



EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LOS PRIMEROS AÑOS DE ESCOLARIDAD: EXPERIENCIAS EXITOSAS DE GUATEMALA

Marta Zoila Caballeros Ruiz¹
Private Practice, Guatemala

Eva Sazo
José Andrés Gálvez Sobral
Universidad Del Valle de Guatemala

RESUMEN

El artículo presenta un estado del arte de la lectura y escritura en los primeros años de escolaridad. Se analizan diversas teorías del aprendizaje y los nuevos aportes de la neurociencia. Asimismo, se resume una sistematización de proyectos ejecutados en Guatemala entre los años 2000 y 2011 con énfasis en las lecciones aprendidas durante su ejecución. Se trata de seis proyectos que cumplen con los criterios: a) el período de ejecución total entre 2000 y 2011; b) contar con documentación para sistematizarlo y c) estar relacionado directamente con la enseñanza de la lectura y escritura en el país. El análisis de dichas experiencias y las lecciones aprendidas muestra que la tendencia de los proyectos en esta área se orienta a la capacitación docente en metodología innovadora y producción de material educativo, sin embargo la diversidad lingüística y la educación bilingüe intercultural siguen siendo un tema prioritario que requiere atención.

Palabras clave:

lectura y escritura, educación inicial, metodología de enseñanza.

ABSTRACT

The article presents a state-of-the-art about literacy during the early years of school education. It analyses various learning theories and neuroscience new findings. It also systematizes the projects developed in Guatemala between 2000 and 2011 with an emphasis on lessons learned during implementation. It presents the information of six projects with the following criteria: a) total execution between 2000 and 2011, b) have available documentation to systematize the project c) addressed the teaching of literacy in the country. The analysis of these experiences and the lessons learned, show that the trend of the projects for this area aimed in training teachers with innovative methodology and the production of educational material, however linguistic diversity and intercultural bilingual education remains an important issue that needs attention.

Keywords:

Reading and writing, early education, teaching methodology

¹ Correspondence about this article should be address to Martha Zoila Caballero Ruiz, email: martazoila@gmail.com. Este artículo surge de un proyecto ejecutado por la Universidad del Valle de Guatemala que ha sido posible gracias al apoyo financiero y técnico del Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), un proyecto conjunto del Diálogo Interamericano con sede en Washington, DC y la Corporación de Investigaciones para el Desarrollo (CINDE) con sede en Santiago, Chile. Las actividades de PREAL son posibles gracias al apoyo de la United States Agency for International Development (USAID), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la GE Foundation, la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), y el Banco Mundial, entre otros.

THE LEARNING OF READING AND WRITING IN THE EARLY YEARS OF EDUCATION: SUCCESSFUL EXPERIENCES OF GUATEMALA

Durante el período comprendido entre el año 2000 al 2011, se implementaron en República Dominicana, Nicaragua, Honduras, El Salvador y Guatemala varios programas y proyectos orientados a promover el aprendizaje de la lectura y la escritura en los primeros años de escolaridad, principalmente el primer ciclo de primaria. A fines del año 2012, se realizó la sistematización de las experiencias exitosas y lecciones aprendidas en la ejecución de dichos programas y proyectos y en forma paralela se revisaron los avances teóricos en el tema.

Dicha sistematización se focalizó en el grupo de edad esperado para que un niño se convierta en lector (a lo largo del documento se hace referencia a niño o niños considerando también a las niñas). Ese proceso de aprendizaje que inicia fuera de la escuela, sigue en la preprimaria y alcanza su primera meta al finalizar el primer grado de la escuela primaria. Como lo explican Slavin, Lake, Chambers, Cheung & Davis (2009) si todo marcha bien, al concluir el primer grado los niños conocerán el sonido de las letras y podrán leer y comprender textos simples. En esta etapa están aprendiendo las habilidades básicas para entender el significado de un texto impreso. A partir de ahí, en etapas sucesivas, afianzarán su fluidez, la comprensión y el vocabulario para leer textos cada vez más complejos.

Hay al menos dos razones fundamentales para atender con prioridad este grupo estudiantil. De acuerdo con Slavin, *et al.* (2009), la primera se refiere a los resultados de estudios longitudinales que han mostrado que los niños que tienen pobres habilidades lectoras al finalizar el primer grado de primaria, difícilmente logran ponerse al día más adelante y, por lo tanto, tienen probabilidades de tener dificultades de lectura a lo largo de los años escolares. La segunda razón alude a la importancia de conocer cuáles son los programas más efectivos para la enseñanza de la lectura y la escritura, ya que éstos son importantes para todos los niños en general, pero son particularmente relevantes, para personas desfavorecidas o grupos minoritarios y también, para quienes tienen dificultades para aprender.

El proyecto auspiciado por *Inter-American Dialogue* como asociado del Programa PREAL y ejecutado por el Centro de Investigaciones Educativas de la Universidad del Valle de Guatemala, identificó y analizó en la región 28 proyectos. En este artículo se toma en cuenta únicamente información

de Guatemala. No obstante, el trabajo de los demás países evidencia experiencias exitosas en la región que, de manera conjunta, aportan importantes lecciones aprendidas en el tema.

El artículo se divide en cuatro apartados. El primero resume la revisión teórica sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura. El segundo, presenta una caracterización del contexto educativo guatemalteco. En la tercera parte se presentan los programas y proyectos sistematizados y finalmente se anotan lecciones de la práctica.

