

## MÉTODOS UTILIZADOS POR LOS DOCENTES PARA LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA EN PRIMER GRADO. HABILIDADES QUE CADA UNO TRABAJA

*Methods used by teachers to teach reading in first grade.  
Skills worked by each one*

Mónica Flores<sup>1</sup>

### **Abstract**

*The present research focused on describing the methods that teachers of 10 certified educational centers in the José Pinula Municipality, Guatemala use to teach reading to first grade students and the skills that each of these methods works. The sample consisted of 32 teachers; the data were processed from an ethical analysis by expert judgment, coding and categorization. The obtained results allow us to conclude that teachers with phonetic and syllabic / phonetic methods work on phonological awareness; those on syllabic / phonetic and without method work on the alphabetic principle; the vocabulary is developed by those who do not have a specific method; fluency and reading comprehension are worked by those of the syllabic one, and without a method. Despite focusing on certain skills, the activities they implement in the classroom do not agree with what the literature suggests as the most appropriate; therefore, and regardless of the method used, they do not contribute to the achievement of reading skills in this grade.*

**Keywords:** *Reading and writing method - phonological awareness - alphabetic principle - fluency - reading comprehension.*

### **Resumen**

La presente investigación se centró en describir los métodos que los docentes de 10 centros educativos oficiales del municipio de San José Pinula, Guatemala, utilizan para enseñar a leer a los estudiantes de primer grado primaria y las habilidades que

---

<sup>3</sup> Doctora en Educación. Universidad Estatal a Distancia UNED, San José, Costa Rica. Escuela de Psicopedagogía y Educación, Universidad InterNaciones, Guatemala. Email: gfflores93@yahoo.com.mx / mgfflores@uni.edu.gt / monica.floresreichenbach@gmail.com

cada uno de estos métodos trabaja. La muestra estuvo conformada por 32 docentes, los datos fueron procesados desde un análisis ético mediante juicio de expertos, codificación y categorización. Los resultados obtenidos permiten concluir que los docentes con método fonético y silábico/fonético trabajan la conciencia fonológica, los del silábico/fonético y sin método el principio alfabético; el vocabulario lo desarrollan los que no tienen un método específico, la fluidez y la comprensión de lectura los del silábico y sin método. A pesar de enfocarse en ciertas destrezas, las actividades que implementan en el aula no concuerdan con lo que la literatura sugiere como las más adecuadas, por lo tanto, y sin importar el método, estas no contribuyen al logro del aprendizaje de la lectura en este grado.

**Palabras clave:** Método de lectoescritura – lectura - conciencia fonológica - principio alfabético - fluidez - comprensión lectora.

## Introducción

La literatura, producto de diferentes investigaciones, afirma que la metodología que utiliza el docente en el aula incide en el desarrollo de la lectura y la escritura. Por lo tanto, constituye el componente más importante en el éxito escolar, especialmente en los primeros grados. Sin embargo en primer grado existen pocos estudios que describan el método que utilizan los docentes en el aula; esta escasa investigación se ha abordado desde diferentes perspectivas: la metodología usada por el docente en el aula y el efecto de los métodos en el aprendizaje.

A nivel internacional, con respecto a los métodos que los docentes utilizan en el aula para enseñar a leer y escribir, en un estudio realizado por Jiménez y Hernández (1986) con 70 docentes, identificaron que hay tres enfoques que son utilizados: el primero, el uso de frases como unidades instruccionales para que los estudiantes comiencen el aprendizaje de la lectura, lo cual corresponde a la categoría de los métodos analíticos, en este caso global, de marcha descendente. Los otros dos enfoques corresponden a los de marcha ascendente, métodos sintéticos, que se centran en el código. Un grupo de docentes indicó que empezaban, la enseñanza de la lectura, a partir del fonema; mientras que los otros, lo hacían a partir de la sílaba.

Los resultados de la investigación que Tolchinsky, Bigas y Barragán (2010) realizaron con 2,250 maestros (1,193 de educación infantil y 1,057 de primero

de primaria), en la mayoría de los centros públicos de ocho ámbitos geográficos de España permitieron identificar tres tipos de prácticas docentes: instruccional, situacional y multidimensional. Esas prácticas se asocian con los métodos que aplican para enseñar a leer y escribir en español: a) los docentes con prácticas instruccionales usan más los métodos silábicos y fónicos; b) los situacionales utilizan globales (Barragán y Medina, 2008); y c) los multidimensionales se centran en la instrucción explícita y se apoyan en los resultados y en la escritura autónoma (Cano y Cano, 2012), propios de los enfoques balanceado y comunicativo. Cano y Cano (2012) estudiaron y caracterizaron las diferentes prácticas que los docentes llevan a cabo para la enseñanza inicial de la lectura y la escritura en español; su estudio demostró que 39, que conforman la mayoría de los docentes, manifiestan seguir métodos mixtos; 8 métodos globales, y 10 métodos ecléctico y constructivista. Muy pocos utilizan métodos fónicos (6) y silábicos (5), según Cano y Cano (2012). La investigación de Duque y Ramírez (2014) con maestras del último año de transición y del primer ciclo de educación básica del municipio de Pereira, Colombia, permitió concluir que el enfoque cognitivo de las docentes se centra en la adquisición y el uso convencional del código alfabético y, por tanto, acuden a métodos analíticos o sintéticos para la enseñanza.

En Guatemala también se han realizado diferentes investigaciones sobre los métodos usados por los docentes; Baten (2013) concluyó en un estudio con 50 docentes de primer grado de primaria de 32 escuelas monolingües y bilingües del área del municipio de San Pedro Jocopilas, Quiché, que el 76% de los docentes utiliza metodologías lúdicas e interactivas para enseñar a leer y escribir en k'iche'. Sin embargo, no son suficientes para lograr aprendizajes significativos. Pérez (2014) reportó en su investigación, con docentes de primer grado de escuelas bilingües del municipio de Santa Cruz del Quiché, que los métodos utilizados por los docentes son palabras generadoras, enfoque comunicativo, global, fonético, audio-lingüístico, ecléctico, onomatopéyico y silábico. El método de enseñanza de la lectoescritura del idioma materno k'iche' más utilizado es el onomatopéyico, ya que, en promedio, el 70% de los docentes utiliza esas técnicas para enseñar a leer y escribir.

