenes, fortaleciendo la comprensión de la lectura.

En el uso del libro, se infiere dos propósitos, a través de los textos. El primero radica en la ejercitación de las lecciones propuestas por el libro de texto. El segundo propósito de uso es la lectura recreativa. Al respecto escribieron visitar la biblioteca o leer libros en la clase. También manifestaron motivar la lectura de periódicos.

Igualmente, se encontró que los docentes utilizan canciones, tarjetas para practicar las sílabas como las ristras<sup>7</sup>, ruletas<sup>8</sup>, gusanos mágicos, abanicos y girasoles. Además, elaboran carteles como recurso visual del aprendizaje y rótulos que son usados con dos propósitos: crear un ambiente letrado e incentivar al seguimiento de instrucciones sencillas.

Indicaron que realizan dinámicas, juegos y rondas más no especificaron cuáles, únicamente se puede notar que se planifican para la motivación al aprendizaje. Entre los juegos para adquirir el principio alfabético están: sopa de letras, memoria, dominó, avioncito, damas chinas, ahorcado, ábaco, bingo y bomba; este último no tiene una explicación de implementación.

También mencionaron utilizar recursos para el desarrollo de la grafomotricidad como: la cancha de la escuela para trazar con yeso las letras, formar con sus cuerpos las letras, pegar papel de china sobre las letras, pintar, recortes de periódico o revistas, con el dedo formar las letras en el «pizarrón mágico» o en la «mesa de arena», y el cuaderno para dibujar, hacer planas, dictados y copia de textos.

## 6.3 Etapa Emergente

De la misma forma que la etapa *Fluida*, se presentan los datos correspondientes a los docentes de la etapa *Emergente*, en el orden de importancia que se determinó por la frecuencia de aparición.

### 6.3.1 Actividades que realizan los docentes de la etapa *Emergente*

La actividad de enseñanza-aprendizaje más frecuente a la que estuvieron expuestos los niños de primer grado de la etapa *Emergente* es la práctica de lectura, tanto individual como grupal. En contraparte, la actividad menos frecuente fue aquella que desarrolla la comprensión lectora.

En la siguiente figura se observan todas las actividades reportadas por los docentes de esta etapa. Se puede apreciar que las cinco actividades con mayor frecuencia fueron: prácticas de lectura; trazo de la letra; uso de juegos, cantos, poemas, rimas, entre otros; enseñanza del sonido de las letras y enseñanza de sílabas.

---

<sup>7</sup> Conjunto de ciertas cosas colocadas unas tras otras (DLE, 2017). Por lo tanto es una serie de sílabas simples que se forman con una vocal y todas las consonantes posibles.

<sup>8</sup> Se forma un círculo, el cual contiene letras que al girar se pueden seleccionar al azar.

Figura 18.  
**Actividades que realizan los docentes**



Fuente: elaboración propia con datos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.

### 6.3.1.1 Prácticas de lectura

Practicar la lectura individual y grupal es la primera actividad que realizan bajo la metodología analítica. Los docentes de la etapa *Emergente* manifestaron promover entre sus estudiantes la lectura de libros, cuentos o textos que se relacionan en algunos casos con la palabra a enseñar, y en otros, con iniciar el aprendizaje directo de la lectura.

Además, es posible inferir por las explicaciones dadas, que las prácticas de lectura están relacionadas con la manipulación de objetos.

Algunos ejemplos de estas actividades son:

**«Lectura individual de lecciones dadas día anterior».**

Fuente: 1. docentes de Jutiapa. L1 español.

**«Lecturas dirigidas».**

Fuente: 1. docentes de Jutiapa. L1 español.

**«Pasar un libro a cada estudiante. Leer palabritas conocidas y sencillas».**

Fuente: docente de Huehuetenango. L1: mam.

**«Lectura individual, lectura en pareja, pasar al frente a leer, leer y dibujar».**

Fuente: docente de Quiché. L1: k'iche' y español.

**«Compruebo con una lectura todos los alumnos leen un párrafo, luego verifico a quien le hace falta quien necesita de mayor atención».**

Fuente: docente de Huehuetenango. L1: chuj.

### 6.3.1.2 Trazo de la letra

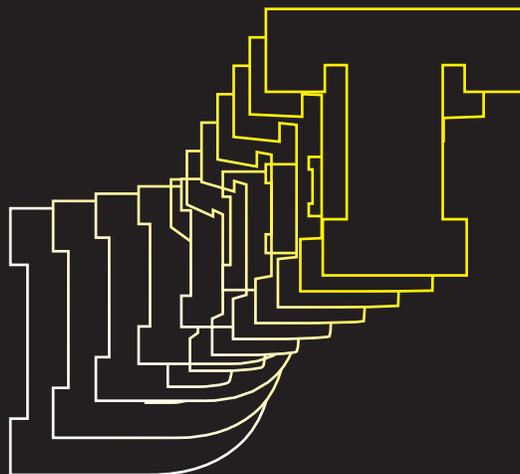
La segunda actividad más frecuente es trazar las letras. Esta actividad se refiere a hacer planas ya sea en el cuaderno, en una hoja de trabajo o en el pizarrón.

Al respecto, los docentes dijeron:

**« [...] Trazo de letras en su cuaderno. Repaso el trazo de la letra enseñada».**

**« [...] Dibujar o trazar planas»**

**« [...] Escribir planas de la letra en su cuaderno. Ejercitación de la letra [...]».**



Fuente: docente de Huehuetenango. L1: chuj.

Fuente: docente de Huehuetenango. L1: q'anjob'al y español.

Fuente: docente de Huehuetenango. L1: español.