La Lectura: una habilidad prioritaria para la vida

De acuerdo con Linan-Thompson (2012), investigaciones realizadas en los últimos años han aportado enormes adelantos en la comprensión del tema y han abierto importantes retos para futuras investigaciones; la práctica de la enseñanza en el aula; la promoción del aprendizaje y su evaluación; y las decisiones de las políticas educativas relativas al tema. Por otra parte, el concepto de alfabetismo como lo explican Rebello, Fuligni, & Brooks-Gunn (2006) es una noción amplia que incluye a la lectura y la escritura así como otras habilidades analíticas. Se incluyen habilidades multidimensionales y complejas en un proceso de desarrollo continuo, que no necesariamente está atado a la edad cronológica o al ingreso a la escuela sino al punto cuando las habilidades son plenamente adquiridas. Algunos autores indican que la definición de alfabetismo debe extenderse a lo largo de la vida de una persona “desde la cuna hasta la tumba” en palabras de Alexandre, (1997) citado en el National Council for Curriculum Assessment. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for Redding instruction*, 2012. Saber leer en el mundo de hoy significa saber comunicarse, saber relacionarse con otros y saber funcionar en distintos escenarios reales o virtuales en los que las letras y los textos son los intermediarios de las ideas, los sentimientos y las intenciones.

Varios autores concuerdan con la importancia de la lectura radica en la capacidad de adquirir más conocimientos y fortalecer a las personas (Guthrie y Greaney citados por Brice 1996) y por lo tanto cada vez hay más niños en las escuelas. Asimismo, Linan-Thomson (2012), indica que el crecimiento

económico de los países se relaciona con la cantidad de personas que no saben leer y escribir. A diferencia de otras capacidades humanas (escuchar, hablar, caminar), para saber leer es necesario pasar por un proceso de aprendizaje orientado a ese fin. Ello hace que las interrogantes sobre el tema se planteen más bien en, cómo lograr que ese proceso de aprendizaje alcance los mejores resultados, considerando las diferencias de la persona y de su entorno de desarrollo. Según Linan-Thompson (2012) el proceso formal de aprendizaje de la lectura tiene tres etapas: a) lectura básica que corresponde con el aprendizaje de las habilidades básicas que permiten leer y comprender palabras y textos básicos; b) nivel intermedio que se refiere a la lectura comprensiva; y c) lectura disciplinar que se refiere a la capacidad de leer distintas materias y comprender los conceptos y significados de las diferentes disciplinas.

La neurociencia y sus aportes a la comprensión del aprendizaje de la lectura

La neurociencia es una de las disciplinas que más ha aportado a la comprensión de la organización del cerebro en el proceso de lectura. De acuerdo con Gabrieli, Christodoulou, O'Loughlin & Eddy (2010) la lectura combina dos habilidades de la mente humana: la visión y el lenguaje. Ambas habilidades son el resultado de los genes y de la experiencia. Según los autores, cuando una persona lee debe balancear dos metas: 1) relacionar palabras impresas con los sonidos de las palabras y 2) facilitar la relación rápida de las palabras impresas con su significado. La neurociencia ha permitido definir dos rutas utilizadas por un lector típico, constante e interactivamente cuando lee, según lo explican los autores en referencia. Al respecto, Jiménez & O'Shanahan (2008) afirman que el reconocimiento de estas dos rutas tiene implicaciones didácticas fundamentales para el aprendizaje de la lectoescritura.

Los métodos de Resonancia Magnética Funcional han permitido examinar el funcionamiento del cerebro cuando se lee y saber qué regiones del cerebro participan en la lectura. Hoy día se sabe con absoluta precisión por ejemplo que, la región izquierda posterior del cerebro es la que responde selectivamente a las palabras y a las letras. (Petersen, citado por Gabrieli, *et al* 2010). Se ha establecido que cuando se presentan palabras y letras de manera visual es esta área del cerebro la que responde, lo cual no ocurre si las palabras son presentadas auditivamente. Esta área visual de formación de la palabra tiene el rol de relacionar la vista (ubicada en el lóbulo occipital) con el lenguaje (ubicado en el lóbulo temporal). Existe evidencia además, según los

autores, que el área visual de formación de la palabra responde solamente al lenguaje escrito ya aprendido con anterioridad.

Adicionalmente, distintos estudios han analizado las bases neurológicas de la conciencia fonológica. Cuando una persona está aprendiendo a leer debe aprender a relacionar el lenguaje auditivo con el lenguaje impreso, proceso que se da por medio de la conciencia fonológica, que se refiere al conocimiento que las palabras habladas se componen de sonidos (fonemas) que pueden ser representados en letras o sílabas (grafemas). Según Ziegler & Goswami citados por Gabrieli, *et al* (2010), la conciencia fonológica predice el éxito en el aprendizaje de la lectura. Estudios en este campo han identificado un circuito en varias regiones del lóbulo parietal del hemisferio izquierdo en donde los grafemas se vinculan con los fonemas. Los autores en referencia hablan del desarrollo del cerebro lector, proceso altamente complejo que conlleva: 1) Incremento de la especialización del hemisferio izquierdo. Para los lectores iniciales las letras son símbolos viso-espaciales arbitrarios, en palabras de los autores. El hemisferio derecho está especializado en la percepción viso-espacial. Cuando los niños aprenden a leer las letras representan sonidos y símbolos viso-espaciales impresos. Se han realizado diversos experimentos para estudiar cómo hacen las personas la transición entre percibir un símbolo viso-espacial a percibir categorías visuales y lo explican como un cambio de dominancia del hemisferio derecho (percepción inicial de símbolos) al hemisferio izquierdo (percepción hábil y avanzada de categorías visuales con significado). 2) Aumento del compromiso de la región izquierda posterior del cerebro. Los estudios han demostrado que cuando los niños se convierten en lectores más hábiles (entre los 7 a 18 años de edad), la parte posterior de la neurocorteza se involucra más en la lectura. Los lectores cambian de la dependencia en la región tèmoro-parietal a la región de formación visual de la palabra, y las interacciones visuales, auditivas y semánticas se hacen más automáticas e integradas. 3) Compromiso decreciente de la región izquierda anterior (frontal) del cerebro, es decir, la región que apoya las operaciones de memoria para elegir, mantener y manipular las palabras. En síntesis, los estudios citados han evidenciado cambios en el funcionamiento cerebral que se caracterizan por un incremento selectivo de la respuesta al texto (diferenciado de otros estímulos visuales) y el incremento de la especialización del hemisferio izquierdo. Es por ello que, según Gabrieli, *et al* (2010) un niño de kinder no percibe las palabras de una manera diferente a otros símbolos sin significado.