Del Valle y Mirón (2017) realizaron un estudio en el año 2012, bajo los parámetros de la investigación cuantitativa, con una muestra representativa de 437 docentes en servicio de primero primaria de Guatemala, con relación a los métodos usados por los docentes; el estudio contabilizó 88 respuestas diferentes, algunas

no pudieron clasificarse como métodos sino como actividades. Las diez respuestas más frecuentes fueron: silábico (23%), fonético (12%), ecléctico (11%), palabra generadora (6%), onomatopéyico (6%), inductivo (4%) y global (3.4%). El estudio concluyó que el 27% de los docentes no tiene un método para enseñar a leer y escribir, sus respuestas indicaron actividades, pero ellos las identifican como metodología de enseñanza. Por ejemplo, el 1% indicó que usa tarjetas, dinámicas, lenguaje integral y materiales didácticos; el 5%, método activo, lectura grupal y método victoria, el 0.2%, método adivinanza, aprendizaje significativo, fonosilábico y libros grandes, entre otros. También mencionaron «todos» los métodos y «varios» métodos.

La investigación tanto internacional como nacional, da cuenta de diversidad de métodos que utilizan los docentes, sin embargo no todos los métodos son efectivos para desarrollar las habilidades que se requieren para garantizar el éxito de la lectura y la escritura como son: la conciencia fonológica, el principio alfabético, fluidez, comprensión lectora y escritura.

Jiménez y Rumeau (1989) concluyeron en su estudio con 132 niños y 128 niñas, entre 5 y 8 años, que los métodos globales favorecen la escritura correcta de las palabras y que los errores se van disminuyendo con el paso del tiempo, situación que no ocurre con aquellos estudiantes que aprenden con los analíticos. Concuerdan con los resultados de Jiménez y Rumeau (1989) Piñeros y Patiño (2013); a partir de un metaanálisis concluyeron que los métodos globales favorecen un mejor desempeño que los otros (fonético, silábico, sintético) en tareas de lectura y escritura de palabras y pseudopalabras; que se observa un incremento de errores en las tareas de lectura y escritura en quienes aprenden con métodos sintéticos; que hay excepciones en los que los aprendices con el método silábico obtuvieron mejor desempeño que con los globales; que el método silábico y el fonético favorecen errores relacionados con el significado; que la familiaridad con las palabras y pseudopalabras favorece la disminución de errores en tareas de lectura y escritura; y que el entrenamiento en habilidades fonológicas es vital para la adquisición de la lecto-escritura.

Contrario a las conclusiones de Jiménez y Rumeau (1989) y de Piñeros y Patiño (2013) otros autores han concluido que los métodos sintéticos favorecen el aprendizaje de la lectura y la escritura, Defior y Tudela (1994) establecieron luego de un estudio experimental que los estudiantes obtienen mejores resultados y mayores habilidades por el método fonológico. Similares resultados fueron obtenidos por Artiles (1997) al comparar el efecto de los métodos global y sintético

en las habilidades de lectura y escritura de 256 estudiantes entre 6 y 7 años de cuatro centros educativos públicos de España, quien concluyó que quienes aprenden con los sintéticos cometen menos errores al leer y escribir que los que lo hacen con los globales. Guzmán, Jiménez y Artiles (1997) concuerdan que existe un efecto significativo del método de enseñanza de la lectura y que quienes aprenden con un método sintético demuestran superioridad en las tareas relacionadas con el análisis subléxico. Jiménez y Guzmán (2003) en su estudio con 202 estudiantes, también concluyeron que quienes aprendieron con el método global muestran mayor número de errores y tiempo de latencia en decisión léxica y nombramiento de palabras que los del método silábico. En otro estudio realizado por Defior (2008) con 96 estudiantes confirmó que la combinación de enseñar las habilidades de conciencia fonológica junto con las reglas de correspondencia fonema-grafema constituye un poderoso método para promover la adquisición de la lectoescritura.

Rincón y Hederich (2012) realizaron un estudio con 31 estudiantes entre 5 y 7 años, con el fin de examinar los efectos comparados de dos métodos para la enseñanza de la escritura en el nivel inicial: global y silábico y su interacción con el estilo cognitivo en la dimensión de dependencia-independencia de campo; los resultados demostraron que el método silábico beneficia a los alumnos independientes pero que quienes no lo son, quedan en una notoria desventaja, mientras que el método global resulta más equilibrado y una mejor opción para que sujetos con diferencias individuales aprendan. Hudson, Förster, Rojas-Barahona, Valenzuela, Riesco y Ramaciotti (2013) realizaron un estudio descriptivo-comparativo, con diseño longitudinal donde un grupo de estudiantes de primero primaria aprendió a leer con un método equilibrado, y otro, con uno tradicional; los resultados indicaron diferencias significativas a favor de quienes aprendieron con el método equilibrado siendo la comprensión donde mejores resultados se obtuvieron.

Contrario a las anteriores investigaciones, Alfonso, Deaño, Almedia, Conde y García-Señorán (2012) concluyeron que no hubo diferencias en las habilidades de lectura en función del método utilizado pero que la mediación del docente fue un elemento diferenciador, constituyendo el éxito tenido por los tipos de entrenamiento; y que el aprendizaje de las habilidades de lectura necesita ser facilitado sistemática e intencionalmente.

En general, la investigación concluye que los métodos sintéticos fomentan un desarrollo acelerado de las habilidades de lectura y escritura (Jiménez y O'shanahan,

2008), que el proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura está condicionado por la forma cómo se oriente la adquisición (Montealegre & Forero, 2006). El éxito en la adquisición de la lectura y la escritura se explica en mayor medida por determinadas prácticas pedagógicas que por las condiciones sociales o culturales familiares de los alumnos.

El presente estudio buscó describir el método que utilizan los docentes para la enseñanza de la lectura y las habilidades que cada uno trabaja.