### 6.3.1.3 Planificación de juegos, cantos, poemas, rimas, entre otros

La tercera actividad registrada por más docentes fue el uso de juegos, cantos, poemas, rimas, entre otros. Dichas actividades aportan al desarrollo de la conciencia fonológica. Después del análisis respectivo a lo descrito por los encuestados, se observó que el propósito también se dirige a actividades preparatorias al aprendizaje.

Ejemplos para activar la conciencia fonológica son:

## «Por medio de rimas»

Fuente: docente de Quetzaltenango. L1: español.

**«Con un cuento de cada letra los niños identifican el sonido, luego con actividades creativas se realizan juegos con materiales lúdicas, así mismo cada uno de los estudiantes elabora y construye su propio aprendizaje».**

Fuente: docente de Chimaltenango. L1: kaqchikel.

Los siguientes ejemplos son actividades de discriminación de fonemas:

**«[...] Chistes: se identifica al personaje y se da el sonido de la primera letra del nombre del mismo. [...] Cantos: la escucha de las letras y señalar la que se está aprendiendo».**

Fuente: docente de Huehuetenango. L1: q'anjob'al y español.

**«Primero les enseñó el sonido de cada grafía imitando o comparando con el sonido de algún animal u objeto [...]».**

Fuente: docente de Alta Verapaz. L1: q'eqchi'.

Ejemplo de actividades con el propósito de preparar al estudiante:

**«[...] Las actividades son adivinanzas  
trabalenguas poemas cantos  
historias y cuentos».**

Fuente: docentes de Huehuetenango. L1: akateko y L1: español.

**«Primero a través de cantitos».**

Fuente: docentes de Huehuetenango. L1: akateko y L1: español.

**«[...] Aplicación de diferentes actividades  
dinámicas para despertar las habilidades  
de cada alumnos contar chistes cuentos  
adivinanzas historias breves y cantos».**

Fuente: docente de Quiché. L1: q'eqchi'.

#### **6.3.1.4 Enseñanza del sonido de las letras**

Es recomendado programar la enseñanza del sonido de las letras gradualmente. Que la dificultad del aprendizaje vaya de lo más fácil a lo más complejo (Mc Laughlin & Fisher, 2002). Los docentes de la etapa 1 *Emergente*, planifican actividades específicas de enseñanza del sonido de las letras, que se encuentra en la cuarta posición de las más frecuentes.

Se observa el énfasis en la enseñanza de los sonidos del abecedario, que contribuye al desarrollo de la conciencia fonológica. Lo que se resalta, es que no se distinguen ejercicios de conteo, combinación, segmentación o manipulación; únicamente de discriminación.

Algunos ejemplos de lo implementado para adquirir el conocimiento, son:

**«Imitación de los sonidos  
de la letra enseñada».**

Fuente: docentes de Huehuetenango. L1: mam.

**«Presentación del sonido de la letra  
y después pronunciar sonido».**

Fuente: docentes de Huehuetenango. L1: mam.

### 6.3.1.5 Enseñanza de las sílabas

La enseñanza de las sílabas puede planificarse desde varias perspectivas. Una de ellas es la implementación de la metodología sintética y la otra, la metodología analítica. Por tanto, el momento en que aparece el conocimiento silábico dependerá del propósito de la enseñanza.

Los docentes que siguen la metodología sintética, escribieron al respecto:

**«Despues esperamos a trabajar con sílabas para que aprendan a unir los sonidos. yo les digo que repitan despues de mi y así lo hacen, despues les coloco muestras y ellos las realizan, cuando no las hacen correctamente les explico en que fallan y deben repetirlas».**

Fuente: docente de Jutiapa. L1: español.

**«Enseñar el sonido de cada uno de las letras que conforma el alfabeto q'eqchi' y alfabeto español [...] formar sílabas. Separación de letras. En grupos formar palabras con letras cortadas».**

Fuente: docente de Alta Verapaz. L1: q'eqchi'.

Un docente que aplica la combinación de los métodos, escribió lo siguiente:

**«Las sílabas directas,  
las sílabas indirectas.  
Esto se hace a través  
de la presentación  
de mi cantaro de diversión,  
el cual se juega con un dado.  
El girasoli se presenta la letra  
que se va a aprender  
y en cada pétalo se escribe  
la sílaba; luego se aplica  
el método global, el en cual  
se escogen 12 palabras las  
cuales se le presentan al  
niño una por una».**

Fuente: docente de Petén. L1: español.

### 6.3.1.6 Otras actividades

Se contabilizaron 16 actividades más de las cinco descritas en los subtítulos anteriores. En orden descendente se encuentra que los docentes de la etapa 1 *planifican actividades referidas al uso de imágenes u objetos para enseñar a leer, ejercitan con planas las letras y palabras en estudio, además realizan dictados. En menor frecuencia que las anteriores actividades, enseñan el nombre de las letras del abecedario, el cual está ligado al conocimiento del principio alfabético.*

Otra de las actividades que se registran es la *lectura o narración de cuentos e historias. Según lo descrito por los docentes, el propósito de esta actividad es el desarrollo tanto de la comprensión oral como de la comunicación oral. En orden de uso, realizan con mayor frecuencia la lectura de cuentos u otros para ejercitar la comunicación oral.*

La actividad en la décima posición de frecuencia es la *enseñanza de la lectura que parte del texto. Es decir, los ejercicios planificados siguen los lineamientos del método global o presentan indicios de inclinarse por la metodología analítica.*

*Enseñan que la unión de varias sílabas permite formar palabras, planifican actividades de aprestamiento, hacen preguntas para desarrollar la comprensión de lo escuchado por medio de cuentos y otros, e imitan sonidos de animales y objetos. Todas estas son actividades de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes de primer grado, en la etapa Emergente.*

Partir del aprendizaje de la palabra, muestra indicios del método de palabra generadora. Lo manifestado por los docentes es que inician con la *lluvia de ideas de palabras que llevan la letra presentada. Posteriormente, crean un cuento con las palabras generadas para finalizar con recortes en el periódico de las letras en estudio dentro de esas palabras. Además, utilizan el dado de las palabras para que en equipos lean la palabra que el dado muestra. También afirmaron usar la lotería de palabras.*

En consecuencia, la enseñanza de que a partir de una palabra se forman oraciones o frases, evidencia nuevamente la inclinación hacia la metodología analítica.