Sin embargo, cuando este niño está en segundo grado, percibe la diferencia ahora que ya es lector.

El Alfabetismo Emergente: el desarrollo continuo de habilidades lectoras

Whitehurst y Lonigan (2003) definen el Alfabetismo Emergente como el conjunto de precursores del desarrollo de la lectura formal que tienen sus orígenes en los primeros años de vida. El concepto propone una visión de desarrollo continuo de habilidades entre las que destacan el procesamiento fonológico, la conciencia del texto impreso y el lenguaje oral. Afirman además que existe evidencia sólida que sustenta que el buen lector sigue progresivamente mejorando sus habilidades lectoras, mientras que los niños con pobres habilidades lectoras al inicio del proceso, se quedan cada vez más rezagados en la lectura y en las distintas materias de estudio, lo que se conoce como el Efecto Matthew según Stanovich citado por los autores en referencia.

Whitehurst y Lonigan (2003) afirman que para llegar a ser un buen lector se necesita la habilidad para utilizar información de dos dominios distintos pero complementarios para la lectura comprensiva. El dominio de *afuera hacia adentro* y el de *dentro hacia fuera*.

El dominio de información de *dentro hacia fuera* representa las fuentes de información dentro del texto impreso y requiere de las habilidades para decodificar unidades de texto, unidades de sonido y unidades de texto-sonido en unidades de lenguaje. El dominio de *fuera hacia dentro* comprende el tipo de fuentes de información que el lector recibe y el conocimiento que le permite comprender las representaciones fonológicas. A continuación se presentan dos ejemplos de cómo operan los dos dominios en el proceso lector:

Si un niño o niña lee estas dos oraciones

Me baño en el río
Me río en el baño

No basta con decodificar cada una de las palabras, que son iguales en las dos oraciones, el niño o niña sonreirá al notar que al cambiar de lugar las palabras, se modifica el significado del mensaje. Un segundo ejemplo:
Se pinchó con la aguja de una rueca.

Un niño podrá leer la oración, reconociendo cada letra y su sonido, pero para comprender el sentido le faltará saber ¿Qué es una rueca? Si la lectura lleva una imagen, asimilará la imagen de una rueca en forma automática, si no necesitará una explicación (de afuera hacia adentro).

En conclusión, los autores afirman que los niños saben muchas cosas acerca de la lectura antes de iniciar la enseñanza formal para aprender a leer. Todo ese conocimiento previo constituye los cimientos para aprender a leer y escribir y según los autores, se encuentra una fuerte correlación entre ser un buen lector y las habilidades de *dentro hacia afuera*.

Habilidades que un niño necesita para saber leer bien

En el año 2000 el Panel Nacional de Lectura, (*National Reading Panel – NRP*) publicó un reporte que identifica cuatro habilidades clave para saber leer. La **primera** es la conciencia fonológica y se refiere a que los fonemas son las unidades más pequeñas que componen el lenguaje hablado y son representados en letras en el lenguaje escrito. La enseñanza de la conciencia fonológica se enfoca en que los niños sepan manejar los fonemas en las sílabas y las palabras habladas. Enseñar conciencia fonológica mejora la lectura y contribuye a acrecentar la capacidad de deletrear. La conciencia fonológica debe ser parte de la enseñanza de la lectura en el aula y debe completarse con otros elementos más. La **segunda** es *Phonics Instruction* (en español la traducción más aceptada pero no precisa es Deletreo). Se refiere a la adquisición de la correspondencia letra-sonido y su uso en la lectura y el deletreo. Su objetivo es enseñar a comprender que las letras están unidas a un sonido (fonema) para formar esa correspondencia letra-sonido y patrones de deletreo y aplicar estos conocimientos a la lectura. El español y los idiomas mayas son transparentes, es decir que el aprendizaje del deletreo no es fundamental, contrario a otros idiomas como el inglés. La **tercera** habilidad lectora es la fluidez. Una persona que lee con fluidez es capaz de leer de forma oral con velocidad, exactitud y una expresión apropiada. La fluidez es un factor crítico para la comprensión lectora y la práctica de la lectura es generalmente reconocida como importante para lograrla. Hay dos prácticas utilizadas para promover la fluidez en la lectura. La lectura oral guiada o lectura repetitiva guiada, incluye orientación de los maestros, los compañeros o los padres, y tiene un impacto significativo y positivo en el reconocimiento de palabras, la fluidez y la comprensión entre grados; la otra es la lectura silenciosa e independiente. Los estudios indican que mientras más leen los niños mejor es su fluidez, su vocabulario y su comprensión. Sin embargo, no hay suficiente evidencia acerca de la influencia específica de la lectura silenciosa e independiente en la fluidez lectora. La **cuarta** habilidad es la comprensión lectora: es la esencia de la lectura, no solamente para el aprendizaje

académico de cualquier área de estudio sino para todo aprendizaje a lo largo de la vida. La comprensión de la lectura es un proceso cognoscitivo complejo que no puede entenderse sin: 1) percibir el rol que tiene el desarrollo de vocabulario y la enseñanza de vocabulario para comprender lo que se lee; 2) la comprensión es un proceso activo que requiere interacciones intencionadas entre el lector y el texto; 3) la preparación de las y los maestros para ayudar a los estudiantes a desarrollar y aplicar estrategias de comprensión lectora para mejorar la comprensión.