## **Método**

### **Objetivos**

La investigación tuvo un diseño cuasiexperimental en varias fases, en este artículo se presentan los de la Fase I Descriptiva, realizada en 2015, que recurrió a técnicas cualitativas con el propósito de describir los métodos usados por los docentes para enseñar a leer y escribir y las actividades que cada uno trabaja en el aula para el desarrollo de las habilidades de lectura de conciencia fonológica, principio alfabético, fluidez, comprensión lectora y vocabulario.

### **Población y Muestra**

La investigación se realizó en junio de 2015, en 10 centros educativos oficiales del municipio de San José Pinula, del departamento de Guatemala. San José Pinula se caracteriza por no contar con diversidad étnica, solamente un 3.8% de la población se autoidentifica como indígena, etnia kaqchikel; siendo el español el idioma predominante (Consejo Municipal de Desarrollo, San José Pinula, 2010), razón por la cual fue seleccionado para esta investigación.

Para esta fase se acudió a la selección de una muestra probabilística, mediante el método de muestreo aleatorio simple al azar, en establecimientos del sector oficial del nivel primario de escuelas del municipio de San José Pinula. Para definirla se aplicó el procedimiento propuesto por Kinnear y Taylor (1998), Hernández et al., (2010), Kerlinger y Lee (2002): a) definir la población, b) identificar el marco muestral, c) determinar el tamaño de la muestra, d) seleccionar el procedimiento para determinar la muestra y e) seleccionar físicamente la muestra.

La muestra seleccionada con este procedimiento estuvo formada por 10 centros educativos, donde 32 docentes impartían clases en primer grado de primaria en 2015, 90.60% eran mujeres. La edad de los maestros oscilaba entre 18 y 50 años.

### **Instrumento**

Se utilizaron tres instrumentos para la recolección de información: el diario de campo para la observación, la guía de preguntas abiertas para la entrevista y el cuestionario del docente para la encuesta.

### **Procedimiento de recogida y análisis de datos**

Para la recolección de la información se utilizó la técnica de la observación no estructurada con el fin de caracterizar la metodología utilizada por el docente para enseñar a leer y escribir. Para ello se visitó por una única vez a cada docente y se registró en el diario de campo todas las actividades realizadas durante el período de Comunicación y Lenguaje L1 (idioma materno). Además se recolectaron evidencias fotográficas de diferentes materiales (planificador, cuaderno y texto del estudiante, decoración del aula, material didáctico, entre otros).

Como complemento a la observación, se realizó una entrevista que permitió comprender el por qué de la metodología observada. Al igual que la observación, la entrevista se realizó en una única ocasión y para ello se programó con cada docente un horario específico de manera que no se interrumpieran las clases. También se recurrió a la encuesta mediante un cuestionario auto aplicado que cada docente completó luego de la entrevista; en él se abordaron preguntas relacionadas con sus conocimientos sobre enseñar y aprender a leer y escribir, formación docente, experiencia personal para aprender la lectura y escritura, entre otras.

El análisis de la información obtenida tuvo un enfoque etic, es decir se optó por estudiar el comportamiento desde una posición fuera del sistema (Harris, 1985), por lo que se realizaron dos tipos de análisis. El primero fue un juicio de expertos quienes a partir del análisis de las actividades descritas en la observación, la información de la entrevista y la encuesta asignaron a cada docente un método.

El segundo análisis tuvo como objetivo identificar las actividades que cada docente realiza para trabajar las habilidades de lectura y escritura; para ello se

utilizó únicamente la información del diario de campo. Este consistió primero en la categorización y codificación de la información en función del marco teórico de la investigación, luego la lectura y codificación de cada una de las 32 transcripciones de la observación. Finalmente se procedió a realizar el análisis de cada categoría y generar una descripción detallada de las habilidades de lectura y escritura que se potencian en el aula según el tipo de método utilizado por los maestros.

La triangulación de la información generada con las tres técnicas permitió crear una caracterización de los métodos usados por los docentes y las habilidades que cada una potencia.

## **Resultados**

De acuerdo con los resultados, en las 32 aulas de San José Pinula, los docentes reportaron 18 métodos distintos; esto concuerda con Del Valle y Mirón (2017, p.52), quienes encontraron en investigación que los docentes reportaron 88 distintos métodos para enseñar a leer y escribir, entre estos, varios que no fue posible asociar a un método. Al realizar el análisis fue posible definir cuál era la metodología que cada docente usaba (ver tabla 1).

El análisis de las observaciones, las entrevistas y las encuestas mediante el juicio de expertos permitió determinar un método para cada uno. Así, quienes carecían de método tuvieron mayor prevalencia (9); mientras que fueron menos quienes implementaron el fonético (8). No obstante, al profundizar en el análisis de las prácticas, hubo coincidencia en que en todos los métodos se observaron actividades propias de lo silábico y algunas del fonético. Esto concuerda con los hallazgos de Del Valle y Mirón (2017), quienes identificaron como métodos más frecuentes: silábico (23%), fonético (12%), ecléctico (11%), palabra generadora (6%), onomatopéyico (6%), inductivo (4%) y global (3.4%).

**Tabla N° 1**  
**Resumen del método utilizado por los docentes que imparten primero primaria**

<b>Método</b>	<b>Número de docentes que implementan el método</b>
Silábico	6
Fonético	4
Silábico/fonético	8
Ecléctico	5
Sin método	9

Fuente: elaboración propia a partir del diario de campo

Al realizar el análisis de las habilidades que los docentes de cada método trabajan en el aula, fue posible identificar que la fluidez fue desarrollada por el 63% de los maestros el día de la observación, seguida de conciencia fonológica (56%) y principio alfabético (53%). Ver tabla 2.

**Tabla 2**  
**Docentes según el método y habilidades de lectura que trabajan**

Método/Habilidad	Silábico	Fonético	Silábico/ fonético	Ecléctico	Sin método	Total	%
Conciencia fonológica	1	4	7	3	3	18	56
Principio alfabético	2	3	4	2	6	17	53
Vocabulario	3	1	1	2	4	11	34
Fluidez	6	3	4	0	7	20	63
Comprensión	4	0	2	3	4	13	41

Fuente: elaboración propia a partir del diario de campo

## Habilidades que trabajan los docentes con método silábico

Los docentes que utilizan el método silábico privilegian en el aula el desarrollo de la fluidez mediante actividades de lectura oral grupal en voz alta; este sigue el mismo patrón en todos los casos: a) el docente indica a los estudiantes que van a leer en voz alta, b) indica que abran su libro y se ubiquen en una determinada lectura y c) da la indicación de iniciar. Mientras los estudiantes leen, los maestros no realizan correcciones o modelado de la lectura, dedican este tiempo a realizar otras actividades como calificar, ordenar el aula o preparar material.