Igualmente mencionaron que dejan tareas para hacer en casa. Algunas de estas son: *leer los rótulos que ven en la calle, posteriormente escribirlos en el cuaderno y finalmente, decir en clase lo que leyeron el día anterior. Entre las tareas registradas están aquellas que se dejan para la casa porque en clase no se logra terminar el ejercicio, o ha sido planificado que ese aprendizaje se adquiera en casa con ayuda de los padres.*

La estimulación de la lectura en el aula, es una más de las actividades descritas por los docentes. Algunos docentes afirmaron que *mantienen en clase rótulos y carteles, además se apoyan con ilustraciones para enseñar las letras, ya sea el sonido o el nombre de las mismas. La última actividad registrada como frecuente fue promover que después de la lectura hecha por el estudiante, este responda preguntas para comprobar su comprensión de lo leído.*

### 6.3.2 Material de enseñanza - aprendizaje

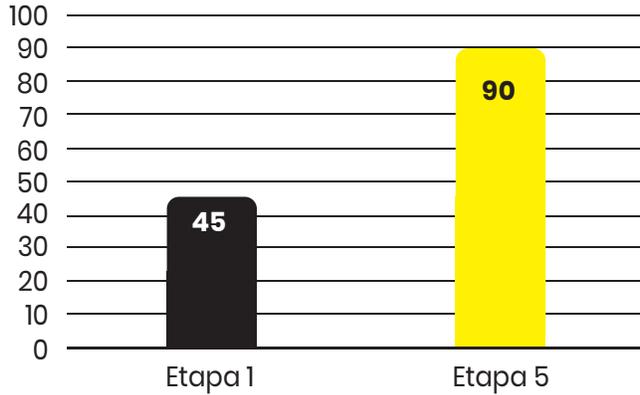
El material utilizado por el docente como apoyo en el acto de enseñanza-aprendizaje-evaluación puede facilitar el proceso de aprendizaje en el aula. En la **Ilustración 3** aparece la frecuencia del material de enseñanza-aprendizaje utilizado por los docentes de la etapa 1, siendo estos: pizarrón, cuaderno, imágenes diversas, libro, periódico y lotería.

En la nube de palabras se nota que el material pedagógico más utilizado por los docentes es el pizarrón. Manifestaron también que las imágenes que usan son para enseñar a leer y para asociar el sonido de la letra con la ilustración. Además, utilizan gráficas y recortes como material de apoyo para la lectura de textos. Un porcentaje de docentes no describió cómo las utilizan, ya que se limitaron a escribir «por medio de figuras o imágenes».



Figura 19.

**Docentes que describen un método de lectura**



Fuente: datos obtenidos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016

**6.4.1 Método con que aprenden los estudiantes de la etapa de lectura Fluida**

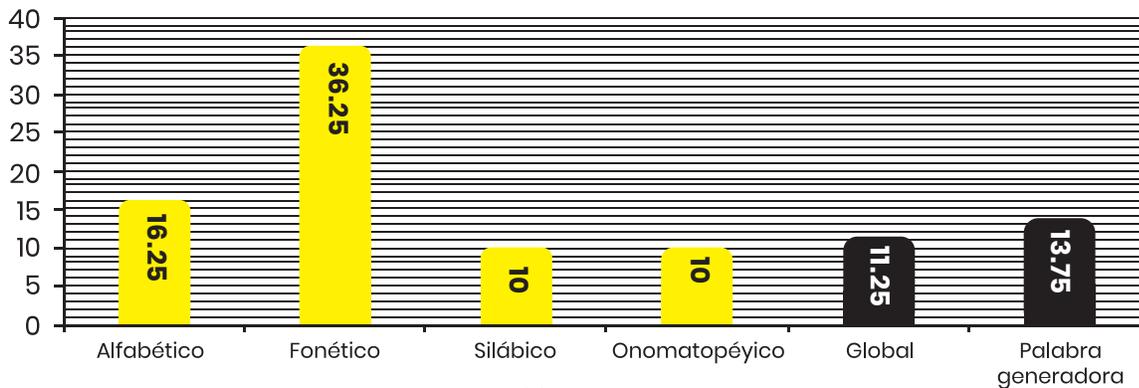
El método utilizado por los docentes se pudo conocer bajo dos situaciones: 1) docentes que no escribieron el nombre del método como tal, pero describieron las actividades que la metodología establece y por ende se pudieron asociar a un método y, 2) aquellos que claramente escribieron el nombre del método que utilizan.

Partiendo de las actividades descritas por los docentes de la etapa 5, Fluida, los resultados indicaron que el método más utilizado por ellos es el fonético. En menor medida, pero el segundo en preferencia, es el método alfabético.

*En la siguiente figura se observan los métodos alfabético, fonológico, silábico, onomatopéyico, global y palabra generadora, según frecuencia. Evidenciándose que la frecuencia más alta se posiciona en el método fonético.*

Figura 20.