La adquisición del sistema de escritura

Según Teberosky (2000), en una etapa de alfabetización inicial, los niños diferencian lo que es un dibujo de la escritura. Distinguen aquello que consideran que debe ser leído y hacen hipótesis sobre cómo se combinan y distribuyen las letras en las palabras para encontrar regularidades de composición en la escritura. Hacia los cuatro años, según Teberosky (2000), reconocen que el texto busca comunicar algo, su intencionalidad de decir algo, lo cual es el inicio para concebir la “función simbólica de la escritura”. Más adelante, los niños son capaces de pensar en la función del texto para denominar los objetos. Como lo explica la autora, a diferencia de un dibujo que representa un objeto, las letras representan el nombre del objeto, a lo que se le conoce como la hipótesis del nombre. Ésta es de mucha importancia dado que significa que el niño es capaz de responder a la pregunta ¿Qué dice aquí? cuando ve una palabra escrita que se refiere al nombre de un objeto. Posteriormente los niños reconocen además de los sustantivos, los verbos como palabras que pueden ser escritas. Y más adelante también identifican los artículos, los pronombres y las preposiciones. Los niños pasan por un período de fonetización de la escritura para buscar la correspondencia entre las letras y las sílabas. Finalmente, la autora indica que los niños que pasan a una fase de comprensión de lo escrito, necesitan comprender para aprender, es decir, comprender el sistema alfabético, la relación entre lenguaje oral y lenguaje escrito, comprender las unidades específicas de lo escrito para aprender a leer y escribir. La escritura implica la evolución de una serie de conocimientos construidos a partir de la interacción con otros lectores o escritores y con el propio texto y con el ambiente y las situaciones en que el aprendizaje se desarrolla.

Whitehurst y Lonigan (2003) indican que al escribir en un sistema alfabético, la decodificación de un texto implica traducir unidades impresas (grafemas) en unidades de sonido (fonemas) y la escritura conlleva traducir unidades de sonido en unidades impresas. En el nivel más básico de escritura emergente, ello implica la habilidad de

distinguir letras y saber la correspondencia entre el nombre de la letra y su sonido. Otra ruta, según los autores es escribir una ortografía inventada, pretender que se escribe, como cuando un niño hace ciertos trazos en el papel y luego le pide a un adulto que lea lo que escribió. Esto indica que el niño sabe que la escritura tiene un significado aunque todavía no sepa escribir.

Finalmente, en relación con la pedagogía de la enseñanza de la lectura y escritura, Kennedy, Dunphy, Dwyer, Hayes, McPhillips, Marsh, O'Connor & Shiel (2012) indican que no hay un método mejor que otro. Sin embargo, sí hay diferentes estrategias que los maestros deben conocer muy bien. Además, el uso de evaluaciones para orientar las prácticas educativas utilizadas y para que los maestros puedan atender a las necesidades particulares de sus alumnos. Finalmente Kennedy, *et al* (2012) refieren la importancia de contribuir a que los niños construyan sus capacidades de auto-eficacia, por medio de una plataforma de estrategias meta-cognitivas que le permitan resolver problemas exitosamente.

Antecedentes de las Experiencias Sistematizadas

Los programas y proyectos ejecutados en el período referido se fundamentaron en tres antecedentes principales: a) situación educativa en el momento de iniciarlos particularmente en lo relativo a la calidad docente para promover el aprendizaje de la lectura y escritura; b) el contexto político de los países y su incidencia en las políticas educativas; c) los retos identificados en la población escolar del ciclo básico (primaria) a partir de evaluaciones realizadas.

En el caso particular de los programas sistematizados, la información recolectada evidencia que en el período de interés, se impulsaron en la región distintos esfuerzos para mejorar la calidad educativa, principalmente por medio de acciones enfocadas a los y las docentes a cargo de la población estudiantil del primer ciclo de primaria. No obstante, la capacitación y formación de docentes especializados en la enseñanza-aprendizaje de la lectura y la escritura sigue siendo un tema de interés fundamental y es un asunto vigente en la política educativa. En este período, en Guatemala se discutía y se impulsaban cambios en la formación inicial de los maestros para asegurar que ésta sea a nivel universitario y no a nivel medio como lo ha sido hasta ahora.

Con respecto al contexto de gestión de las políticas educativas, se identificó como un factor que incide en las políticas educativas, la falta de continuidad a los programas y proyectos, generalmente relacionado con el cambio de equipos

de gobierno y/o con la finalización de financiamiento para las iniciativas que no siempre tienen continuidad. Estas situaciones tienen repercusiones en los logros o los alcances esperados y en la consolidación de los procesos exitosos.

Otro antecedente de importancia se refiere a distintos esfuerzos de evaluación de los aprendizajes de la lectura en Guatemala y en la región. A manera de referencia se destaca por ejemplo lo reportado por el Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo SERCE (2011) que evaluó y comparó el desempeño de alumnos de tercer y sexto grados en lectura y matemática y el desempeño de alumnos de sexto grado en ciencias. Los resultados en pruebas de lectura obtenidos por estudiantes guatemaltecos de tercer y sexto grados de primaria estuvieron debajo del promedio regional. A continuación se hace referencia a aspectos de contexto para situar las experiencias exitosas discutidas más adelante.

Contexto Educativo Guatemalteco

En el año 2011 la población guatemalteca era de 14,713,763 según el Instituto Nacional de Estadística INE. Por otra parte, los datos del Ministerio de Educación, indican que en el año 2012 el porcentaje del presupuesto asignado a la preprimaria fue del 11.16% y al ciclo uno fue del 61.14%. Se reporta además que en el año 2010, había 3,283,148 de niños y niñas inscritos en el sector público, y estaban inscritos en pre-primaria o en el ciclo uno de Primaria. Se les debía enseñar a leer y escribir en los siguientes 25 idiomas nacionales, además del Español que es el idioma oficial (K'iche', Kaqchikel, Tzutujil, Achi', Sakapulteko, Sipakapense, Uspanteko, Poqoman, Poqomchi', Q'eqchi', Mam, Ixil, Awakateko, Tektiteko, Q'anjob'al, Chuj, Akateko, Itzá, Mopan, Ch'orti', Jakalteko (popti) y Chalchiteko), Garifuna y Xinka). La población escolar del nivel pre-primario en el sector público en el año 2012 era de 450,546. No se contó con datos desagregados para conocer la población escolar del ciclo 1 (primero, segundo y tercero primaria y 7, 8 y 9 años de edad respectivamente). Para atender a la población estudiantil en el año 2010 el país contaba con más de 100 mil maestros del sector público (101,647) y se contó con un total de 10,000 maestros bilingües para atender a la población del ciclo uno es decir, niños que están aprendiendo a leer y escribir.