La comprensión lectora fue trabajada por cuatro de los seis docentes del grupo silábico; al igual que en la fluidez se identificó el siguiente patrón: primero anuncian a los estudiantes que leerán un cuento o una historia y que deberán estar atentos; luego leen en voz alta el título del cuento y, en algunos casos, hacen algunas preguntas relacionadas con el tema de la lectura. Luego comienzan la historia y hacen pausas para realizar preguntas relacionadas con lo que han leído. Finalizan con preguntas a nivel literal relacionadas con los detalles principales.

El aprendizaje de vocabulario fue desarrollado por tres de los seis docentes; en este grupo predominó la forma explícita, pues los docentes utilizaron el período para realizar ejercicios como uso de sinónimos, lotería, adivinanzas y desarrollo de lista de palabras con determinada sílaba. En una de las aulas el docente B de la escuela 4 y los estudiantes realizaban la lectura de un texto, apareció una palabra nueva y el maestro aprovechó el momento para explicar su significado, por ejemplo (Comunicación personal, 10 de julio de 2015):

(...) — ¡Biblioteca!, indica un estudiante  
— ¡Muy bien! ¿La biblioteca qué es? —pregunta la profesora.  
—Un lugar de muchos libros —dice una niña.  
—Exactamente como la que tenemos atrás, —menciona un niño.  
—Sí es un poco más grande, pero si la biblioteca guarda los libros, como la que tenemos allá atrás, con nuestros libros, que podemos llevar a casa y compartirlos con la familia, confirmó el docente.

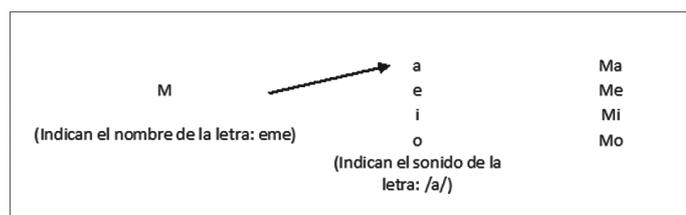
El principio alfabético fue trabajado por dos de los seis docentes, quienes explicaron a los estudiantes el sonido de las letras y lo asociaron a su trazo. Sin embargo, los estudiantes no tuvieron la oportunidad de ponerlo en práctica. Otra

forma de trabajar fue la asociación del sonido y la letra durante el dictado. En este momento, una de las docentes deletreó cada palabra y enfatizó el sonido.

La conciencia fonológica fue trabajada únicamente por un docente; la actividad consistió en solicitar a los estudiantes primero unir el sonido de vocal y consonante para formar una sílaba y, luego, que dieran ejemplos de palabras que la incluyeran sin importar si esta se encontraba al inicio, en medio o al final de una palabra.

En la enseñanza del principio alfabético es importante resaltar el patrón utilizado, que indica a los estudiantes el nombre de la consonante y el sonido de la vocal para unirlos y formar una sílaba (ver figura 1)

**Figura N° 1**  
**Forma incorrecta en la que el docente enseña la unión de sonidos para formar una sílaba**



### **Habilidades que trabajan los docentes con método fonético**

Al contrario del método silábico, los docentes del fonético privilegian el desarrollo de la conciencia fonológica; en las cuatro aulas observadas se identificaron actividades para esta habilidad, las cuales se orientaron a concientizar a los estudiantes acerca de que las palabras están formadas por sonidos. Los ejercicios más frecuentes fueron: pedir ejemplos de palabras que llevaran el sonido sin importar si este se encontraba al inicio, en medio o al final de las palabras, unir sonido de consonante con vocales para formar una sílaba o presentar el nombre de la letra. Por ejemplo, durante la observación al docente D de la escuela 1, este presentó el nombre y fonema de la F con una historia (Comunicación personal, 9 de julio de 2015):

*La Señora Raquel lleva otra historia: Bueno la señora “F” es una letra /fffffea/ porque es egoísta, y hace el sonido /ffffff/, caminando de regreso a su casa se encuentra a su amiga /lllll/ y le dice que la acompañe para ir de compras al mercado a comprar mucha FRUTA, y hace el sonido /fffrrrr/...*

Para el principio alfabético fueron observadas actividades en dos de las cuatro aulas; en este caso, al igual que en el silábico, se limitó a explicar a los estudiantes el sonido de las letras y su asociación con el trazo, pero tampoco dieron espacio para que los estudiantes lo ejercitaran.

La fluidez también fue trabajada en tres de las cuatro aulas, los docentes mantuvieron el mismo patrón de actividades que el silábico, anunciando la lectura en voz alta de un texto con la variación de que la lectura fue individual frente a toda la clase o bien uno a uno con el docente. Los maestros tampoco monitorearon el ejercicio ni corrigieron los errores que los estudiantes cometieron al leer en voz alta. En este grupo, el docente C de la escuela 1, llevó a cabo una actividad de fluidez con tiempo (Comunicación personal, 8 de julio de 2015):

— *¿Qué les parece si empezamos a leer?* —pregunta la señora Mayra—.

—*El reloj marcará cuando pase un minuto. ¡En sus marcas, listos, fuera! ¡Tiempo!*

—*Marquemos hasta donde llegamos, contamos cuántas palabras hemos leído. Seguidamente, los niños deben escribir sobre el tren de la página 89 la cantidad de palabras que leyeron en un minuto.*

El vocabulario fue desarrollado en una de las seis aulas; en este caso, se trabajó la enseñanza explícita cuando dentro de la lectura surgió una palabra nueva. En este grupo no se observó en ningún aula actividades para el desarrollo de la comprensión lectora.