**Método que más describen los docentes de primero de primaria de la etapa 5 Fluida**



Fuente: elaboración propia con datos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.

\*El color amarillo hace referencia a la metodología sintética y el negro a la metodología analítica.

Es importante mencionar que únicamente el 2.5 % de los docentes de la etapa *Fluida*, no describió actividades que se pueden asociar o que claramente delimitan el uso de un método para la enseñanza de la lectura en primer grado.

Un ejemplo de la descripción que da indicio del uso del método fonético, por el uso del lenguaje oral, comprensión oral y la sección fonológica es el siguiente:

**«Desarrollo del lenguaje oral incluye actividades en donde el niño narra alguna experiencia, opinión, comenta algún programa favorito.»**

**desarrollo de la comprensión oral: actividades en las cuales el alumno encuentra el significado de la que oye al leer por ejemplo narración de un cuento, cambiar determinada situación del cuento, seguir instrucciones escucha con atención los cuentos».**

*Fuente: docente Guatemala. L1 español*

#### **6.4.2 Método con que aprenden los estudiantes de la etapa de lectura Emergente**

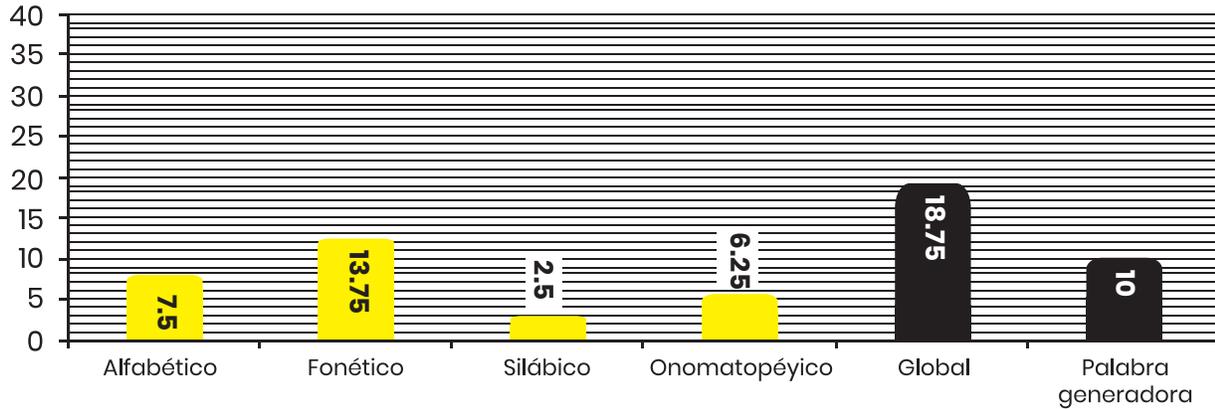
Con base en las actividades escritas por los docentes de la etapa *Emergente*, se observó que el 41.25 % de los docentes no hizo alusión a ningún método de enseñanza.

Entre los que sí manifestaron usar un método para enseñar a leer, se pudieron distinguir dos perspectivas: 1) docentes que no escribieron el nombre del método como tal, pero describieron las actividades que la metodología establece y por ende se pudieron asociar a un método y, 2) aquellos que claramente escribieron el nombre del método que utilizan.

Entre los que dijeron que sí utilizan un método específico, mencionaron al método global como el más utilizado por los docentes de esta etapa. En la **Figura 21** se observa la frecuencia de los distintos métodos descritos por los docentes de la etapa 1, *Emergente*.

Figura 21.

### Métodos descritos por los docentes de la etapa 1 Emergente



Fuente: elaboración propia con datos del Cuestionario para el (la) docente de primer grado, 2016.  
\*El color amarillo hace referencia a la metodología sintética y el negro a la metodología analítica.

En la figura anterior destacan también el método fonético y la palabra generadora. Todos estos corresponden a lo que dijeron los docentes y al análisis que se realizó según las actividades descritas.

Un ejemplo de la descripción del método global es la siguiente:

**« Utilizo el método global, que parte de las:**

- 1) oraciones**
- 2) letras simples**
- 3) sílabas».**

Fuente: docente de Alta Verapaz. L1: q'eqchi' y español.



## VII. Comparación de resultados

A lo largo del informe se han descrito las actividades que los docentes dieron que utilizan y que se han logrado definir, de acuerdo a la teoría existente, en cualquiera de los métodos de enseñanza de la lectura que implementaron en el aula durante el año 2014.

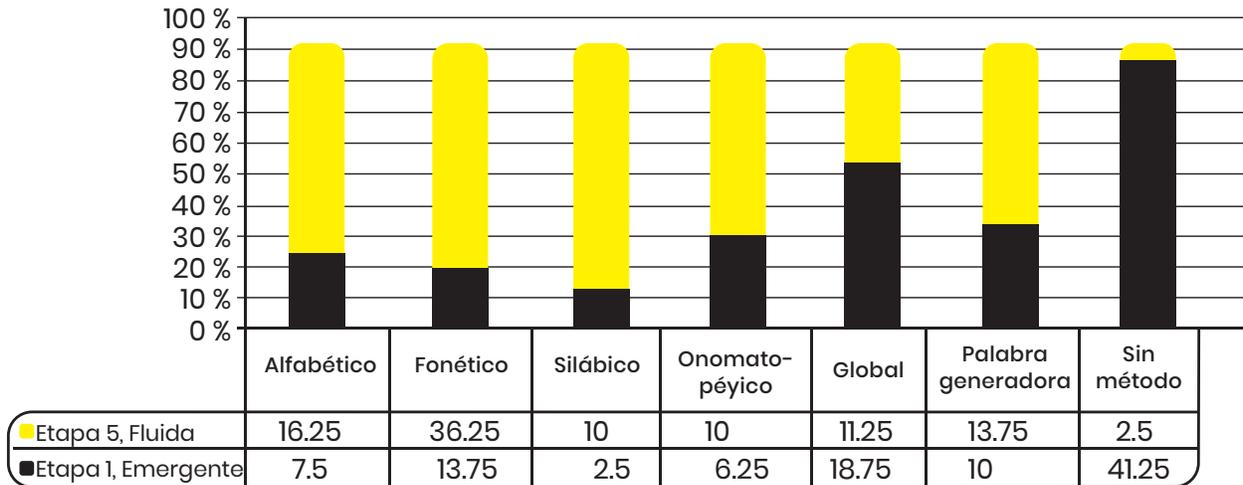
Los métodos que aparecen en la **Figura 22** se delimitaron de dos formas. Una, los docentes encuestados escribieron claramente el nombre del método que utilizan para enseñar a leer y además las actividades descritas lo confirmaron. La segunda forma, fue que aunque los docentes no indicaron explícitamente el nombre del método utilizado para la enseñanza, la descripción de sus actividades en conjunto permitió inferir el método utilizado.