El país cuenta con un Currículo Nacional para la Educación Inicial y también para la Educación pre-escolar. Sin embargo, la asistencia de los niños no es obligatoria en ninguno de los dos casos aunque si existe oferta educativa para ambos niveles educativos.

Para Guatemala, un tema fundamental es la atención de la población estudiantil cuyo idioma materno es distinto al español. La enseñanza de la lectura y escritura tiene como su principal objetivo desarrollar un bilingüismo social estable para la población estudiantil maya hablante y una convivencia armónica entre pueblos y culturas según lo explica el Acuerdo Gubernativo 726-95, Arto. 4. La Educación Bilingüe Intercultural (EBI), inició en los años 80 con la formación de recursos humanos hablantes de los cuatro idiomas mayoritarios: K'iche', Mam Kaqchikel y Q'eqchi'. Institucionalmente, la EBI partió de ser un proyecto piloto, luego un programa, más tarde una dirección nacional, hasta la creación del viceministerio de EBI, en el año 2003.

En términos lingüísticos, se inició con los cuatro idiomas principales, hasta llegar a los idiomas en riesgo de extinción. Asimismo, ha evolucionado de centrarse en los grados de preprimaria o primer grado a los siguientes grados del primer ciclo, y todavía en proceso hacia los grados del segundo ciclo y se tiene un Modelo Educativo Bilingüe Intercultural. Con respecto al tema específico de la lectura y escritura, la Dirección de Educación Bilingüe Intercultural (DIGEBI) registra para el 2010, una producción de materiales para 649,996 alumnos de preprimaria en 21 idiomas; y los tres grados del primer ciclo (202,016 estudiantes) en 16 idiomas: Achi, Akateko, Awakateko, Chuj, Ch'orti', Popti', Poqomchi', Q'anjob'al, Garifuna, Ixil, Tzutujil, Xinka, Kaqchikel, K'iche', Q'eqchi' y Mam, para 18 departamentos de la República (según informe consolidado facilitado por Mérida, V. Gy Z, 2012).

Finalmente evaluaciones en lectura, escritura respecto a la efectividad de la EBI concluyen que en aquellas escuelas que ofrecen educación bilingüe, la proporción de estudiantes indígenas sujetos de educación bilingüe que satisfizo los criterios en lectura en español es superior a la de estudiantes que lo lograron en todo el país (62% de niños K'iche's y 55% de niños Kaqchikeles, frente a 48% como promedio nacional). USAID/Medir, (2005)

Programas y Proyectos Exitosos en Guatemala

Los criterios establecidos para la selección de los programas y proyectos fueron: 1) haber sido ejecutado en su totalidad en el período de 2000 a 2011 en su primera versión y/o ser la continuación de un programa o proyecto que ya fue ejecutado y se ha institucionalizado; 2) Contar con documentación disponible para su sistematización; 3) Tener como objetivo principal cualquiera de los siguientes: a) contribuir al proceso de aprendizaje de la lectura y escritura del grupo objetivo considerando desde que los niños ingresan a la Pre-primaria y el aprendizaje

formal de las competencias lectoras y de escritura; b) Estar dirigidos a docentes que enseñan a leer y escribir y cuyo propósito es la capacitación o actualización de docentes especializados en la lectura y la escritura y/o c) Tener como objetivo mejorar el aprendizaje de la lectura y escritura en el aula a lo largo del proceso de aprendizaje (desde la pre-primaria y los años de primaria que abarcan la adquisición de competencias lectoras.

La información recolectada incluyó: los objetivos de los programas o proyectos, la estrategia y plan de acción, el financiamiento, el equipo ejecutor, la participación de la comunidad educativa, la evaluación y la sostenibilidad. Además, se describen las actividades de aprendizaje de la lectura y escritura utilizadas y los componentes de lectura a los que se enfocaron las actividades de aprendizaje.

Proyecto CETT

Los objetivos de este proyecto fueron dos: 1) Mejorar dentro del servicio las capacidades de los docentes de enseñar aptitudes de lectoescritura a niños entre primer y tercer grado en comunidades marginadas de América Central y la República Dominicana, América del Sur y el Caribe, con el objetivo de reducir las altas tasas de analfabetismo y el bajo rendimiento escolar. 2) Desarrollar las competencias profesionales docentes para la enseñanza efectiva y comunicativa de la lectura y la escritura: a) competencias para el desarrollo de la lectoescritura y su evaluación (la expresión oral, comprensión oral, comprensión lectora y expresión escrita); b) competencias para la gestión pedagógica; c) competencias para la gestión afectiva y d) competencias para la gestión curricular.

El grupo objetivo se integró por docentes que trabajan con niños de primero a tercer grado la enseñanza de la lectura y escritura. El programa comenzó a trabajar con 100 docentes en Guatemala en noviembre de 2003. En febrero de 2004, se agregaron 119 docentes más. El CETT atendió también a 14 docentes de escuelas con gran número de alumnos bilingües. Los docentes del proyecto sirvieron aproximadamente a 6,500 alumnos de 119 escuelas, en 6 departamentos de la República. Para el 2010, la cobertura llegó a 759 docentes, la mayoría mujeres que atendían primer grado. La capacitación se dio por medio de procesos de acompañamiento y seguimiento en el aula. Los maestros participaban en tres modalidades de capacitación: círculos de innovación, redes de docentes y estudio independiente; aplicaban lo aprendido en el aula, compartían sus experiencias y los productos elaborados por los niños. El programa fue financiado por la Agencia para el Desarrollo de los Estados Unidos USAID.

EL modelo CETT se evaluó en el 2008, mediante la aplicación de pruebas de lectura a estudiantes de 1º, 2º y 3º grado de primaria. Los resultados revelan que el modelo fue determinante para lograr desempeños significativamente mejores entre estudiantes de las escuelas CETT y los de escuelas control, particularmente en 1º y 3º y, mostró tener mayor impacto en las escuelas unidocentes (unitarias o multigrado) del área rural (CIE/UVG, Programa aulas creativas, 2010).