### **Habilidades que trabajan los docentes con método silábico/fonético**

Los docentes con metodología silábica/fonética privilegian el desarrollo de la conciencia fonológica, puesto que en siete de las aulas que corresponden a este método fueron observadas actividades para esta destreza. Estas estaban orientadas hacia concientizar a los estudiantes a que las palabras están formadas por sonidos o por sílabas; los ejercicios más frecuentes fueron: la solicitud de ejemplos de palabras que llevaran un fonema o que incluyeran una sílaba, sin importar que se

encontraran al inicio, en medio o al final de las palabras; la unión de la consonante con las vocales para formar una sílaba o el señalamiento de la sílaba en las palabras, una práctica interesante, observada solamente en algunos docentes, consistió en reforzar el sonido de las sílabas utilizando una canción.

Un hallazgo interesante fue que los docentes con este método desarrollaron mayor cantidad de actividades para trabajar la conciencia fonológica durante la observación que aquellos con método silábico o fonético. Esto es importante por la relevancia de estas habilidades como predictores del éxito en lectura y escritura.

La segunda y tercera habilidad que trabaja este grupo es la del principio alfabético (4) y la fluidez (4); con relación a la primera se mantuvo el patrón se enseñar el trazo, nombre y sonido de la letra y luego solicitar a los estudiantes completar planas en su cuaderno o bien realizar alguna actividad de motricidad como rellenar la letra con papel entorchado, repasar con varios colores el trazo de la letra. Sin embargo, no se practicó el fonema ni el nombre de esta.

Mientras que en fluidez, a diferencia de los otros métodos, los docentes se centraron en que los estudiantes leyeran en voz alta de forma individual una lección de los libros que utilizan los docentes, Nacho, Victoria o Barbuchín, o leer una lista de palabras copiadas en el pizarrón. Sin embargo, y al igual que los docentes con otra metodología, durante el tiempo de lectura en voz alta no hubo corrección de errores al leer o modelado de parte del docente para enseñar cómo realizar la entonación correcta, el uso de signos de puntuación y la pronunciación de palabras, lo cual debería ser el fin principal de trabajar esta habilidad.

La comprensión de lectura fue trabajada por dos docentes quienes primero anunciaron a los estudiantes que leerían un cuento o una historia y que deberían estar atentos. Luego leyeron en voz alta el título del cuento y en algunos casos hicieron algunas preguntas relacionadas con el tema de la lectura. Luego comenzaron la historia e hicieron pausas para realizar preguntas a nivel literal relacionadas con lo que han leído. Por ejemplo, la docente D de la escuela 4, copió en el pizarrón tres preguntas y luego pidió a los estudiantes que las respondieran en voz alta (Comunicación personal, 14 de julio de 2015):

- *¿Quién abre [sic] la puerta?*
- *El portero*

- *¿Cuántas puertas abrió [sic]?*
- *50.*
- *¿Cincuenta qué?*
- *50 puertas*

El vocabulario fue trabajado únicamente por un docente; esto fue de forma implícita cuando el docente conversaba con los estudiantes acerca del clima y utilizó antónimos para aclarar el significado de una palabra.

### **Habilidades que trabajan los docentes con método ecléctico**

Los docentes con método ecléctico privilegian el desarrollo de la conciencia fonológica y la comprensión de lectura; tres de los cinco docentes trabajaron la conciencia fonológica a nivel fonémico con ejercicios para reforzar el fonema de la letra que estaban aprendiendo ese día los estudiantes. En dos casos se enfatizó el sonido de la letra y si este era fuerte o débil. Asimismo, un docente formó palabras a partir de unir los sonidos de las letras que la conforman. En uno de los casos se trabajó la destreza fonológica de comparación por parte del docente D de la escuela 6 (Comunicación personal, 13 de julio de 2015):

- Vamos a ver, niños, busquemos la página 103.*
- *¿Ya trabajaron está página?*
- Vamos a ver qué dice: oreja, conejo, oveja, abeja, caja, ¿suenan igual?*
- pregunta.*
- Algunas, señor.*
- Bueno, vamos a unir con una línea las que suenen igual.*

La actividad comparativa se llevó a cabo porque el libro de trabajo así lo requería. En cuanto a la conciencia fonológica a nivel silábico, la actividad más recurrente, al igual que en otros métodos, fue la unión de consonante y vocal para formar una sílaba. Para ello se repitió el mismo modelo de ejercicio, el cual consiste en escribir en pizarrón la consonante y las vocales; luego se unen con flechas para formar las sílabas. Otro ejercicio utilizado fue buscar en el periódico palabras con la sílaba, recortarlas y pegarlas en el cuaderno. En este método se encontró un ejercicio distinto que consistió en buscar palabras de una lista que no incluyeran determinada sílaba.

Con relación a la comprensión de lectura, las observaciones realizadas evidencian que los docentes con método ecléctico realizaron actividades distintas a los demás. En dos casos integraron la lectura con la escritura. Estas actividades consistieron en el primer caso, en la lectura de un cuento, preguntas de comprensión a nivel literal y, luego, cada estudiante construyó un libro para llevarlo a su casa y compartir la historia con la familia.

En el segundo caso, el docente solicitó a los estudiantes que dibujaran las escenas que más les gustaron y con ellas armaran un libro que debía llevar portada. Luego tres o cuatro estudiantes pasaron a contar su historia utilizando el libro. En este caso, además de la comprensión, la docente trabajó el concepto de portada de un libro y los elementos que esta debe incluir. Esta situación no se observó en ninguno otro método.

De los tres docentes que realizaron actividades para la comprensión, solamente uno siguió el patrón de leer en voz alta la historia para sus estudiantes utilizando un tono de voz variado, según la situación de la historia; hizo mímicas e involucró a los estudiantes mediante preguntas relacionadas con el cuento y la vida de los niños. En este caso, no hubo preguntas de comprensión a nivel literal sino motivación para desarrollar el gusto por la lectura.

Las otras dos habilidades que los docentes con método ecléctico trabajaron fueron el principio alfabético (2) y el vocabulario (2). Con relación al primero, se observaron dos actividades: en una, el docente colocó carteles con un dibujo y la letra que representaba el sonido inicial del nombre del dibujo, luego pidió a los estudiantes decir el nombre del dibujo y luego pronunciar el sonido del grafema, mientras que en el otro, se limitó a la asociación del sonido con el trazo de la letra.