Es necesario indicar que se esperaba que los docentes no mencionaran un método escrito textualmente en las respuestas, porque la pregunta que se analizó solicitaba literalmente «la explicación de las actividades que realizan para enseñar a leer a sus estudiantes». Sin embargo, algunos de los docentes lo nombraron en sus descripciones. Por tanto, es posible notar que el 45 % de los maestros de la etapa 1 *Emergente* y el 51.3 % de la etapa 2 *Fluida* siguieron las instrucciones escritas del cuestionario con que se recogió la información en campo.

Las metodologías sintética y analítica están presente en las aulas, tanto en la etapa 1 *Emergente*, como en la 5 *Fluida*. La diferencia radica en la frecuencia de las actividades correspondientes al método. En la siguiente figura se puede observar la comparación entre los métodos, así como entre ambas etapas. En cuanto a la metodología ecléctica, no se encontró evidencia de que los docentes la utilicen.

Figura 22.

**Comparación entre los porcentajes de los métodos utilizados por los docentes**



Fuente: elaboración propia, 2016.

Se ve que de todos los métodos reportados por los docentes que tienen estudiantes, en su mayoría, en la etapa *Fluida*, el más frecuente es el fonético y luego el alfabético. Mientras que para la etapa *Emergente*, fue difícil identificar una metodología específica entre todas las actividades descritas (41.25 % está en la categoría sin método). El segundo método más utilizado fue el global. Adicionalmente, se encontró una diferencia en la calidad del texto de ambas etapas.

Por otra parte, en la **Tabla 9** se observa el orden de las actividades comparadas entre etapas. Las actividades de lectura realizadas por ambas etapas son similares; sin embargo, cambia la frecuencia con que aparecen.

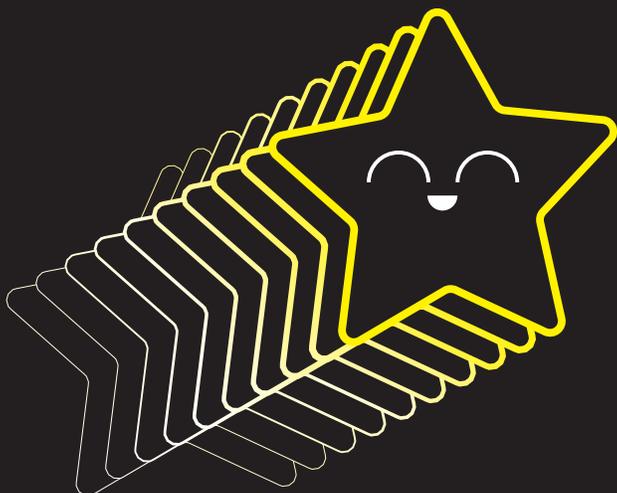
Tabla 9.

**Comparación de la frecuencia (%) de aplicación de las actividades para enseñar a leer a los niños de primero primaria**

N.º	Actividad	Etapa 5, Fluida	N.º	Actividad	Etapa 1, Emergente
1	Sonido de las letras	51	1	Prácticas de lectura (individual o grupal)	29
2	Uso de juegos, cantos, poemas, rimas, etc.	42	2	Trazo de la letra	24
3	Prácticas de lectura (individual o grupal)	40	3	Uso de juegos, cantos, poemas, rimas, etc.	21
4	Cuenta cuentos y otros				
5	Actividades de aprestamiento	35	4	Sonido de las letras	20
6	Trazo de la letra	33	5	Enseñanza de sílabas	19
7	Planas, dictado o copia	32	6	Planas, dictado o copia	19
8	Enseñanza de sílabas	32	7	Conocimiento de las letras	16
9	Conocimiento de las letras	31	8	Cuenta cuentos y otros	16
10	Unión de sílabas para formar palabras	24	9	Parten del texto	15
11	Enseñanza de letras asociando ilustraciones	20	10	Desarrollo del lenguaje oral	14
12	Imitación del sonido de animales y objetos	18	11	Unión de sílabas para formar palabras	11
13	Ambiente letrado	15	13	Actividades de aprestamiento	10
14	De palabras formar oraciones y párrafos	15	12	Comprensión oral	10
15	Parten de la palabra	14	14	Imitación del sonido de animales y objetos	9
16	Desarrollo del lenguaje oral	11	15	Parten de la palabra	8
17	Parten del texto	11	16	De palabras formar oraciones y párrafos	8
18	Tareas para la casa	10	17	Tareas para la casa	6
19	Comprensión oral	9	18	Ambiente letrado	6
20	Premio por actividad bien hecha	4	19	Enseñanza de letras asociando ilustraciones	5
21	Comprensión lectora	2	20	Comprensión lectora	4

Fuente: elaboración propia, 2016.