Diplomado Universitario en Lectoescritura y Matemática para la escuela primaria

Fue promovido por el proyecto USAID/Reforma Educativa en el Aula, para apoyar al Ministerio de Educación de Guatemala; sus objetivos fueron: 1) Fortalecer el desarrollo de aulas de calidad a través de la ejecución de un Diplomado Universitario de Lectoescritura y Matemática para la escuela primaria con la participación de docentes de primaria de los municipios de San Pedro Pinula, San Luis Jilotepeque, Monjas y Jalapa del departamento de Jalapa. 2) Fortalecer las prácticas pedagógicas de los docentes que permitan mejorar las competencias lectoras y matemáticas de niños y niñas por medio del diplomado.

El grupo objetivo se conformó con docentes de primaria de dichos municipios que trabajaban con niños de preprimaria y primaria, con énfasis en la lectura y matemática. La formación y actualización a nivel universitario se realizó mediante sesiones presenciales en las que se compartían estrategias didácticas y técnicas por medio de modelaje. En el área de Lectoescritura se desarrollaron cuatro cursos de 40 horas efectivas presenciales de clase cada una, además se dio seguimiento en línea y a través de las redes de comunicación establecidas con los participantes. Asimismo, se llevaron a cabo actividades extra (Congreso, ferias, capacitaciones específicas con especialistas). Participan alrededor de 250 docentes quienes han llevado a cabo una serie de actividades como ferias de lectoescritura, círculos de lectura, congreso de lectoescritura, entre otras, y han conformado comunidades de aprendizaje para el intercambio de metodología e información. Asimismo, han integrado grupos de trabajo a nivel local para trasladar a otros docentes de las escuelas donde laboran, la metodología de trabajo y técnicas para que apliquen en sus aulas. Hay un acompañamiento pedagógico en el proceso, y se ha evidenciado un cambio real en las aulas y en la forma de trabajo de los docentes.

Las pruebas que realiza el Ministerio de Educación en 3º y 6º grados, mostraron, del 2010 a 2011, un cambio significativo en el rendimiento de estudiantes de Jalapa. Al hacerse el análisis de

variables que, de un año a otro, cambiaron en la región, se estableció que la principal era precisamente el desarrollo del Diplomado en Lectoescritura y Matemáticas para la Escuela Primaria, a cargo de Universidad Panamericana (Reforma Educativa en el Aula/ Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.2012).

Proyecto “Tejiendo nuestros pensamientos. Guía de Lectura y Escritura en Idioma Materno”

El informe del programa Save the Children (s/f, p. 2) menciona que estableció un proyecto cuya finalidad es contribuir al mejoramiento de la calidad educativa de la niñez escolar, particularmente del área rural, como parte inherente de sus derechos humanos fundamentales. Para ello propuso los Centros de Recursos Educativos para el Aprendizaje (CREA) cuyos objetivos son: 1) Apoyar el trabajo docente a través de la diversidad de recursos educativos didácticos, audiovisuales. 2) Fomentar el hábito de lectura en los estudiantes. 3) Fomentar el autoaprendizaje y 4) Fomentar la participación de la comunidad educativa. Cada CREA es un espacio dinámico que cuenta con diversidad de recursos didácticos e información actualizada en donde se reúnen los estudiantes, para realizar diversas actividades que apoyan los procesos del Currículo Nacional Base como la lectura, contar cuentos, historias, narraciones, ver un video didáctico, escuchar un CD musical o narrativo, utilizar un CD educativo interactivo, conversar, acerca de su cultura, utilizar material concreto para apoyar procesos de lógica matemática y fomentar la lectura por placer.

Los docentes que trabajan con niños de preprimaria y primaria, reciben capacitación con énfasis en la lectura y escritura en idioma materno. Además, se entregan guías a los maestros para apoyar la enseñanza en idiomas mayas y en Garífuna. La evaluación se realiza con los equipos de campo, coordinadores de educación de Save the Children en coordinación con autoridades locales (M. de Serech, comunicación personal, 25 de octubre, 2012).

Kemon Ch’ab’ál. Programa de lectoescritura eficaz con enfoque de valores

El programa de Lectura Eficaz a cargo del Proyecto de Desarrollo Santiago Prodesa (comunicación personal Federico Roncal), se planteó como objetivo mejorar la calidad de la educación primaria en Guatemala mediante el impulso de la Reforma Educativa que emana de los Acuerdos de Paz. Concretamente, el programa se propuso: a) Apoyar la implementación de los ejes: equidad de género, bilingüismo e interculturalidad, derechos humanos y cultura de paz y pensamiento lógico. b) Desarrollar las competencias de lectura y escritura,

entendidas como fundamentales para ejercer la ciudadanía y como un vehículo para el desarrollo y aprendizaje de los componentes priorizados. c) Transformar de manera progresiva la metodología, la práctica educativa y la cultura escolar mediante una propuesta educativa alternativa.

Este programa ha sido validado y evaluado por el Ministerio de Educación. Como resultado de su ejecución se cuenta con una serie de textos para primaria: de 1° a 6° grados con un libro de lectura y un cuaderno de ejercicios para cada niño. También hay para cada grado del Ciclo Básico: de 1° a 3° un libro que contiene lecturas, estrategias, escritura, pensamiento lógico y ejercicios. Incluye guías metodológicas para docentes, con orientaciones para implementar el programa y actividades grupales para la reflexión. El proyecto se ha sostenido con el apoyo de: Educación Sin Fronteras, la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, y USAID. Además ha cedido los derechos al Mineduc para reproducir masivamente los textos para escuelas públicas bilingües (F. Roncal, comunicación personal, 16 de noviembre 2012).