Mientras que para vocabulario se observaron dos actividades: la primera fue implícita y consistió en explicar durante la lectura de un cuento el significado de la palabra reconfortar, y la segunda que fue explícita, utilizó el ejercicio de escritura de oraciones a partir de un dibujo para enseñar sinónimos de las palabras. En este grupo no se observaron actividades para la habilidad de fluidez.

## Habilidades que trabajan los docentes sin método

En este grupo fue posible identificar mayor variedad y calidad de actividades para las diferentes habilidades de lectura. La destreza para la que se observaron actividades en 7 de las 9 aulas fue la fluidez; se identificaron dos actividades: lectura grupal en voz alta de palabras o párrafos y lectura individual en voz alta ante el grupo.

El principio alfabético fue trabajado por 6 de los 9 docentes; las actividades estuvieron limitadas a tres tipos: a) asociación del sonido con el nombre de la letra, b) asociación del trazo con el sonido de la letra y c) ubicación de las palabras que contuvieran la letra. Un caso que llama la atención fue que en un aula la docente pidió a los estudiantes que fueran indicando los nombres de las letras del alfabeto. Esta destreza es importante en grados siguientes y no se vio en ninguna otra aula.

La comprensión de lectura se trabajó en 4 de las 9 aulas; si bien los docentes siguieron el mismo patrón que los anteriores, se identificaron algunas diferencias importantes; una de ellas fue el tipo de preguntas que realizaron al final, pues no se limitaron a detalles principales sino abordaron personaje principal, fantasía o realidad e inferencias.

En cuanto al vocabulario, se observaron en 4 de las 9 aulas, la enseñanza implícita y explícita. Dos docentes que realizaron la enseñanza implícita; utilizaron el momento cuando apareció una nueva palabra para explicar su significado.

La enseñanza explícita fue observada en dos aulas. Ambas docentes presentaron el tema de la familia de palabras, pero en uno de los casos, la docente C de la escuela 5, explicó y copió el concepto en el pizarrón. Sin embargo, al pedir ejemplos a los estudiantes se pudo observar que la docente no confirmaba si la respuesta era correcta o incorrecta. Algunos estudiantes dieron ejemplos incorrectos; sin embargo, la docente no corrigió la respuesta dada aprovechando el momento para que los estudiantes aprendieran (Comunicación personal, 20 de julio de 2015):

- *¿Si les digo flor?*
- *Florido, dice el estudiante*
- *Mis amores, ¿si les digo flor?*
- *Florido, repite el estudiante.*

*No hubo respuesta para el estudiante.*

Respecto a la conciencia fonológica a nivel fonémico, en el grupo sin método (3) solamente se observó el trabajo de dos destrezas: la primera es la discriminación, que consiste en identificar el sonido inicial de una palabra, y la unión, que se trata de formar palabras con las letras. A nivel silábico, en un caso se trabajó la unión de consonante con vocal para formar sílabas. Dos maestros trabajaron con sus estudiantes la destreza de segmentación silábica; en el primero de los casos debían separar en sílabas las palabras dadas, mientras que, en el segundo caso, la docente invitó a los niños a decir en voz alta la palabra y dar un aplauso por cada sílaba. Una clara diferencia entre este grupo y los demás métodos se encuentra en la inclusión de destrezas de mayor demanda cognitiva, situación que no fue observada con esta magnitud en los otros grupos, a pesar de que la conciencia fonológica es precursora del éxito en el aprendizaje de la lectura.

El poco dominio del proceso de adquisición de la lectura y la escritura da como resultado que los docentes dediquen más tiempo a desarrollar motricidad fina que a las habilidades que son necesarias en este grado sin importar el método utilizado por los docentes. Así es que en el aula, se observa poco énfasis en conciencia fonológica, principio alfabético, vocabulario, fluidez y comprensión. Además, las pocas actividades que los docentes realizan para cada una no contribuyen a su adquisición, debido a que se llevan a cabo de forma rápida, sin garantizar la comprensión y se incluyen aquellas de muy bajo nivel, como conteo para conciencia fonológica o competencias literales para comprensión.

## **Discusión y conclusiones**

El análisis de los resultados permitió identificar el énfasis que el docente hace, según el método, en una u otra habilidad. En el caso de la conciencia fonológica esta es trabajada principalmente por docentes con metodología fonética (4) y silábica/fonética (7); esto concuerda con Medina et al. (2011), quien en su investigación con 90 docentes determinó que solamente el 30% realiza alguna actividad para desarrollar la conciencia fonológica. Sin embargo, las actividades identificadas se limitaron a la discriminación de sonidos o sílabas, cuando lo esperado era encontrar ejercicios relacionados con contar, separar, mezclar, omitir o agregar sonidos, identificar el fonema inicial y final, rimas, entre otros; esto, porque la investigación ha concluido que los niños que están expuestos a ellos, el éxito de la lectura en

años posteriores está garantizado (Villalón, 2008; Bravo et al., 2006; Parrilla, et al., 2004; Bravo et al., 2003; Al Otaiba & Fuchs, 2002; Bravo et al., 2002; Ehri et al., 2001; entre otros). Sin embargo, al comparar las observaciones realizadas a los docentes, según el método que implementan, con lo que prescriben los estándares y las competencias en el Currículo Nacional Base para el grado, es posible concluir que estos desarrollan pocos contenidos orientados a desarrollar la habilidad de conciencia fonológica en los estudiantes.

El principio alfabético fue trabajado principalmente por los docentes con método fonético (4) y quienes no tienen método (6); en el caso de esta habilidad, el patrón seguido por los docentes fue el mismo: presentar la letra, indicar el sonido y luego realizar planas o copiar una lección. Esta actividad no toma en cuenta que es indispensable que los niños en su aprendizaje inicial de lectoescritura relacionen el sonido del habla con cada una de las letras, por lo que deben realizar actividades como recitar o cantar el alfabeto, asignar los sonidos a las letras, descodificar palabras con texto controlado, escribir palabras con las letras introducidas, asociar los nombres a las letras o escribir las letras (Borrero, 2011).