Después de observar la tabla anterior, se puede deducir que la única actividad que no se encuentra en la etapa *Emergente* es la número 20 (número correlativo de la etapa *Fluida*) que se refiere a dar un premio por la actividad bien hecha. Es decir, solo los docentes de la etapa 5 *Fluida*, manifestaron estimular las actividades con actitudes que confirmen el trabajo bien hecho. Un ejemplo de dicha actividad es esta:



**« [...] trocarles una fotocopia para que ellos lean y pinten el dibujo de la lectura, luego leer en conjunto y aplaudir al niño que lea muy bien. [...] Para motivar a cada uno dándoles una estrellita. y el que tiene más estrellas tiene un premio».**

Fuente: docente de Guatemala. L1: español.

## VIII. Conclusiones

- **La calidad de la escritura del docente influye en el progreso del estudiante.**

Se observa que tanto en los escritos de los docentes de la etapa 1 como de la 5 hay errores gramaticales, ortográficos y de redacción. Aunque es notorio que los docentes de la etapa 1 son quienes presentaron mayor porcentaje de errores en la escritura.

Los errores encontrados evidencian una falta de habilidad en redacción. Es probable que aquellos con problemas de redacción no han logrado adquirir las competencias comunicativas del idioma que hablan y que por consiguiente, enseñan.

- **Las actividades realizadas en el aula para enseñar a leer, deben estar hilvanadas entre sí y con un fin en común.**

La frecuencia de las actividades manifestadas en el estudio es la que permitió definir los métodos utilizados en las aulas de las etapas 1 y 5.

Los docentes que manifestaron enseñar con base en canciones, adivinanzas, poemas, rondas y rimas, están desarrollando la memoria de sus estudiantes, además contribuyen a la buena pronunciación del idioma. Esto, adicionalmente, ayuda a la conciencia fonémica y por consiguiente a la conciencia fonológica, que es uno de los predictores para el aprendizaje de la lectura.

Asimismo, se considera que, el momento del año<sup>11</sup> en que se planifican las actividades mencionadas, se puede estar aportando a la animación de la lectura y al desarrollo del vocabulario. De acuerdo a Camargo y colaboradores (2013), aquellos que manifiestan cantar mientras escriben, están aportando actividades interesantes mientras desarrollan la grafomotricidad, y por consiguiente ayudan a la interiorización de las formas y nombres de las letras en el estudio del principio alfabético.

---

<sup>11</sup> Momento del año, hace referencia al mes en que se desarrollan las actividades, es decir, al inicio, al medio o al final del ciclo escolar.

- **Los métodos sintéticos ayudan a mejorar el desempeño de los estudiantes en lectura.**

El método más utilizado por los docentes de primer grado, clasificados por los propios maestros de la etapa 1 y que fueron parte de la muestra del presente estudio, es el método global, aunque por una diferencia del 5 % también se observó que emplean el método fonético. Con base en la información anterior, se concluye que los docentes de la etapa 1 *Emergente* utilizan tanto la metodología sintética como analítica, mientras que los docentes de la etapa 5 *Fluida* se inclinan con mayor frecuencia a la metodología sintética.

A partir del análisis de lo descrito por los docentes que integraron la muestra, se evidenció que el 55 % de los maestros de la etapa 1 *Emergente*, no describió claramente un método, es decir, las actividades que enlistan manifiestan escuetamente lo que hacen en el salón de clase para enseñar a leer. Mientras que solo el 10 % de los docentes de la etapa 5 *Fluida*, no explicó cómo utilizan un método de enseñanza de la lectura.

Lo anterior podría explicar la diferencia entre el desempeño de los estudiantes que aún no leen al finalizar el ciclo escolar con el de los estudiantes que leen con fluidez y comprensión.



# IX. Recomendaciones

Algunas recomendaciones para que el docente implemente en el aula son:

- **Lenguaje oral.** El docente es un modelo en el aula para los estudiantes. Es necesario que vele por su propia formación, así como por el vocabulario que utiliza, la calidad de cómo y qué escribe, y el trato que proporciona a sus alumnos.
- **Actividades de trabajo alineadas.** El docente debe planificar determinadas actividades para trabajar un objetivo claro y acorde a las necesidades del estudiante, y no así, realizar actividades aisladas o alejadas a la enseñanza de la lectura.
- **Es necesario tener lineamientos de trabajo.** Existe diversidad de metodologías de enseñanza; el docente debe conocerlas y planificar con base en una metodología de enseñanza.
- **La formación docente es trascendental.** El ente formador debe asegurarse de que el docente conozca todas las metodologías de enseñanza de la lectura, así como las ventajas y desventajas para poder enseñar al estudiante, según su necesidad.
- **Continuar investigando en la enseñanza de la lectura en el aula.** El informe se basó en los textos que los docentes mencionaron. Es importante contrastar estos resultados con observaciones en el aula para continuar investigando acerca de cómo enseña a leer el docente en el aula.
- **Método efectivo para el contexto guatemalteco.** Determinar un método de enseñanza de la lectura con sustento científico para Guatemala. Es decir, que el docente reconozca de qué se tratan los métodos existentes, ayudará en el ámbito investigativo, a ahondar en un estudio que explique para Guatemala la efectividad del método en la enseñanza de la lectura.
- **Enseñanza en el idioma materno.** En futuras investigaciones, se recomienda indagar las razones por las que un docente enseña en un idioma distinto al idioma materno del estudiante en primer grado. Tal es el caso evidenciado en la **Tabla 5**, donde el docente enseña en tektiteko, cuando los estudiantes tienen como L1 el idioma español.