Programa de Capacitación a Docentes de la Costa Sur PROCAPS

Este programa se propuso como objetivo general: mejorar la calidad del proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula con la aplicación de procedimientos adecuados para la implementación de/ Currículum Nacional Base y el desarrollo de destrezas de aprendizaje de Comunicación y Lenguaje y Matemática. Los objetivos específicos son: a) Actualizar al personal técnico encargado de las capacitaciones; b) Fortalecer la aplicación de metodología apropiada para el desarrollo de destrezas de aprendizaje; c) Fortalecer a los docentes en el conocimiento y manejo de herramientas didácticas para el área de Comunicación y Lenguaje y Matemática; d) Producir material educativo que apoye el proceso de enseñanza aprendizaje. El programa se desarrolla en diferentes modalidades: presencial, a distancia y monitoreo y seguimiento, a cargo de facilitadores capacitados. El programa se sostiene desde el año 1997 gracias a una alianza estratégica entre: la Fundación del Azúcar, el Ministerio de Educación y la Universidad del Valle de Guatemala. (1997-2010, p. 3). El total de docentes atendidos desde 1997 hasta 2011 es de 47,798 (Say &Castillo, 2011).

Estudios realizados por la Universidad Rafael Landívar (Argueta, B. & Burgos, A., 2004) y la Universidad del Valle de Guatemala, UVG (Ureta, Fortin & Cruz, 2006) coinciden en señalar que el PROCAPS es un proyecto exitoso. La UVG evaluó el aprendizaje de los estudiantes de los maestros que

asisten a las capacitaciones y encontró que existe una diferencia significativa con los de escuelas que no son cubiertas con la capacitación (Ureta, Fortin & Cruz, 2006). La misma fuente señala que, según Juárez y Asociados, el CIE, la UVG y el Programa Nacional de Evaluación del Rendimiento Escolar – PRONERE - del Ministerio de Educación, las escuelas PROCAPS tienen similar rendimiento al comparadas entre los tres departamentos de influencia del proyecto. Al comparar los resultados de lectura y matemática obtenidos por estudiantes de primero primaria del PROCAPS evaluados en 2004 y los evaluados en 2006, se evidenció que el rendimiento se incrementó en ambas áreas, ya que aumentó el porcentaje de estudiantes que lograron el criterio (Say & Castillo, 2011). El programa ha ganado reconocimiento lo que ha permitido su continuidad, sin interrupciones, durante estos 14 años.

Familias de Esperanza. Escuela Social

El objetivo general es impactar la calidad educativa en las escuelas donde estudian alumnos afiliados como parte del modelo de desarrollo comunitario. Entre los objetivos específicos están: a) Apoyar el desarrollo profesional de los docentes, en particular de los que imparten primer grado, por medio de la actualización por modelaje y el acompañamiento durante todo el ciclo escolar. b) Mejorar el ambiente físico de las escuelas por medio de incentivos otorgados por desempeño de docentes de acuerdo con necesidades que la comunidad educativa plantea. c) Mejorar las relaciones interpersonales en las escuelas por medio de incentivos apropiados otorgados a los alumnos que individualmente y en grupo demuestran mejor comportamiento y d) Asegurar que los estudiantes cuentan con libros para fortalecer la lectura y otros recursos que apoyen un buen aprendizaje.

La estrategia principal es el acompañamiento y modelaje a docentes de primer grado, por medio de promotores educativos capacitados en la metodología que se ubican uno en cada sección de cada grado que haya en la escuela. El promotor modela estrategias didácticas en el aula una vez a la semana, el resto de los días acompaña la aplicación que el docente realiza, orienta, propicia la reflexión y el análisis de lo aplicado. Otra estrategia es el programa para que las madres aprendan a leer cuentos en el hogar a los niños.

La Fundación Familias de Esperanza pertenece a la organización internacional “*Common Hope*” y se sostiene con donantes de diversos países. El programa de escuelas aliadas tiene ocho años de existir y su diseño pedagógico ha ido mejorando cada año, definiendo sus enfoques, ejes, estrategias y

formas de evaluación interna y externa, cualitativa y cuantitativa. La comunidad participa en mejorar las interrelaciones en el aula y el hogar (manejo de comportamiento).

Al momento de realizar la sistematización el Centro de Investigación Educativa de la UVG estaba implementando un estudio cuantitativo por medio de pruebas estandarizadas de lectura y matemática en siete escuelas de este proyecto. Los primeros resultados no muestran diferencia estadísticamente significativa entre las seis escuelas del Ministerio de Educación apoyadas por el programa y la escuela del programa. Sin embargo, sí se encontró diferencia positiva entre los promedios de la escuela sostenida por Familias de Esperanza en donde se aplica el programa desde hace cuatro años (Gálvez-Sobral & Argueta, 2012).

Lecciones Aprendidas

En el período de 2000 a 2011, se dio prioridad en Guatemala a programas o proyectos para mejorar la calidad educativa por medio de la capacitación en conocimientos y estrategias didácticas para enseñar a leer y escribir, y producir materiales educativos. En ambos casos, la diversidad lingüística que caracteriza al país y la educación bilingüe ha sido un tema prioritario en el trabajo realizado, aunque aún falta mucho por hacer.

En Guatemala, existe un marco legal e institucional para atender la enseñanza de la lectura y la escritura. Se tiene un Currículo Nacional Base para los niveles de Educación Inicial, Pre-primaria y Primaria que se rige por la formación en competencias desde un enfoque funcional y comunicativo. Ha habido algunos avances importantes en la Educación Bilingüe Intercultural y se ha creado un sistema de evaluación del aprendizaje que aporta evidencia para definir las políticas educativas. No obstante, hace falta mejorar la formación inicial de los docentes, tema crítico en el país así como las condiciones laborales de los docentes. Además, hace falta trabajar para que la educación inicial sea obligatoria y exista capacidad del Estado para atender a esta población estudiantil.