La fluidez la trabajan los docentes con método silábico (6) y los que no tienen método (7), sin embargo, los resultados de esta investigación demuestran que los docentes utilizan como principal actividad la lectura en voz alta, individual o grupal, y que pocas veces son ellos quienes sirven de modelo. Esta situación debe analizarse contra la evidencia de otros estudios que concluyen que el modelo de lectura en voz alta por parte de un lector experto, la ejercitación y la corrección continua pueden contribuir a que los estudiantes logren la fluidez (Miller y Schwanenflugel, 2008; Gómez, et al., 2010; Hulme y Snowling, 2014; entre otros). Concuerdan con esta conclusión Cotto y Castillo (2014), quienes indican que las estrategias que utilizan los docentes, según reportan los estudiantes, tienen un impacto en su fluidez.

El vocabulario es desarrollado principalmente por los docentes sin método (4), donde se trabaja especialmente a nivel implícito, aprovechando los momentos de lectura cuando aparece una palabra nueva para los estudiantes. El análisis de las observaciones muestra que los docentes no enfatizan el desarrollo de esta habilidad; situación con la que concuerda la investigación de Medina et al. (2011), quienes concluyeron que en el 98.7% de las clases no se observaron oportunidades para incrementar el vocabulario (repetición, reformulación o explicación).

Finalmente, la comprensión lectora fue trabajada especialmente por los

docentes con método ecléctico (3) y sin método (4), todos siguiendo el mismo patrón de indicar que se leerá, la lectura del texto y preguntas o alguna actividad. Esto implica que los docentes no utilizan las tres fases de la comprensión que sugiere Linan-Thompson (2008): a) previo a la lectura, por ejemplo, predecir y activar conocimientos previos; b) durante la lectura, por ejemplo, monitorear la lectura y verificar predicciones; y c) posterior a la lectura, por ejemplo, resumir el texto y generar preguntas. Además, las actividades son contrarias a lo que sugiere Sousa (2014) quien ha identificado siete tipos de instrucción que han demostrado ser los más efectivos en la mejora de la comprensión: a) monitoreo de la comprensión; b) aprendizaje cooperativo; c) uso de organizadores gráficos; d) estructuración de la historia; e) formulación de preguntas; y f) resumen del texto.

Si bien cada método privilegia el trabajo de unas habilidades de lectura sobre otras, las actividades que realizan son de baja demanda cognitiva y no permiten que el estudiante tenga suficiente tiempo para ejercitarla ni modelaje por parte del docente, lo que concuerda con Argueta (2014), quien encontró que los estudiantes tienen muy bajo nivel de desarrollo de las habilidades de lectura, debido a su pobre estimulación en el aula. Esto conlleva al atraso en su aprendizaje, por lo que recomienda hacer mayor énfasis en el desarrollo de las habilidades dentro de los métodos que apliquen los docentes en las aulas de primero primaria.

## REFERENCIAS

- Al Otaiba, S., & Fuchs, D. (2002). Characteristics of Children Who Are Unresponsive to Early Literacy Intervention. A Review of the Literature. *Remedial and Special Education*, 23(5), 300-316. Recuperado el 10 de diciembre de 2016, de: <http://ici-bostonready-pd-2009-2010.wikispaces.umb.edu/file/view/Characteristics+of+Children+Unresponsive+to+Early+Lit+Intervention.pdf/147719319/Characteristics+of+Children+Unresponsive+to+Early+Lit+Intervention.pdf>
- Alfonso, S., Deaño, M., Almeida, L., Conde, Á., & García-Señorán, M. (2012). *Facilitación del conocimiento alfabético en preescolar a través del entrenamiento en codificación, grafomotricidad y lectura*. *Psicothema*, 24(4), 573-80. Obtenido de <http://www.psicothema.es/pdf/4056.pdf>
- Argueta, K. (2014). *Propuesta de un programa para desarrollar las destrezas*

- básicas del aprendizaje de la lectura y matemática en niños de 6 años de una escuela nacional de preprimaria.* Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Artiles, C. (1997). *Influencia de los métodos de enseñanza en el desarrollo de los procesos léxicos.* Tesis. Tenerife: Universidad de La Laguna.
- Barragán, C. y Medina, M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil. *Revista de Educación*, 149-165.
- Baten, F. (2013). *Desarrollo de la lectura y la escritura en lengua materna K'iche' en primer grado primario en las escuelas modelos biingües de San Pedro Jocopilas, El Quiché.* Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Borrero, L. (2011). «Pedagogía de la lectoescritura a la luz de la neurociencia» XI Congreso Latinoamericano de Lectura. Managua, 22 y 23 de junio de 2011.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2002). La conciencia fonológica y la lectura inicial en niños que ingresan a primer año básico. *Psykhé*, 11, 175-182.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2003). Diferencias de preparación para el aprendizaje de la lectura en niños que ingresan al primer año básico. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 156-171.
- Bravo, L., Villalón, M., & Orellana, E. (2006). Diferencias en la Predictividad de la Lectura Entre Primer Año y Cuarto Año Básicos. *Psykhé*, 15(1), 3-11. Recuperado el 10 de Marzo de 2016, de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/319/299>
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e Investigación*, 81-96.
- Consejo Municipal de Desarrollo, San José Pinula. (2010). *Plan de Desarrollo San José Pinula*, Guatemala. 2011-2025. Guatemala: Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia. Recuperado el 12 de Junio de 2014, de <http://www.segeplan.gob.gt/nportal/index.php/municipio-san-jose-pinula>
- Cotto, E. y Castillo, M. (2014). Fluidez de lectura al finalizar primer grado en escuelas rurales de Chimaltenango. *Ajetab'al Evaluador*, 17-22.