# X. Referencias

- Ackerman, P.; Dykman, R. & Gardner, M. (1990). Students with and without dyslexia differ in sensitivity to rhyme and alliteration. *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp. 279-283.
- Acosta, R. (2007). *Revista electrónica UPN*. Recuperado el 2016 de 08 de 29, de La enseñanza de la lectura y escritura en el primer grado de primaria.: <http://www.upn011.edu.mx/publicaciones/revistas/UPNenlinea/0007.html>
- Banchs, M. (2005). "Representaciones sociales en proceso: su análisis a través de grupos focales". En *Paredes Moreira, A. y otros (orgs) Perspectivas teóricas metodológicas en representaciones sociales*. Brasil: Editora universitaria UFPB.
- Beck, I.; McKeown, M. & Kucan, L. (2002). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction*. New York, NY: Guilford Press.
- Biografías y vida. (14 de 07 de 2017). *La enciclopedia biográfica en línea*. Obtenido de Roman Jakobson: <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/j/jakobson.htm>
- Biografías y vidas. (14 de 07 de 2017). *La enciclopedia biográfica en línea*. Obtenido de <https://www.biografiasyvidas.com/biografia/b/bloomfield.htm>
- Borges, E. (2010). *Análisis de los distintos métodos de enseñanza-aprendizaje de lectura en la niñez temprana*. Puerto Rico: Universidad Metropolitana.
- Bravo, V. (2000). Los procesos cognitivos en el aprendizaje de la lectura inicial. *Pensamiento Educativo*, Vol. 27 pp. 49-68.
- Caldera, R.; Escalante, D. & Terán, M. (2010). Práctica pedagógica de la lectura y formación docente. *Revista de Pedagogía*, Vol. 31, N.º 88. pp. 15-37.
- Camargo, G.; Montenegro, S.; Maldonado, S. & Magzul, J. (2013). *Aprendizaje de la lectoescritura*. Guatemala: Usaid.
- Carpio, M. d. (2013). Escritura y lectura: hecho social, no natural. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, Vol. 13, N.º 3 pp. 1-23.
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Lectura y vida*. *Revista latinoamericana de lectura*, Año 16, N.º 3, pp.1-21.
- Castellanos, M. (2014). *Evaluación de las destrezas de escritura*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Catts, H.; Fey, M.; Zhang, X. & Tomblin, J. (2001). Estimating the risk of future reading difficulties in kindergarten children: A research-based model and its clinical implementation. *Lenguaje, Speech, and Hearing Services in Schools*, 32, pp 38-50.
- Colclough, C.; Packer, S. & Motivans, A. (2005). Capítulo 1. Entender qué es la calidad de la educación. *En Educación para todos. El imperativo de la calidad. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. (Pág. 39). Francia: Unesco.
- Condemarin, M. (1990). *Juguemos a leer*. Santiago de Chile: Salo.

- Córdova, D.; Ochoa, K. & Rizk, M. (2009). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en un grupo de docentes. *Investigación y Postgrado*, Vol. 24, N.º 1 pp. 159- 187.
- Corona, G. (2004). *Gregorio Torres Quintero. Su vida y su obra (1866-1934)*. México: Universidad de Colima.
- Cotto, E. & Del Valle, M. (2016). *Etapas de lectura de primero primaria, creación de un modelo para Guatemala*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Cuetos, F. (1989). Lectura y escritura de palabras a través de la ruta fonológica. *Infancia y Aprendizaje*, 45, pp. 71-84.
- Del Valle, M. & Mirón, R. (2016). *Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura*. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa, Ministerio de Educación.
- Dicade & Digebi. (s.f.). *Orientaciones para el desarrollo curricular*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Digecade. (2008). *Curriculum Nacional Base, primer grado. Nivel primario*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Digecur. (s.f.). *Curriculum Nacional Base, Nivel medio, Ciclo diversificado. Bachillerato en Ciencias y Letras con orientación en Educación*. En Digecur, *Área curricular Pedagogía* (p. 285). Guatemala: Ministerio de Educación.
- DLE. (2016). *Diccionario de la Lengua Española*. Recuperado el 30 de 08 de 2016, de Real Academia Española -RAE-: <http://dle.rae.es/?id=P7eTCPD>
- DLE. (24 de 07 de 2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Obtenido de Ristra: <http://dle.rae.es/?id=WWKIVCK>
- Doman, G. (1978). *Cómo enseñar a leer*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Domínguez, S. (19 al 23 de junio de 2006). *Las representaciones sociales en los procesos de comunicación de la ciencia*. Ponencia presentada en el I Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología e Innovación, México.
- Freeman, I. & Serra, M. (s.f.). Alternativas positivas para la enseñanza tradicional de la lectura. *Lectura y vida*, pp. 1-13.
- Freeman, Y. (s.f.). Métodos de lectura en español: ¿reflejan nuestro conocimiento actual del proceso de lectura? *Lectura y vida*, pp. 1-15.
- GIAL. (20 de 07 de 2017). *Grupo de investigación*. Obtenido de Tema 6. La lectoescritura: <http://www.eweb.unex.es/eweb/gial/docencia/asignaturas/dhl/documentos%20b%EIsicos/Lecciones%20Hipertextualizadas/TEMA%206.htm>
- Jiménez, J. & Guzmán, R. (2003). "The influence of code-oriented versus meaning-oriented approaches to reading instruction on word recognition in the Spanish language". *International Journal of Psychology*, 38, pp. 65-78.
- Jiménez, J., & O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación. Universidad de la Laguna, España, N.º 45*, pp. 5-25.
- Jodelet, D. (1986). *La representación social: fenómenos, concepto y teoría. Psicología Social. Vol II*. Buenos Aires: Paidós.
- Mc Laughlin, M., & Fisher, L. (2002). *Research\_based Reading Lessons for K-3*. Nueva York: Scholastic.
- Medina, L. & Meneses, A. (2011, Noviembre). Niños y niñas protagonistas. *Trayectorias y oportunidades para aprender a leer*. Ponencia presentada en el Seminario de Educación Parvularia de Calidad o Calidad en la Educación Parvularia, San Felipe, Chile.
- OCDE. (2013). *Marcos y pruebas de la evaluación de PISA 2012: Matemática, Lectura y Ciencias*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Oliveira, D. (s.f.). Modelos y estrategias de desarrollo profesional docente: reflexiones críticas desde la realidad latinoamericana. En C. Vélaz, & D. Vaillant, *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 98-107). Madrid: Santillana.
- Ortiz, M.; López, T.; García, M.; Molina, G.; Busto, I.; Rosales, D. & Araujo, E. (2008). Representaciones y prácticas de docentes de educación básica en el campo de la lectura y la escritura. *Letras*, Vol. 51. N.º 79. pp. 89 - 125.
- Pearson, R. (2012). *JEL aprendizaje*. Recuperado el 24 de agosto de 2016, de Etapas del aprendizaje de la lectura: <http://www.jel-aprendizaje.com/extractos-de-lenguaje-y-dislexias-enfoque-cognitivo-de-la-dificultad-lectora/>