Los programas sistematizados evidencian un esfuerzo conjunto de instituciones públicas, organizaciones no gubernamentales, universidades, fundaciones, intitutos y la sociedad civil, varios de ellos apoyados por la cooperación internacional. El trabajo realizado aporta una buena plataforma para dar continuidad a las iniciativas documentadas y para trabajar con un enfoque regional el tema de la educación inicial y el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Referencias

- Argueta, B. & Burgos, A. (2004) Análisis de las Experiencias Educativas Exitosas generadas en las Escuelas Guatemaltecas (Informe Narrativo). Universidad Rafael Landívar, Ciudad de Guatemala. Recuperado de: http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/60/Archivos/Analisis_Experiencias_Educ.pdf
- Atorresi, A. (2009). Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo: Aportes para la Enseñanza de la Lectura. Santiago, Chile. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad en la Educación/UNESCO.
- Brice, S. (1996). *Handbook of Reading Research Volume II. The Sense of Being Literate: Historical and Cross-Cultural Features*,. USA: Lawrence Elbaum Associates.
- Dirección General de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Guatemala. *¿Qué es educación bilingüe?* .2012. Guatemala. Recuperado de: <http://www.mineduc.gob.gt/digebi/>
- Dirección General de Gestión de Calidad Educativa, Ministerio de Educación de Guatemala. *Modelo pedagógico para escuela multigrado*. 2012. Guatemala. Recuperado de: <http://www.mineduc.gob.gt/digecade/>
- Gabrieli, J., Christodoulou, J., O'Loughlin T. & Eddy, M. (2010). The reading brain. In *Mind, Brain, and Education: Neuroscience implications for the classroom*. USA: Solution Tree Press.
- Gálvez-Sobral, J., Argueta, B. (2012). *Informe Pre-post, Familias de Esperanza*. (Informe final). Centro de Investigación Educativas, Universidad del Valle de Guatemala. Instituto Nacional de Estadística. (2011). *Proyección de Población, Instituto Nacional de Estadística, Guatemala*. Ciudad de Guatemala. Recuperado de: <http://www.ine.gob.gt/np/poblacion/index.htm>
- International Reading Association. *Report from the third annual Global Perspective on Literacy: Quality Counts. Criteria for effective Literacy Programs*, 2006. USA. Recuperado de: http://www.reading.org/Libraries/association-documents/global2006_perspectives.pdf
- Jiménez, J. & O'Shanahan, J. (2008) Enseñanza de la Lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Volúmen 45(5), pp. 2-22.
- Kennedy, E., Dunphy, E., Dwyer, B., Hayes, G., McPhillips, T., Marsh, J., O'Connor, M., & Shiel, G., (2012).. *Literacy in Early Childhood and Primary Education 3-8 years*. (Research Report No. 15). USA. National Council for Curriculum and Assessment. Disponible en: http://www.ncca.ie/en/Curriculum_and_Assessment/Early_Childhood_and_Primary_Education/Primary_School_Curriculum/Language_Curriculum_Research_Reports_/litreport.pdf
- Linan-Thompson, S. (2012). *El mejoramiento de la lectura es una tarea de todos*. USAID: Proyecto Reforma Educativa en el Aula, Cátedra de Benjamín Bloom.
- Linan-Thompson, S. (2012). *La meta: aprender para leer, leer para aprender*. USAID, Proyecto Reforma Educativa en el Aula. Ministerio de Educación de Guatemala.

- Estadísticas Educativas: Principales cifras e indicadores educativos departamentales y municipales*. 2012. Guatemala. Recuperado de: <http://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2010/data/Resultado.htm?Nivel=43&Depto=00&Pob=0&Inf=3&Sector=1&Desgloce=0&Submit=Mostrar+cuadro>
- Ministerio de Educación de Guatemala. *Presupuesto de ingreso y egreso, Enero a Octubre 2012*. 2012. Guatemala. Recuperado de: http://200.6.193.206/mineduc/images/2/26/DAFI_DAFI_INCISO7A_2012_VERSION10.pdf
- National Council for Curriculum Assessment. *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on Reading and its implications for Redding instruction*, 2012. USA. Recuperado de: <http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf>
- Rebello, P., Fuligni, A. & Brooks-Gunn, J. (2006). *Handbook of Early Literacy Research*. USA: The Guilford Press.
- Reforma Educativa en el Aula/ Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. *Alcance de Trabajo Subvención con la Universidad Panamericana Fase II*, 2012. Ciudad de Guatemala.
- Reforma Educativa en el Aula/ Agencia de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional. *Informe del Diplomado Universitario en Lectoescritura y Matemáticas para la Escuela Primaria*, 2012. Ciudad de Guatemala.
- Say, G., Castillo, A. (2011). *Historial PROCAPS 1997-2010*. Fundazúcar. Guatemala.
- Say, G., Castillo, A. (2011). *Programa de Capacitación y Seguimiento Docente. (Informe Final)*. Fundazúcar. Guatemala.
- Slavin, R., Lake, C., Chambers B., Cheung, A. & Davis, S. (2009). Effective Beginning Reading Programs: A Best-Evidence Synthesis. *Best Evidence Encyclopedia*. 1(1), 1-60. Recuperado de: http://www.bestevidence.org/word/begin_read_Jan_26_2009.pdf
- Teberosky, A. (2000). Los Sistema de Escritura. Congreso Mundial de Lecto-escritura, celebrado en Valencia. Valencia, España. Recuperado de: www.oei.es/inicial/articulos/sistemas_escritura_desarrollo_nino.pdf
- Ureta, F. Fortin, A. & Cruz, R. (2006). Rendimiento en Lectura y Matemática de Estudiantes de primero y tercero primaria. *Revista de la Universidad del Valle de Guatemala* 1(15). pp. 9-37 Recuperado de: http://www.uvg.edu.gt/publicaciones/revista/volumenes/numero-15/REVISTA_UVG_No_15_9-37.pdf
- Whitehurst, G. & Lonigan, Ch. (2003). Emergent Literacy: Development from Prereaders to Readers. Neuman, S. & Dicknson, D.(Eds.) *Handbook of Early Literacy Research* (pp. 11-29) USA: The Guilford Press.

Received: 10/02/2013
Accepted: 11/30/2014