- Defior, S. (2008). ¿Cómo facilitar el aprendizaje inicial de la lectoescritura? Papel de las habilidades fonológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 31(3), 333-345. Retrieved diciembre 14, 2016, from [https://www.researchgate.net/profile/Sylvia\\_Defior/publication/233565490\\_Como\\_facilitar\\_el\\_aprendizaje\\_inicial\\_de\\_la\\_lectoescritura\\_Papel\\_de\\_las\\_habilidades\\_fonologicas\\_How\\_does\\_facilitate\\_initial\\_literacy\\_learning\\_Phonological\\_abilities\\_role/links/004635](https://www.researchgate.net/profile/Sylvia_Defior/publication/233565490_Como_facilitar_el_aprendizaje_inicial_de_la_lectoescritura_Papel_de_las_habilidades_fonologicas_How_does_facilitate_initial_literacy_learning_Phonological_abilities_role/links/004635)
- Defior, S., & Tudela, P. (September de 1994). *Effect of phonological training on reading and writing acquisition*. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 6(3), 299-320. Obtenido de <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01027087>
- Del Valle, M. J., y Mirón López, R. (2017). *Perfil del docente de primero primaria y la enseñanza de la lectura*. Ministerio de Educación de Guatemala. Guatemala: Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa.
- Duque, A. y Ramírez, M. (2014). *Concepciones de enseñanza del lenguaje escrito de maestros del Primer Ciclo de Educación Básica*. Colombia: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Ehri, L., Nunes, S., Willows, D., Schuster, B., Yaghoub-Zaden, Z., & Shanahan, T. (2001). Phonemic awareness instruction helps children learn to read: evidence from the national reading panel's meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 36(3), 250-287.
- Gómez, F., González, A., Zarabozo, D., & Amano, M. (2010). La velocidad de denominación de letras. El mejor predictor temprano del desarrollo lector en español. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 15(46), 823-847. Obtenido de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662010000300007](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662010000300007)
- Guzmán, R. (1997). *Tesis Métodos de lectura y acceso al léxico*. España. S. E. La Laguna.
- Guzmán, R., Jiménez, J., & Artiles, C. (1997). Efectos de la frecuencia silábica posicional en el aprendizaje de la lectura. *Cognitiva*, 9(1), 3-28.

- Harris, M. (1985). *Capítulo 2: La epistemología del materialismo cultural*. En M. Harris, *El materialismo cultural* (pág. 12). Madrid, España: Alinaza Editorial. Recuperado el 20 de octubre de 2015, de [http://javeriana.edu.co/personales/jramirez/PDF/Harris-mat\\_cultural\\_cap2.pdf](http://javeriana.edu.co/personales/jramirez/PDF/Harris-mat_cultural_cap2.pdf)
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Perú: McGraw-Hill.
- Hudson, M. C., Förster, C., Rojas-Barahona, C., Valenzuela, M. F., Riesco, P. y Ramaciotti, A. (2013). Comparación de la efectividad de dos estrategias metodológicas de enseñanza en el desarrollo de la comprensión lectora en el primer año escolar. *Perfiles Educativos*, XXXV(140), 100-118.
- Hulme, C., & Snowling, M. J. (2014). The interface between spoken and written language: developmental disorders. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, 369(1634), 20120395. <http://doi.org/10.1098/rstb.2012.0395>
- Jiménez, J., y Hernández, P. (1986). Métodos de lectura y diagnóstico instruccional. *Sicología General y Aplicada*, 41, 1063-1074.
- 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(2), 65-78.
- Jiménez, J., & O'shanahan, I. (2008). Enseñanza de la lectura: de la teoría y la investigación a la práctica educativa. (I. C. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 1-22.
- Jiménez, J., & Rumeau, M. (1989). Writing Disorders and Their Relationship to Reading-Writing Methods. *Journal of Learning Disabilities*, 22(3), 195-199.
- Kerlinger, F. y Lee, H. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en Ciencias Sociales*. México: McGraw-Hill.
- Kinnear, T. y Taylor, J. (1998). *Investigación de mercados. Un enfoque aplicado*. Estados Unidos: McGraw-Hill. Recuperado el 1 de junio de 2015, de <https://>

- es.scribd.com/doc/202396573/Kinnear-Taylor-Investigacin-de-mercados-un-enfoque-aplicado-pdf
- Linan-Thompson, S. (2008). La meta: aprender a leer, leer para aprender. In USAID/ Guatemala (Ed.), Cátedra Benjamín Bloom para la educación en Guatemala Ciclo de Conferencias 2008 (pp. 20-29). Guatemala: USAID/Guatemala. Retrieved from [http://www.estandaresdeguatemala.org/images/noticias/Catedra%20Bloom%202008\\_web.pdf](http://www.estandaresdeguatemala.org/images/noticias/Catedra%20Bloom%202008_web.pdf)
- Medina, L., Valdivia, A., Martín, E. S., Galdames, V. y Gaete, R. (2011). ¿Qué realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer y escribir? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. Seminario ¿Cómo enseñan los profesores en Chile? Valdivia-Puerto Montt, Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación, CEPPE.
- Miller, J., & Schwanenflugel, P. (2008). A longitudinal study of the development of reading prosody as a dimension of oral reading fluency in early elementary school children. *National Institutes do Health*, 43(4), 336-354. doi:10.1598/RRQ.43.4.2.
- Montealegre, R. y Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y dominio. *Acta Colombiana de Psicología*, 9(1), 25-40.
- Parrilla, R., Kirby, J., & McQuarrie, L. (2004). Articulation rate, naming speed, verbal short-term memory and phonological awareness: Longitudinal Predictors of Early Reading Development? *Scientific Studies of Reading*, 8(1), 3-26.
- Pérez, L. (2014). *Métodos de enseñanza para la lectoescritura del idioma materno K'iche' en Primer Grado de Primaria de Escuelas Bilingües*. Guatemala: Universidad Rafael Landívar.
- Piñeros, D., & Patiño, J. (2013). *Métodos de enseñanza de la lecto-escritura. Efectividad de diferentes métodos de la enseñanza de la lecto-escritura en español*. Una revisión de literatura. Tesis. Colombia: Universidad del Rosario.
- Rincón, L., & Hederich, C. (2012). Escritura inicial y estilo cognitivo. *Folios*, 49-

65. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/3459/345932038004.pdf>

Sousa, D. (2014). *Cómo el cerebro aprende a leer*. Estados Unidos: Publicaciones SAGE. Edición de Kindle.

Tolchinsky, L., Bigas, M. & Barragán, C. (2010). Pedagogical practices in the teaching of early literacy in Spain: voices from the classroom and from the official curricula. (Routledge, Ed.) *Research Papers in Education*, 1-22.

Villalón, M. (2008). *Alfabetización inicial. Claves de acceso a la lectura y escritura desde los primeros meses de vida (edición digital)*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.