- Pimentel, S. (2006). *Lectoescritura en primer grado de primaria*. Zamora, Michoacán: Universidad Pedagógica Nacional.
- Piñeros, D., & Patiño, J. (2013). *La efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español. Una revisión de literatura*. Bogotá, Colombia: Escuela de Medicina y Ciencias de la Salud. Universidad del Rosario.
- Romera, J. (s.f.). Enseñanza de la lectura. *En Didáctica de la lengua y la literatura* pp. 39-45. España.
- Sellés, P. (2006). Estado actual de la evaluación de los predictores y de la habilidades relacionadas con el desarrollo inicial de la lectura. ICE. *Aula Abierta. Universidad de Oviedo.*, Vol. 88, pp. 53-72.
- Solé, I. (1995). El placer de leer. *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de lectura*, año 16, N.º 3, pp. 1- 8.
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Graó.
- Strasser, K.; Del Río, F. & Larraín, A. (2013). Profundidad y amplitud del vocabulario: ¿cuál es su rol en la comprensión de historias en la edad pre-escolar? *Estudios de Psicología*, 34, pp. 221-226.
- Strasser, K.; Larrain, A. & Lissi, M. R. (2013). Effects of storybook reading style on comprehension: The role of word elaboration and coherence questions. *Early Education and Development*, 24, 616-639. doi:10.1174/021093913806751401
- Suso, J. (20 de 07 de 2017). *UNIVERSITAT ROVIRA i VIRGILI*. Obtenido de Diccionario de historia de la enseñanza del francés en España: <http://www.grelinap.recerca.urv.cat/projectes/diccionario-historia-ensenanza-frances-espana/entradas/152/metodo-eclectico-o-mixto>
- Tejada, A. (2015). *Manual de metodologías y actividades para la enseñanza de lectoescritura en primero primaria. Guía del capacitador*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Torgesen, J.; Wagner, R.; Rasote, C.; Burgess, S. & Hecht, S. (1997). Contributions of phonological awareness and automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second-to-fifth-grade children. *Scientific Studies of Reading*, 1, pp. 161-185.
- UNIR. (s.f.). *Universidad Internacional de la Rioja*. Recuperado el 30 de 08 de 2016, de <http://www.unir.net/>
- Universidad de San Carlos de Guatemala. (2015). *Facultad de Humanidades*. Recuperado el 25 de 08 de 2016, de Programa de profesorado de Formación Inicial Docente-FID- Pensa de estudios FID: <http://www.humanidades.usac.edu.gt/usac/wishlist/>
- Valdivia, A., & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *PSYKHE*, Vol. 23, 2, pp. 1-13.
- Vogliotti, A., & Macchiarola, V. (2003). Teorías implícitas, innovación educativa y formación profesional de docentes. *Ponencia presentada en el Congreso Latinoamericano de Educación Superior*. Argentina: Universidad Nacional de San Luis.
- Zenoff, A. (1987). *Aprendizaje Pedagógico. Psicología, lenguaje y aprendizaje*, Buenos Aires. p. 77-89.

La creatividad, diseño y proceso metodológico para la diagramación de esta publicación fue llevado a cabo por el estudiante **Miguel Antonio Lozano Alvajara** como parte de los cursos de Proyecto de Graduación y Ejercicio Profesional Supervisado del décimo ciclo del año 2017 de la Licenciatura en Diseño Gráfico de la Escuela de Diseño Gráfico de la Facultad de Arquitectura de la Universidad de San Carlos de Guatemala, para la Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa (Digeduca) del Ministerio de Educación de Guatemala.

Lcda. Lourdes Pérez  
**Asesora metodológica**

Lcda. Larisa Mendóza  
**Asesora gráfica**

Lic. Eduardo Avila  
**Tercer asesor**



FACULTAD DE  
**ARQUITECTURA**  
UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA



**USAC**  
TRICENTENARIA  
Universidad de San Carlos de Guatemala







GOBIERNO *de*  
GUATEMALA

MINISTERIO DE  
EDUCACIÓN



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